



# O (DES)CONTROLO DOS ESFÍNCTERES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Isabel Carvalho Ferrão

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

# O (DES)CONTROLO DOS ESFÍNCTERES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Isabel Carvalho Ferrão

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Marina Fuertes

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Uma vez que esta caminhada não foi feita sozinha, deixo aqui o meu agradecimento a todos aqueles que me acompanharam nesta jornada.

À minha família, uma fonte inesgotável de apoio e com quem partilhei as várias conquistas e angústias vividas ao longo do caminho. Obrigada pela presença incansável e apoio incondicional. Em especial à Leonor e à Alice, a vossa simples existência inspira-me a ser a melhor educadora que consigo ser.

Ao meu namorado, que escutou todas as minhas alegrias, lamúrias e incertezas. Obrigada por teres sido o colo de proteção e cuidado que sempre acreditou em mim e por seres o porto seguro onde posso descansar.

À Benedita, Catarina, Cláudia, Joana, Mónica e Raquel, as companheiras que tornaram esta aventura muito mais fácil e divertida. Obrigada por todos os momentos inesquecíveis e por serem, muitas vezes, a motivação para continuar.

À Lena e ao Mateus, por serem os amigos que toda a gente devia ter. Obrigada por todo o apoio e disponibilidade para me ouvir e por terem sempre acreditado em mim.

À Raquel e à Márcia, que tornaram os dias mais animados e a quem devo muito da educadora que sou hoje. Obrigada por tudo.

Às equipas que me acolheram e acompanharam nos estágios, agradeço todos os ensinamentos que transmitiram e a forma como me acolheram.

À professora Marina, a quem agradeço profundamente pela orientação, motivação e pelos desabafos escutados. Obrigada por me ter ajudado a crescer, a refletir e pela disponibilidade constante.

Aos meus avós, estrelas que me orientaram neste caminho e com quem desejava partilhar esta conquista. Espero que estejam orgulhosos.

Por fim, obrigado a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso e que me deram certezas de que esta é a profissão que quero exercer.

## **RESUMO**

O presente relatório visa apresentar de forma reflexiva e fundamentada, a minha intervenção educativa numa sala de jardim de infância, no âmbito da Unidade Curricular denominada Prática Profissional Supervisionada II.

Neste relatório é retratado o percurso enquanto educadora estagiária ao longo de quatro meses de intervenção pedagógica, incluindo o desenvolvimento de uma investigação relacionada com o (des)controlo dos esfíncteres no jardim de infância. Deste modo, procedi a um estudo de caso onde procurei compreender as implicações do uso de fralda nas dinâmicas de um grupo de jardim de infância. Os objetivos da investigação eram (i) identificar quais as implicações da presença de crianças que ainda não controlam os esfíncteres num grupo de jardim de infância, (ii) identificar de que forma é que o uso de fralda ou os descuidos influenciam as relações entre pares, (iii) identificar de que forma se deve proceder ao desfralde no jardim de infância e (iv) conhecer as experiências das famílias durante o processo de desfralde.

O tema do desfralde pode não ser encarado como um tema central em educação de infância. Contudo, o tempo e a forma (ou seja, a prática do/a educador/a) do desfralde afeta a autonomia, autoestima, socialização e bem-estar da criança. A recolha e análise dos dados foi realizada recorrendo a diferentes instrumentos e técnicas, nomeadamente a realização de entrevistas, a observação direta das interações das crianças e posterior categorização, a execução de questionários às famílias e a análise de conteúdo da informação recolhida. Os resultados indicam que o uso de fralda traz implicações principalmente ao nível da gestão de recursos humanos e materiais, afetando a dinâmica do grupo, que o uso de fralda aparenta não influenciar as interações com as crianças e que as famílias vivenciaram este processo com alguma tranquilidade. Neste relatório também apresento e reflito sobre a minha prática.

**PALAVRAS-CHAVE :** Controlo dos esfíncteres; desfralde; interações entre crianças; jardim de infância.

## **ABSTRACT**

This report aims to present, in a reflective and substantiated way, my educational intervention in a kindergarten classroom, in the framework of the Curricular Unit called Supervised Professional Practice II.

This report describes my journey as a trainee teacher during four months of pedagogical intervention, as well as the development of an investigation related to the (un)control of sphincters in kindergarten. Thus, I carried out a case study in which I tried to understand the implications of diaper use in the dynamics of a kindergarten group. To this end, I designed a research plan with the objectives of (i) identifying the implications of the presence of children who still have no sphincter control in a kindergarten group, (ii) identifying how the use of diapers or accidents influence peer relationships, (iii) identifying how to perform the process of diapers separation in kindergarten and (iv) getting to know the families' experiences during the process of toilet training.

The toilet training theme may not be seen as a central theme in early childhood education. However, the time and form (that is, kindergarten teacher's practice) of the training affect the autonomy, self-esteem, socialization and well-being of the child. Data collection and analysis was carried out using different instruments and techniques, namely interviews, direct observation of the children's interactions and subsequent categorization, questionnaires to the families and content analysis of the information collected. The results showed that the use of diapers has implications mainly at the level of human and material resources management, affecting the group dynamics, that the use of diapers does not seem to influence the interactions among children and that the families experienced toilet training with some tranquility. In this report I also present and reflect about my practice.

**KEY-WORDS:** Sphincter control; toilet training, children's interaction, kindergarten

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	4
1.1. Meio .....	5
1.2. Contexto Socioeducativo .....	6
1.3. Equipa Educativa .....	7
1.4. Ambiente Educativo .....	10
1.5. Crianças .....	13
1.6. Famílias.....	15
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
2.1 Intenções para a Ação e Objetivos.....	18
2.1.1 Com o grupo de Crianças .....	18
2.1.2 Com as Famílias .....	22
2.1.3 Com a Equipa Educativa .....	24
2.2 Processo de intervenção.....	25
3.INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO .....	28
3.1 Problemática Emergente .....	29
3.2 Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada .....	30
3.3 Roteiro Metodológico e Ético .....	35
3.4 Apresentação dos Resultados.....	38
3.5 Discussão dos resultados .....	44
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS .....	58
ANEXOS .....	65
ANEXO A. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II. ....	66
ANEXO B. Planta da Sala .....	67
ANEXO C. Rotina Semanal .....	69
ANEXO D. Planificações de Atividades .....	71
ANEXO E. Portfólio de Aprendizagens .....	107
ANEXO F. Plano de Investigação .....	129

ANEXO G. Roteiro Ético .....	132
ANEXO H. Guiões de Entrevistas .....	139
ANEXO I. Questionário realizado às famílias .....	144
ANEXO J. Análise de conteúdo das entrevistas .....	147
ANEXO K. Tabela de interações .....	155

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dados relativos à utilização da fralda .....	42
Figura 2. Dados relativos ao desfralde .....	43

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Idades das crianças do grupo .....	13
Tabela 2. Resultados obtidos através da categorização das interações entre as crianças	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PE Projeto Educativo

PPS Prática Profissional Supervisionada

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular intitulada Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na qual é proporcionada a oportunidade de desenvolver um estágio em contexto de jardim de infância. Este, além de apresentar a componente reflexiva da minha prática, descreve também as intenções, os processos vivenciados e apresenta uma investigação realizada no contexto educativo em que me inseri.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido nos seguintes capítulos: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (ii) análise reflexiva da intervenção; (iii) investigação em jardim de infância; (iv) construção da profissionalidade e (v) as considerações finais.

No primeiro capítulo consta uma descrição, não só do contexto educativo, mas também das várias dimensões que o compõem, nomeadamente a caracterização do meio, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Para construir este capítulo recorri à recolha de informação através de observação direta e de análise documental do Projeto Educativo (PE) do contexto.

Com base nestas caracterizações foram delineadas intenções para com o grupo de crianças, a equipa e as famílias, estando estas descritas, fundamentadas e avaliadas no segundo capítulo do presente documento. Adicionalmente, consta uma avaliação e descrição do processo de intervenção no decorrer da PPSII.

Ainda a partir das caracterizações elaboradas, foi realizada uma investigação acerca do (des)controlo dos esfíncteres no jardim de infância, apresentada no terceiro capítulo. Esta secção encontra-se dividida em cinco subcapítulos, nomeadamente a apresentação da problemática emergente, a revisão de literatura sobre a temática, a descrição do roteiro ético e metodológico que orientaram a investigação, a apresentação dos resultados e, por fim, a discussão dos mesmos.

Já no capítulo referente à construção da profissionalidade docente como educadora em contexto encontram-se as dimensões mais significativas das aprendizagens adquiridas nas PPSI e PSSII, sendo ainda descrita a forma como estas influenciaram a educadora que sou e que pretendo ser. O último capítulo é dedicado à reflexão relativa ao percurso académico.

De modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes, no presente relatório constam apenas nomes fictícios atribuídos aos intervenientes da minha ação e foram omitidos todos os detalhes que pudessem conduzir à identificação do contexto educativo e de quem nele participa.

Por fim, realço que a informação apresentada neste relatório é complementada por um conjunto de anexos, referenciados ao longo do documento.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

O desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas através das relações estabelecidas com os outros e com o meio, sofrendo, por isso, múltiplas influências provenientes do contexto envolvente (Bronfenbrenner, 1996). Desta forma, importa conhecer a realidade dos vários atores que interferem, de forma direta ou indireta, no processo educativo das crianças, adotando uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo (Silva et al., 2016).

Assim sendo, neste capítulo apresentarei algumas das características do meio, do contexto socioeducativo, da equipa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Para a realização destas caracterizações foram recolhidos dados através de observação direta realizada ao longo da PPSII, da consulta de documentos do contexto socioeducativo (Projeto Educativo e Projeto Pedagógico de Sala) e de conversas informais com a equipa educativa.

## **1.1. Meio**

As interações que a criança estabelece com o meio possuem um grande potencial para impulsionar o desenvolvimento da criança (Barnett & Mortensen, 2015). Com efeito, o usufruto deste potencial está dependente do conhecimento que o educador possui sobre o meio envolvente (Ferreira et al., 2011). Adicionalmente, o conhecimento aprofundado do meio oferece ao educador informações sobre as crianças e famílias que nele habitam.

A organização socioeducativa na qual desenvolvi a PPSII situa-se numa das freguesias do concelho de Oeiras, estando inserida numa zona urbana. O espaço que envolve a organização é caracterizado pela presença de edifícios altos direcionados à habitação, lazer e comércio. Assim, próximo à organização encontram-se vários postos comerciais (como um centro comercial, um supermercado e pequenos negócios de restauração), dois parques infantis, um estabelecimento da polícia de segurança pública, um quartel de bombeiros, dois estabelecimentos educativos, clínicas médicas e escritórios.

No que diz respeito ao acesso à organização, este é facilitado por várias infraestruturas, estando servido de transportes públicos, nomeadamente de autocarros e

estando próximo de algumas autoestradas. Estas características conferem a zona envolvente uma circulação intensa de pessoas e veículos.

Deste modo, o meio envolvente ao contexto socioeducativo é bastante rico, apresentando um elevado potencial para a exploração do local e para o desenvolvimento de uma relação de proximidade com a comunidade envolvente.

Ao longo da minha prática, pude observar que a relação entre a organização socioeducativa e o meio é sustentada essencialmente na visita semanal aos parques próximos da instituição, nos quais é promovida a exploração livre do espaço e são propostas algumas atividades orientadas pelo adulto. Geralmente, as idas para os dois parques são realizadas a pé, uma vez que as distâncias entre estes e o estabelecimento socioeducativo são curtas, e os trajetos oferecem segurança aos pedestres.

## **1.2. Contexto Socioeducativo**

A organização socioeducativa em que decorreu a minha PPSII é uma instituição particular criada em 2012, tendo sido fundada a partir da iniciativa de particulares. Inicialmente, o estabelecimento dava resposta somente à valência de creche, tendo, posteriormente, alargado a sua oferta à componente de jardim de infância (Projeto Educativo 2020).

Desde 2016, o estabelecimento educativo dá resposta a vinte crianças na valência de jardim de infância, sendo uma sala com idades heterogéneas, e a quarenta e quatro em creche, distribuídas por quatro salas (berçário, sala de um ano, sala de dezoito meses, e sala de dois anos). Além destas instalações, existe ainda um gabinete de direção, uma sala de isolamento, uma copa de leites, um refeitório, uma cozinha onde são confeccionados os alimentos das crianças, uma sala polivalente, uma sala de arrumos, instalações sanitárias para crianças e adultos, uma sala de pessoal e o espaço exterior. Estas divisões são todas acedidas através de um corredor, à exceção do espaço exterior, que é acedido através de uma entrada exclusiva com acesso direto à rua.

Atualmente, a instituição emprega 17 pessoas, incluindo a diretora geral, a diretora pedagógica, quatro educadoras, sete auxiliares de ação educativa e duas de apoio geral, uma cozinheira e uma empregada de limpeza. A equipa é composta por profissionais

qualificadas para as funções que desempenham, sendo priorizada a “formação e motivação das (...) colaboradoras para que o ambiente educativo seja harmonioso e dinâmico” (PE, 2020, p.18).

A organização socioeducativa assume como missão a prestação de um serviço de excelência, de modo a satisfazer as necessidades das crianças e das suas famílias. Igualmente, a escola tem como objetivo a prestação de serviço de forma personalizada e adaptada a cada criança, baseado a sua ação em conhecimentos sólidos relativos à primeira infância (PE, 2020). A organização preza pela criação de um ambiente harmonioso e equilibrado, que favoreça o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autoestima da criança. Segundo o PE da instituição (2020), o “grande princípio orientador está centrado no carinho, segurança e aprendizagem pela acção e com ponto de partida nos interesses de cada em criança em particular e no grupo em geral” (p.19). Adicionalmente, a organização preza pelo estabelecimento de relações com as crianças baseadas no carinho e confiança, criando desta forma as bases para o seu processo de aprendizagem pela ação, em interação com adultos e pares. Assim, os adultos encorajam as explorações e iniciativas da criança, permitindo que esta resolva os desafios do dia-a-dia de forma autónoma, prestando apoio sempre que necessário.

Como princípios educativos específicos, a organização socioeducativa define: (i) a promoção do desenvolvimento global da criança; (ii) a constituição de um ambiente seguro e agradável promotor de aprendizagens; (iii) o estabelecimento de relações afetivas entre o adulto e a criança; (iv) o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e iniciativa, promovendo a autonomia e o gosto pelo saber-fazer; (v) desenvolver a expressão e a comunicação e (vi) o estabelecimento de uma interação escola-família baseada na confiança.

### **1.3. Equipa Educativa**

O trabalho em equipa em educação de infância deve consistir numa relação que tem por base o apoio, respeito mútuo e a intenção de resolver em conjunto os problemas surgidos que são comuns aos elementos da equipa (Jesus, 2020; Hohmann & Weikart, 1995 citados por Cativo, 2019). Como tal, a formação de “circuitos de comunicação entre os

adultos” (Folque et al., 2015, p. 20) é essencial, na medida em que possibilita a partilha de informações e o debate de ideias para dar resposta às necessidades do grupo.

Na organização socioeducativa encontra-se um ambiente bastante positivo entre as profissionais, sendo que as relações que estabelecem entre si são baseadas na comunicação e interajuda. É recorrente a organização de propostas em conjunto para as salas com idades mais aproximadas e também é frequente as profissionais pedirem ajuda aos elementos de outras salas na realização de tarefas, de modo a tirar proveito dos potenciais de cada elemento. Adicionalmente, é realizada uma reunião entre todas as educadoras e a diretora pedagógica mensalmente, e entre as auxiliares a cada dois meses, nas quais as profissionais refletem sobre o trabalho desenvolvido durante esse período, existindo a partilha de ideias, opiniões e fragilidades sentidas no desenvolvimento do trabalho com as crianças. Esta partilha de saberes, vivências e dificuldades contribui para o enriquecimento profissional e favorece o trabalho colaborativo e coerente entre a equipa (Santana, 2007).

A sala em que decorreu a minha PPSII conta com duas profissionais: uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Através de algumas conversas informais a educadora responsável pela sala na qual integrei informou-me que realizou o mestrado em Educação pré-escolar há oito anos. Complementarmente, a educadora revelou que, desde então, tem realizado diversos cursos e formações associados ao desenvolvimento global das crianças. O seu percurso profissional conta com sete anos de experiência, sendo que desses, cinco foram realizados dentro da organização socioeducativa, tendo exercido sempre o cargo de educadora.

No que diz respeito à auxiliar de ação educativa, esta realizou um curso técnico profissional de apoio à infância, estando a exercer este cargo na organização socioeducativa há sete anos. No passado ano letivo, a auxiliar estava a desenvolver o seu trabalho na sala de jardim de infância, tendo acompanhado dez das crianças do grupo atual. Relativamente à educadora, esta estava responsável pela sala das crianças dos dois anos, tendo acompanhado nove crianças que transitaram agora para a sala do jardim de infância. Desta forma, foi mantido uma profissional de referência de cada um dos grupos, de modo a facilitar a transição e as alterações resultantes de um novo ano letivo, tornando o processo mais confortável para todos os elementos.

A relação que as duas profissionais estabelecem entre si é caracterizada por uma grande proximidade, baseando-se na comunicação, garantindo partilha de informações e a realização de um trabalho coerente. Assim, a educadora da sala comunica diariamente à auxiliar quais são as temáticas que serão trabalhadas e discutem em conjunto propostas para apresentarem ao grupo de crianças.

Após o lanche, a educadora conversa comigo e com a auxiliar da sala sobre o trabalho a desenvolver na semana seguinte. Durante este momento, a educadora pergunta qual é a nossa opinião relativamente às propostas apresentadas e apela à nossa participação na planificação semanal. (Nota de campo N.º 4.4, dia 21.10)

Segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2021), “É essencial que os adultos da sala conversem entre si, troquem experiências, comuniquem situações observadas entre as crianças e o meio envolvente” (p. 32). A partilha de tomadas de decisões é essencial para que todos os elementos da equipa se sintam reconhecidos, aumentando desta forma a sua motivação para o desempenho das suas funções (Matos et al., 2015).

Ainda, é de salientar que as tarefas de alimentar, brincar, estimular, limpar e deitar as crianças são divididas entre os elementos da equipa. No que diz respeito às atividades propostas, estas são maioritariamente sugeridas pela educadora, que como descrito anteriormente, conversa sempre com a equipa de sala previamente, aceitando também sugestões por parte dos outros elementos. Já a dinamização destas atividades é frequentemente dividida entre as duas profissionais, sendo que regularmente são realizadas várias atividades simultaneamente.

Em conclusão, o trabalho desenvolvido entre a equipa visa a participação e a escuta de todos os elementos, valorizando os contributos de cada profissional e sendo partilhado um sentimento de pertença por todas as profissionais. Estas características permitem garantir um bom funcionamento da equipa, favorecendo a qualidade do trabalho desenvolvido junto das crianças e das famílias.

## 1.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo é composto por um conjunto de “objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física” (Forneiro, 1998, p. 233). Este conjunto deve ser visto como um todo que, consoante as suas características, poderá ser impulsionador de desafios e aprendizagens, promotor da criatividade e autonomia e potenciador de relações interpessoais (Portugal, 2009). Consequentemente, o ambiente educativo influenciará e será influenciado pelas crianças e os adultos que dele fazem parte (Bronfenbrenner, 1996).

A sala de jardim de infância é um espaço que recebe bastante iluminação natural devido às seis janelas que dão visibilidade para o exterior. Duas destas janelas estendem-se até ao nível das crianças, o que torna este local bastante procurado quando os elementos do grupo querem observar o que se passa fora do recinto da escola. A iluminação artificial é realizada por lâmpadas que permitem ajustar a intensidade da luz, podendo deste modo adequar a iluminação aos diversos momentos do dia. A sala, bem como as restantes instalações do contexto socioeducativo é equipada com um sistema de aquecimento de ar condicionado, fora do alcance das crianças, podendo manter um ambiente confortável durante os dias mais rigorosos.

Nas paredes da sala estão destacadas algumas produções das crianças periodicamente afixadas, relatando um pouco das vivências do grupo na escola, contribuindo para a valorização da atividade, aumento da autoestima da criança e construção da sua identidade (Siebert, 2019). Além das produções das crianças, as paredes da sala dão ainda lugar a alguns dos instrumentos de pilotagem característicos do modelo pedagógico MEM, um dos modelos pelo quais a educadora guia a sua prática. Segundo Folque (2012) estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (p.55). Posto isto, os instrumentos utilizados pelas crianças são o mapa de presença, mapa meteorológico, um calendário, mapa de tarefas e o mapa de contagem de crianças. Estes instrumentos são preenchidos diariamente pelas crianças, com o apoio de um adulto, durante a reunião de conselho. Adicionalmente, numa das paredes da sala existe um espaço dedicado às famílias, onde

estão exibidas diversas fotografias que os familiares cederam, que contribuem para o sentimento de pertença das crianças e para a construção da sua identidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O espaço da sala está dividido em sete áreas: área do faz de conta, da garagem, dos jogos, da pintura, dos animais e da escrita (Anexo B). Na sala existe ainda uma zona de mesas e cadeiras que oferece suporte a estas áreas, e onde são realizadas as reuniões de grupo. Tanto nesta zona, como no refeitório, cada criança tem um lugar definido pela educadora da sala, de modo a facilitar a gestão do grupo. A disposição dos móveis de arrumação auxilia a delimitação parcial destas zonas, o que favorece o seu reconhecimento por parte do grupo, assim como a tipologia dos materiais que neles se encontram. Isto é, os objetos disponibilizados em cada área sugerem os géneros de brincadeira e exploração que podem ocorrer naquele local. Contudo, esta divisão não é estanque, já que o espaço é adaptado consoante as necessidades do grupo e do trabalho a desenvolver, sendo também frequente as brincadeiras trespassarem os limites fictícios de cada uma das áreas.

A circulação pelas áreas da sala é livre, na medida em que não existe um número limite de crianças por área, não obstante, antes de mudar de área, as crianças pedem autorização ao adulto. Durante os momentos de brincadeira livre, o grupo demonstra preferência pelas áreas do faz de conta e da garagem, onde realizam o jogo simbólico. Em contrapartida, a área dos animais e da escrita são as menos escolhidas pelo grupo. Ainda, é de salientar que a área da pintura nem sempre está disponível para a exploração livre, uma vez que neste local acontecem frequentemente atividades dirigidas pelo adulto.

No que concerne ao espaço exterior, trata-se de um espaço de pequenas dimensões, que é utilizado por todas as salas do estabelecimento socioeducativo. Neste local encontra-se apenas o pavimento de borracha e a cerca que delimita o espaço. Desta forma, a equipa educativa transporta diariamente diversos brinquedos direcionados à brincadeira no exterior que, no fim do dia, são recolhidos novamente para o interior. Para suplementar as oportunidades de exploração no espaço exterior, as crianças da sala de jardim de infância dirigem-se frequentemente aos parques próximos à instituição e são desenvolvidos vários projetos promotores do contacto com a natureza, como é o caso do projeto “Pequenos Exploradores” e “Pingos e Poças”. Ainda que a participação das

crianças nestes projetos dependa da inscrição para os mesmos, todas as famílias autorizam a participação dos seus educandos durante a minha prática, salvo em situações de doença. Neste sentido, aparenta existir uma valorização, por parte das famílias, da brincadeira no espaço exterior.

A organização do tempo é realizada seguindo uma estrutura composta por diversos momentos que se repetem com alguma regularidade, formando uma rotina diária. Esta permitirá que as crianças reconheçam e possam antecipar os vários momentos do dia, possibilitando realizar algumas sugestões (Silva et al., 2016). Igualmente, a existência de uma rotina proporciona à criança um sentimento de continuidade e de controlo (Post & Hohmann, 2011). Posto isto, a educadora estabeleceu uma rotina semanal (Anexo C), que segundo Folque e colegas (2015), constitui uma “fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.23). Porém, esta rotina não é estanque, existindo flexibilidade para alterar ou acrescentar outros momentos, sempre que estes sejam significativos para o grupo.

Na reunião de conselho, o grupo canta a canção de bom dia, planeiam o dia e fazem algumas partilhas, preenchendo no fim os mapas de presenças e do tempo. De seguida, enquanto algumas crianças realizam as atividades que sugeriram no plano do dia ou atividades propostas pela educadora da sala, outras brincam livremente pelas áreas da sala. Importa salientar que, ainda que exista uma planificação semanal realizada pela educadora, esta está sempre sujeita a alterações, de forma a possibilitar a adaptação das atividades às vivências, sugestões e interesses do grupo.

As rotinas de higiene, almoço, sesta e lanche são realizadas com uma grande autonomia por parte do grupo, na medida em que as crianças recolhem a louça utilizada e arrumam as suas próprias camas, tendo o apoio do adulto sempre que necessário. Após o lanche e o reforço da tarde, é frequente as crianças pedirem para escutar ou contar uma história aos pares. Posteriormente, são finalizadas as atividades iniciadas no período da manhã, seguindo-se a exploração livre das áreas da sala, que se prolonga até à chegada das famílias.

## 1.5. Crianças

O grupo da sala é constituído por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, conforme representado na tabela 1. Adicionalmente, todas as crianças do grupo têm nacionalidade portuguesa.

**Tabela 1**

*Idades das crianças do grupo*

<b>Idades</b>	<b>2 anos</b>	<b>3 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>
<b>Nº de crianças</b>	2	12	3	3

Relativamente ao percurso institucional do grupo, dez crianças já pertenciam à sala no ano letivo anterior, nove crianças transitaram de outra sala da organização e uma entrou no presente ano letivo. Igualmente, e como referindo anteriormente, no passado ano letivo, as crianças já eram acompanhadas por uma das profissionais da sala. De acordo com o Projeto Pedagógico de Sala, as crianças que transitaram este ano para a sala de jardim de infância adaptaram-se facilmente, tendo sido fomentada a entreatajuda entre os pares na adaptação às novas dinâmicas de sala. Desta forma, o grupo já se encontra bastante familiarizado com a instituição o que possibilita “uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interação” (Ferreira, 2004, p.77) e, consequentemente, adequar os seus comportamentos às regras sociais existentes.

A heterogeneidade é uma característica intrínseca a qualquer grupo de crianças, sendo esta manifestada neste grupo, em particular, ao nível das idades, dos interesses, do desenvolvimento, das potencialidades, das fragilidades e do stock de conhecimentos (Sarmiento, 2009).

As crianças apresentam-se, de um modo geral, bastante autónomas nos diversos momentos da rotina, como por exemplo nos momentos de refeições e na realização da sua própria higiene, à exceção de duas crianças que ainda não controlam o esfíncter, utilizando fralda durante o dia. Aditivamente, outras duas crianças utilizam fralda durante

o momento da sesta. O grupo é autónomo também durante o momento de sesta, sendo que todas as crianças adormecem sozinhas, calçam-se e descalçam-se sem ajuda. Neste momento da rotina, parte do grupo precisa de auxílio apenas no momento de arrumar as camas, pedindo ajuda ao adulto ou a um dos seus colegas.

A maioria das crianças recorre ao adulto, também, quando necessita de vestir a bata, apertar os botões da roupa ou vestir e fechar os casacos. Contudo, é notório o esforço das crianças para serem, progressivamente, mais autónomas. Ainda, verifiquei que os elementos mais novos gostam de procurar a ajuda dos mais velhos em ações em que têm dificuldade, e os elementos mais velhos gostam de ajudar os mais novos, mesmo quando não lhes é solicitado que o façam.

No que diz respeito aos interesses do grupo, estes estão associados a brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras no exterior, principalmente na exploração de elementos naturais, na escuta de histórias, e na realização de jogos em grande grupo. As crianças são, de um modo geral, bastante participativas durante o planeamento do dia, realizando várias sugestões de atividades e demonstrando-se empenhadas na maioria das tarefas propostas pelos adultos. Igualmente, o grupo demonstra vontade em ajudar os adultos em algumas tarefas do dia-a-dia, nomeadamente na limpeza das mesas, distribuição de talheres durante o almoço e distribuição dos lanches, pedindo regularmente para o fazer. Nestas situações, algumas crianças demonstram dificuldade em aceitar que seja outro elemento a realizar estas tarefas.

As disparidades mais acentuadas entre as crianças do grupo são manifestadas ao nível dos tempos de concentração e do desenvolvimento da linguagem, estando as crianças em diferentes patamares nestes aspetos. Esta diversidade pode ser difícil de gerir, principalmente nos momentos de comunicação em grande grupo. Assim, nestas situações é frequente as crianças serem interrompidas pelos colegas ou terem dificuldade em compreender o que lhes está a ser comunicado.

Apesar de as interações que estabelecem entre si serem, de uma forma geral positivas, existem ainda alguns conflitos que as crianças têm dificuldade em resolver autonomamente, procurando o auxílio do adulto para mediar a situação. No entanto, importa salientar que a equipa educativa procura promover uma resolução dos conflitos sem a sua interveniência.

## 1.6. Famílias

Para compreender uma criança, é necessário ter em consideração os traços estruturantes do seu contexto familiar uma vez que as suas ações e os seus padrões de interação social são inspirados nas suas vivências familiares (Ferreira, 2004). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996) evidencia também a importância de conhecer os diferentes contextos de desenvolvimento da vida da criança, dado que estes não só influenciam, como também são influenciados por ela. Efetivamente, as características das famílias das crianças influenciam as suas características pessoais e culturais, impactando os seus valores e crenças (Ferreira, 2004). Igualmente, a influência que a relação escola/família exerce no desenvolvimento da criança requer a construção de uma relação aberta e de confiança, que irá beneficiar todos os intervenientes (Fuentes, 2018).

Deste modo, procurei recolher algumas informações relativas às famílias das crianças do grupo que me permitissem, simultaneamente, conhecer melhor o agregado familiar e o ambiente em que as crianças vivem. Através de conversas informais com os familiares, percebi que a maioria das crianças vive próxima da instituição, sendo que parte do grupo se desloca a pé para a escola e para casa.

No que diz respeito à constituição familiar, apenas duas das famílias têm somente um filho, sendo que nove têm mais de um filho a frequentar a organização socioeducativa, existindo dois pares de irmãos na sala de jardim de infância. Adicionalmente, duas das crianças são filhas de pais divorciados, passando uma semana com o pai e outra com a mãe. No entanto, este fator não aparenta afetar de uma forma crítica as duas crianças, na medida em que ambas as partes estão sempre a par das informações transmitidas pela escola e é notória uma boa relação com as crianças.

Além da família nuclear, existem outros familiares que vão buscar as crianças à escola com alguma regularidade, nomeadamente os avós e tios e, em alguns casos, empregadas contratadas pelas famílias. Nestes casos, são estes que transmitem as informações diárias aos pais das crianças, salvo em situações mais delicadas, em que o contacto é realizado através de uma reunião ou telefonema.

Não foi possível recolher informações relativas às habilitações académicas e profissões das famílias devido à política de proteção de dados do contexto socioeducativo.

No entanto, segundo o PE (2020), as famílias das crianças da organização socioeducativa pertencem à classe média-alta. Este aspeto pode ser favorável em alguns aspetos da vida das crianças, nomeadamente no acesso a oportunidades que estejam dependentes de uma condição financeira.

Apesar da participação das famílias na vivência do jardim de infância estar, de certa forma, limitada devido às normas de prevenção de propagação do vírus COVID-19, a equipa educativa procura oferecer outras formas de participação. Deste modo, a educadora fomenta a participação das famílias através de propostas a realizar com as crianças que, de seguida, são afixadas nas paredes da sala.

De um modo geral, as famílias aderem a estas propostas, ainda que nem sempre sejam realizadas com a família nuclear da criança. Por outro lado, a educadora comunica, semanalmente, o trabalho realizado pelas crianças, enviando fotografias aos pais tanto do resultado, como do processo de realização das atividades. Ainda, são afixados na porta e nas paredes exteriores da sala alguns dos trabalhos das crianças, sendo estes os únicos locais a que os pais podem aceder. Desta forma, é promovida uma envolvência da família no trabalho realizado na escola, contribuindo para o aumento do sentimento de pertença da criança em relação ao ambiente escolar (Fuertes, 2018).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

## 2.1 Intenções para a Ação e Objetivos

Em educação de infância, o educador deverá definir intencionalidades que lhe permitirão “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). A construção das intencionalidades que pretendia atingir durante a minha intervenção exigiu uma reflexão cuidada relativamente aos princípios e valores que queria assegurar na minha prática, mas também sobre a forma como iria adequar os meus objetivos às características dos intervenientes do processo educativo, mencionadas anteriormente. Posto isto, elaborei um conjunto de intenções que pretendia concretizar junto das crianças, das famílias e da equipa educativa. Neste capítulo descrevo as intenções delineadas, o modo como as coloquei em ação, fazendo por fim uma avaliação da sua implementação, recorrendo a registos que ilustram a minha prática.

### 2.1.1 Com o grupo de Crianças

No que diz respeito às crianças, a minha primeira intenção assentou no **estabelecimento de relações afetuosas e responsivas, respeitando a individualidade de cada um**, uma vez que acredito que este é um requisito fundamental para garantir a qualidade da ação pedagógica. De acordo com Portugal (1998), a relação que o educador estabelece com a criança desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem da mesma, “salientando-se aqui a importância de ligações afetivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (Portugal, 1998, p. 104). Ainda que esta seja uma intenção transversal a qualquer grupo, importa que o educador seja capaz de respeitar as características individuais de cada criança, exigindo uma adequação da sua ação a cada elemento do grupo.

Através das minhas interações diárias com as crianças, procurei conhecer algumas das suas características específicas e, ao longo do período de estágio, fortalecer as relações com elas. Para mim, era importante que o grupo me visse como alguém a quem podia recorrer nas diversas situações do dia-a-dia. Esta intenção foi atingida com sucesso, na medida em que as crianças me procuravam para pedir auxílio em diversas tarefas, para gerir conflitos, para conversar e para receber afeto, exemplificando na seguinte nota de campo:

Quando chego à sala, Lara, Vasco, Jaime, Manuel, Cristiana vêm dar-me um abraço. Manuel diz-me: Maria, eu tinha muitas saudades tuas. (Nota de campo N° 20.1, dia 23/11/2021).

Através das interações que estabeleci com as crianças, procurei **promover a sua autonomia**, sendo que defini que seria também uma das minhas intenções. A crescente autonomia, não só é um indicador de desenvolvimento (Portugal, 2009), como ainda permite que as crianças construam a sua própria identidade e que se tornem, gradualmente, mais independentes (Hohmann & Weikart, 2009). De um modo geral, o grupo demonstrou-se autónomo, necessitando de ajuda do adulto para algumas tarefas, nomeadamente vestir e despir algumas peças de roupa, para gerir conflitos e para a marcação dos instrumentos de pilotagem. Ainda que manifestassem algumas dificuldades nestas tarefas, as crianças exteriorizavam regularmente a vontade de as realizar autonomamente. Desta forma, procurei promover a sua autonomia, proporcionando oportunidades para praticar estas competências, criando o tempo, espaço e apoio necessário para as suas tentativas.

Visto o bibe às crianças e quando chamo Sara, esta pede-me para a deixar apertar os botões sozinha.

Estagiária: Claro que sim, posso só apertar o primeiro para ser mais fácil?

Sara diz que sim e apertou o primeiro botão. Sara debate-se durante alguns minutos para apertar os botões do bibe, começando a revelar alguma frustração.

Estagiária: Se quiseres podes pedir ajuda a um amigo.

Sara dirige-se a Carla e esta ajuda-a a apertar os botões do bibe. (Nota de campo N° 13.3, dia 4/11/2021)

Ainda, além das competências referidas anteriormente, pretendia que o grupo fosse mais autónomo na expressão das suas opiniões e ideias e na tomada de decisões, na medida em que era frequente o seguimento da primeira ideia ou opção apresentada. Com efeito, propus-me a promover o debate em grupo, respeitando e escutando as opiniões dos outros. Para tal, proporcionei diversos momentos de partilha e debate com o grande grupo, tentando que cada criança participasse e emitisse a sua opinião sobre o assunto em questão, respeitando as opiniões dos outros. Estes são aspetos que considero fundamentais para a “formação de indivíduos críticos, seguros e confiantes de si mesmos” (Quaresma, 2018, p.17). O excerto apresentado abaixo exemplifica um dos momentos em que incitei o debate em grupo.

Converso com as crianças, e pergunto o que vão pedir de presente ao pai Natal. Quando chego à vez de Cristiana, esta responde: Eu não vou pedir nada ao pai Natal porque ele não existe.

O grupo começa a discutir, dizendo que o pai Natal é real, gerando algum ruído. Peço ao grupo que se acalme e pergunto a Cristiana porque é que ela acha que o pai Natal não existe. (...) De seguida, pergunto a cada elemento do grupo o que pensam sobre este assunto, lembrando várias vezes que temos de respeitar a opinião dos outros. (Nota de campo N° 34.1, dia 16/12/2021).

A promoção da expressão das próprias ideias permitiu ao grupo ter uma participação diferente nas vivências da sala, indo ao encontro de uma das minhas intenções: **a promoção da participação ativa das crianças no próprio processo de aprendizagem**. Esta intencionalidade é assente na forma como perceciono a criança: um sujeito competente e capaz de agir ativamente no seu processo educativo desde cedo. Neste seguimento, importa salientar que “a participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos

seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Ainda, o direito à participação é descrito no 12º artigo da Convenção dos Direitos da Criança (1989), que refere que as crianças devem participar nas decisões que lhes dizem respeito, tendo os adultos que considerar a sua perspetiva.

Assim, além de escutar as crianças, empenhei-me em observar as manifestações não verbais das suas vontades e esforcei-me para respeitar as suas decisões no dia a dia vivido no estabelecimento socioeducativo. Todavia, esta prática foi sendo trabalhada ao longo do estágio e gradualmente mais consistente, à medida em que me sentia mais capaz de negociar com as crianças, de modo a encontrar um consenso. Por outro lado, procurei ainda incluir as sugestões do grupo no planeamento do trabalho desenvolvido em sala.

Na reunião da manhã, conversei com o grupo, dizendo que temos de acabar o trabalho iniciado anteriormente.

Sara: Maria, mas podemos fazer aquele jogo dos animais?

Nelson: Eu queria fazer o jogo de adivinhar o amigo que se escondeu.

Estagiária: Podemos fazer um jogo, mas depois temos mesmo de acabar o trabalho, se não as árvores ficam incompletas. Pode ser assim?

O grupo concorda e procedemos à votação do jogo que preferem realizar. (Nota de campo N.º 34.2, dia 16/12/2021)

Após a reunião em grande grupo, sugiro realizarmos uma surpresa para oferecer à educadora, pelo seu aniversário. As crianças afirmam que querem fazer desenhos para Rita e a auxiliar sugere que cada um deixe uma mensagem. O grupo aceita a sugestão e o trabalho é iniciado em pequenos grupos. (Nota de campo N.º 21.3, dia 24/11/2021)

Por fim, e uma vez que acredito que o brincar é uma atividade imprescindível na infância, propus-me a **proporcionar oportunidades de brincadeira oferecendo uma variedade de materiais**. Tal como a participação, também a brincadeira é um dos direitos assentes na Declaração dos Direitos da Criança (1989), devendo ser a atividade prevalente no seu quotidiano (Kishimoto, 2010). Efetivamente, além de ser uma ação prazerosa e natural à criança, a brincadeira promove a aquisição de conhecimentos relativos ao mundo

que a rodeia, assim como o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Kishimoto, 2010). No entanto, não me quis limitar apenas à simples criação de tempo e espaço para o brincar, pelo que procurei ampliar as experiências de brincadeira das crianças, tanto através da minha participação nesses momentos, como através da diversificação de materiais disponíveis para tal. Em algumas situações, envolvi ainda o grupo na construção de alguns materiais, baseados nos seus interesses, para utilizarem nas diferentes áreas da sala, exemplificando na seguinte nota de campo:

Converso com o grupo sobre o fim de semana. No fim, Manuel salienta que ainda não realizamos a ilustração da nossa história. Pergunto se o grupo prefere realizar hoje as pinturas, ou se prefere realizar a exploração das escamas dos crocodilos (atividade planeada para o dia). O grupo escolhe terminar o livro e combinamos que no dia seguinte exploraremos as escamas. (Nota de campo N.º 47.3, dia 30/1/2022).

### **2.1.2 Com as Famílias**

No que diz respeito às minhas intenções junto das famílias, estas prenderam-se, primeiramente, com o **estabelecimento de uma relação de confiança, alicerçada na comunicação e partilha**. Este é um aspeto que considero fundamental, na medida em que não concebo um trabalho de qualidade junto das crianças, sem a criação de uma relação próxima com as suas famílias. De facto, “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças” (Fuertes, 2010, p. 8). Deste modo, e sendo a escola e a família dois agentes socializadores importantes para o desenvolvimento da criança, é importante que exista uma harmonia e cooperação entre as duas entidades (Silva et al., 2016).

Neste sentido, procurei desde cedo estabelecer uma relação próxima com as famílias, através de conversas diárias e informais, nos momentos de chegada e saída das crianças. Nestes contactos, partilhei algumas das vivências das crianças na escola, os seus sucessos e dificuldades, demonstrando-me sempre disponível para escutar as suas

inquietações ou esclarecer possíveis dúvidas. A receptividade das famílias para comigo fez com que, de um modo geral, fosse estabelecida uma relação positiva rapidamente, viabilizando a comunicação e a partilha constantes.

Quando a mãe de Vasco chega, este corre para lhe dar um abraço e a mãe pergunta como correu o passeio do projeto “pingos e poças”. Relato que Vasco adorou brincar com a terra, realizando buracos, montes e fazendo desenhos utilizando um pau, mas que acabou por se sujar, tendo, por isso, de trocar de roupa. A mãe de Vasco diz “que bom que te divertiste! A roupa lava-se na máquina, não há problema!” (Nota de campo N.º 31.5, dia 10/12/2021).

A relação positiva desenvolvida com as famílias favoreceu a concretização da minha segunda intenção, que se prendeu com a **promoção da participação das famílias nas vivências e no trabalho realizado em sala**. De acordo com Fuertes (2010), “a colaboração dos pais na escola é um factor determinante no desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil a curto e a longo prazo” (p. 8), o que evidencia a importância de envolver as famílias no quotidiano de sala. Tendo isto em consideração, ao longo do estágio fui refletindo sobre de que forma podia promover a participação dos familiares nas vivências do grupo, sendo que não me queria limitar à partilha e comunicação do trabalho realizado. Nesta perspetiva, sugeri e convidei as famílias a participar em algumas atividades realizadas em sala, respeitando as restrições impostas pela pandemia, exemplificando na seguinte nota de campo:

Sugiro à educadora enviarmos mensagem aos pais a pedir a sua colaboração, enviando ou sugerindo histórias relativas ao Natal, durante o mês de dezembro. A educadora concorda e envia uma mensagem às famílias através da aplicação utilizada na instituição (Nota de campo N.º 24.5, dia 29/11/2021).

Em conclusão, considero que estas intenções foram alcançadas com algum sucesso. Ainda assim, enquanto futura educadora, considero que devo esforçar-me para

colaborar com as famílias com maior regularidade, de forma a promover uma participação mais consistente.

### **2.1.3 Com a Equipa Educativa**

No decorrer do estágio, pude observar que os adultos da sala desenvolviam um trabalho de equipa, uma vez que as decisões eram tomadas depois de serem discutidas em conjunto, pela educadora e pela auxiliar e existia uma divisão de tarefas entre as duas profissionais. Ao deparar-me com esta prática, percebi que as minhas intenções para com a equipa deveriam ser direcionadas ao modo como pretendia encaixar-me na mesma, dando continuidade ao trabalho cooperativo e harmonioso entre os dois elementos. Desta forma, procurei, primeiramente, **desenvolver uma relação de colaboração com a equipa educativa, baseada no diálogo e no respeito**. Segundo Roldão (2007), a colaboração entre os profissionais de educação contribui para o alcance de objetivos comuns com sucesso e o aproveitamento das potencialidades dos participantes. Igualmente, uma relação baseada na cooperação entre os elementos da equipa promove um clima mais agradável e propicia a criação de laços entre os membros da equipa (Santana, 2007). Efetivamente, as profissionais demonstraram ter uma relação bastante positiva desde o início, fazendo-me sentir parte da equipa desde cedo. Assim, a primeira intenção foi facilmente alcançada, tendo-me demonstrado sempre disponível para colaborar com a educadora e com a auxiliar, e sentido a mesma disponibilidade por parte da equipa.

Esta relação foi também reforçada através de várias conversas informais, nas quais ocorria a **troca de ideias, experiências e aprendizagens entre a equipa educativa**, existindo uma partilha constante, que era um dos meus objetivos para com os adultos da sala. Nesta partilha, estiveram presentes, de uma forma regular, a reflexão conjunta e o feedback, o que contribuiu largamente para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância. De facto, segundo Santana (2007), o trabalho colaborativo contribui para o enriquecimento profissional de cada um através da partilha de saberes, vivências e dilemas. Por fim, importa reconhecer que “Fragilizamo-nos quando nos isolamos.

Podemos ganhar tempo para os nossos afazeres pessoais mas perdemos em reflexão e empobrecemo-nos profissionalmente” (Santana, 2007 p. 33).

## **2.2 Processo de intervenção**

Desde o início da minha prática, procurei observar, conhecer e participar nas rotinas diárias do grupo, integrando-me progressivamente nas vivências da sala. No seguimento desta participação, e através da observação e registo sistemático e intencional, fui conhecendo e desenvolvendo uma relação com cada um dos intervenientes do contexto socioeducativo. O registo das situações observadas foi transversal e constante durante todo o estágio, permitindo-me “ recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as [minhas] práticas educativas” (Silva et al., 2016, p.11). Adicionalmente, importa realçar que a observação foi parte integrante do ciclo sucessivo observação-registo-documentação-planeamento-avaliação (Silva et al., 2016).

Deste modo, para que conhecesse as especificidades de cada uma das crianças foi importante, num primeiro momento, manter uma postura mais observadora e menos interventiva, atentando aos seus comportamentos e interações em diferentes situações do quotidiano. Efetivamente, a observação e a escuta ativa possibilitam a identificação das características da criança e daquilo que a torna única (Parente, 2012). Neste sentido, considero que consegui conhecer, não só a generalidade do grupo, mas também a singularidade de cada criança, permitindo-me adequar a ação e respeitar as individualidades do grupo ao longo do período de estágio. Assim, consegui identificar alguns dos seus interesses, fragilidades, potencialidades e características das suas personalidades e adequar a minha prática a estes aspetos. Posto isto, consegui estabelecer uma relação afetuosa e responsiva, reconhecendo que o desenvolvimento harmonioso e saudável da criança está, em grande parte, relacionado com a qualidade de interações que esta estabelece com os adultos de referência (Almeida, 2020).

Similarmente, no período de observação procurei inteirar-me dos princípios e valores da equipa educativa, de forma a conseguir desenvolver um trabalho em conformidade com os mesmos, conferindo coerência ao trabalho realizado em sala. Os elementos da equipa receberam-me de forma calorosa, dando-me espaço para atuar,

experimental, acertar e errar tendo sempre uma rede de segurança. A liberdade para agir, juntamente com as reflexões conjuntas sobre a nossa ação pedagógica, deram-me progressivamente maior confiança na minha prática. Esta confiança motivou-me a querer fazer mais e melhor, tendo assumindo gradualmente mais responsabilidades e tarefas associadas à profissão de educadora de infância, como a gestão do grupo, o planeamento diário e a participação na realização de avaliações das crianças.

Relativamente à planificação das atividades propostas (Anexo D), esta começou por ser pensada para o grande grupo, seguindo as temáticas que a educadora estava a abordar no momento. Ao planear estes momentos, sentia-me mais capaz aquando da dinamização dos mesmos, tendo plena consciência dos passos a percorrer e das competências e aprendizagens a estimular. A execução de diversas planificações de atividades, bem como a reflexão e avaliação das mesmas, dotou-me de uma maior experiência, que me levou a desenvolver a minha capacidade para atuar seguindo um planeamento mais emergente. Com efeito, consegui integrar, cada vez mais, nas minhas propostas os conhecimentos, suposições e teorias das crianças, relativas ao funcionamento do mundo físico e social, originando uma *aprendizagem negociada* (Edwards et al., 2016). Posto isto, ao longo do estágio fui aprendendo a garantir uma maior participação das crianças no seu processo de aprendizagem.

Ainda numa perspetiva de valorização da participação da criança, foi elaborado um portfólio de aprendizagens (Anexo E) com uma das crianças do grupo. Este instrumento permite uma avaliação colaborativa entre o adulto e a criança, potencializando o sentido de responsabilidade da criança pela sua avaliação e uma reflexão orientada para o trabalho realizado (Parente, s.d.).

Para iniciar este processo, expliquei brevemente à criança em que consistiria a construção deste portfólio e, em seguida, convidei-a a olhar para as suas produções e a selecionar aquelas sobre as quais gostaria de conversar e, mais tarde, mostrar à sua família. Durante esta seleção, e perante a exigência que a criança demonstrou nesta tarefa, propus a inclusão de alguns trabalhos que foram inicialmente recusados, mencionando o esforço para a realização dos mesmos. Contudo, é importante frisar que a sua vontade foi sempre respeitada, tendo incluído apenas as produções que a criança concordou em acrescentar. Posteriormente, o mesmo processo foi realizado com algumas das fotografias

recolhidas ao longo do período de estágio. A partir desta seleção, conversei com a criança sobre o processo de execução e o produto final de cada atividade selecionada e os momentos retratados nos registos fotográficos. De acordo com Parente (2015), o processo de escolha e reflexão sobre o que será colocado no portfólio torna-o um instrumento de avaliação significativo para a criança. Tendo em conta a importância de envolver a família na avaliação realizada na escola (Marchão & Fitas, 2014), convidei os familiares a escreverem um pequeno texto descrevendo a criança.

Por fim, é de salientar o papel que a reflexão contínua teve no meu processo de intervenção, permitindo-me melhorar progressivamente as minhas práticas perante o grupo de crianças, a equipa e as famílias. Tal como refere Marques e colegas (2007), “É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente” (p. 130). Assim, a prática reflexiva do educador de infância irá promover uma contínua construção de novos saberes, viabilizando a reestruturação da sua prática (Marques et al., 2007).

### 3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1 Problemática Emergente

Ao conhecer o grupo de crianças com o qual realizei a minha prática, vários aspetos despertaram a minha atenção, sendo potenciais temas de investigação, nomeadamente a heterogeneidade presente no grupo e as relações que as crianças estabelecem entre si.

No entanto, uma característica específica deste grupo provocou uma maior curiosidade em mim, por se diferenciar dos grupos de jardim de infância que já tive a oportunidade de acompanhar: o uso permanente de fralda por parte de dois elementos e o uso de fralda durante o período de sesta por parte de outras duas crianças. Adicionalmente, os descuidos acontecem ocasionalmente com algumas crianças do grupo. Ao constatar com esta realidade, surgiram-me um conjunto de questões, tendo decidido investigar **o (des)controlo do esfíncter no jardim de infância e as suas implicações na dinâmica do grupo**.

A aquisição da competência do controlo dos esfíncteres é um marco importante que aumenta a autonomia da criança (Barros & Mota, 2008). Ainda que exista uma vasta bibliografia sobre este tema, existem poucos estudos sobre a vivência deste processo numa organização socioeducativa, principalmente na valência de jardim de infância. Igualmente, a dimensão social desta etapa é escassamente abordada na literatura recolhida. A minha curiosidade sobre esta dimensão, prende-se com a observação tanto de comportamentos de aceitação para com as crianças que usam fralda, como de atitudes menos positivas, principalmente perante os descuidos.

Lara pergunta-me se pode ir buscar fraldas para os amigos que as usam durante a sesta e respondo que sim. Lara vai buscar fraldas para Margarida, Dinis e Manuel e, posteriormente, aproxima-se de Kevin e Jaime e pergunta:

Lara: Vocês já têm fraldas?

Kevin responde que não e Jaime não responde. Lara levanta a camisola de Jaime, verificando se já tem fralda e de seguida vai buscar fraldas para os colegas. (Nota de campo N.º 21.4, dia 24/11).

Manuel faz xixi nas calças, enquanto brinca na garagem. Nelson informa a educadora, que pede para que todas as crianças que estavam a brincar nesta área se afastem.

Paula: Ugh, sujaste tudo Manuel, que horror!

Educadora: Às vezes acontece, já vamos limpar. Manuel, quando precisares de ir à casa de banho tens de dizer, ok?

Manuel (de cabeça baixa): Ok. (Nota de campo N.º 17.3, dia 10/11).

Tendo em conta tudo o que foi supramencionado, optei por conceber uma investigação com os objetivos de (i) identificar quais as implicações da presença de crianças que ainda não controlam os esfíncteres num grupo de jardim de infância, (ii) identificar de que forma se deve proceder ao desfralde no jardim de infância, (iii) identificar de que forma é que o uso de fralda influencia as relações entre pares, e (iv) conhecer as experiências das famílias durante o processo de desfralde. Com base nestes objetivos, construí um plano de investigação (Anexo F), que me guiou na recolha dos dados necessários ao estudo. Deste modo, procurei que a presente investigação contribuísse para o aprofundamento do conhecimento relativo a esta temática, bem como para a reflexão sobre as práticas profissionais relacionadas com este campo.

## **3.2 Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

### **Controlo dos esfíncteres**

A aprendizagem do controlo dos esfíncteres é um marco importante no desenvolvimento da criança, proporcionando um aumento da sua autonomia nos momentos de higiene (Barros & Mota, 2008). A vivência deste processo pode oferecer

um sentimento de orgulho e independência, ou de alguma ansiedade para a criança e para a família, consoante a abordagem dos adultos (Richardson, 2015). Efetivamente, as tensões ocorridas durante este processo podem influenciar negativamente as relações entre a criança e a sua família (Machado & Miranda, 2011). Apesar da sua importância ser consensual entre vários autores, as suas opiniões divergem relativamente à melhor forma de conduzir esta aprendizagem. Adicionalmente, esta é uma área pouco aprofundada, existindo especial escassez de estudos relativos à população portuguesa. A presente revisão de literatura irá apresentar e confrontar algumas das perspetivas de diferentes autores, no que diz respeito ao início do treino do controlo dos esfíncteres, de que forma proceder, o papel dos adultos e alguns aspetos a ter em conta durante esta etapa de aprendizagem das crianças.

### **Quando?**

Primeiramente, do ponto de vista fisiológico, para iniciar o controlo dos esfíncteres é essencial a maturação do sistema urinário e do sistema nervoso central e periférico, nomeadamente o controle vesico-esfíncteriano (Mota et al., 2010). Contudo, para além da idade das crianças, devem ser considerados outros fatores na decisão de iniciar o treino do controlo dos esfíncteres. Diversos autores apontam para a importância da aquisição de outras aprendizagens antes de iniciar este processo, sendo as mais referidas o andar, falar, despir, entender e cumprir instruções e manifestar interesse em imitar o comportamento dos adultos (Mota et al., 2010; Mota & Barros, 2008; Richardson, 2015; Choby & George, 2008; Pereira et al., 2015). No entanto, os sinais de preparação para iniciar o treino do controlo dos esfíncteres não é consensual entre autores, culturas e famílias (Richardson, 2015).

Deste modo, não existe uma idade ideal para começar esta aprendizagem, na medida em que dependerá das características individuais de cada criança, pelo que o adulto deverá estar atento aos sinais de prontidão para iniciar o desfralde (Choby & George, 2008). Alguns estudos internacionais têm demonstrado um aumento da idade em que as crianças começam a realizar o desfralde (Pereira et al., 2015). Nos anos 40, nos Estados Unidos e na Europa o desfralde era regularmente iniciado por volta dos 18 meses

de idade, enquanto, atualmente, esta aprendizagem é comumente iniciada entre os 21 e os 36 meses, sendo o controlo dos esfíncteres atingido até aos 36 meses por apenas 40 a 60 por cento das crianças (Choby & George, 2008). Mota e colegas (2010) salientam ainda que, de um modo geral, as meninas atingem o controlo dos esfíncteres mais cedo do que os meninos. Já no que diz respeito ao controlo dos esfíncteres noturno, é uma aquisição natural, que não necessita de treino e ocorre por volta dos 5 anos nas meninas e dos 6 anos nos meninos (Mota et al., 2010).

O início do desfralde precocemente, não apresenta nenhum benefício para a criança (Choby & George, 2008). Os seus riscos para o desenvolvimento não são, no entanto, claros, na medida em que Choby e George (2008) afirmam que o desfralde precoce não está associado a problemas de retenção de fezes e enurese, mas de acordo com Barros e Mota (2008), “O processo de retirada de fraldas precoce, tardio ou mal conduzido é um determinante no aparecimento da síndrome de disfunção das eliminações, que consiste em disfunções relativas ao aparelho urinário e gastrointestinal” (p. 104). Esta contradição não permite identificar, inequivocamente, os riscos da antecipação deste processo. Porém, o treino precoce do controlo dos esfíncteres não se traduz no desfralde antecipado, mas sim no prolongamento do tempo necessário para a aquisição desta capacidade (Mota et al., 2010; Pereira et al., 2015). Posto isto, não existe qualquer vantagem para a criança em iniciar esta aprendizagem prematuramente.

Tal como os sinais de prontidão não são consensuais, também a idade tida como precoce para o desfralde não é universal, podendo esta ser considerada antes dos 18, 24 ou 27 meses (Mota et al., 2010). Segundo Richardson (2015), famílias com um estatuto económico mais elevado, de um modo geral, consideram que os 24 meses é a idade ideal para começar o treino do controlo dos esfíncteres, em contrapartida, famílias com menor poder económico apontam para os 18 meses. O autor salienta que as razões para esta diferença não são claras, mas que podem estar associadas com as despesas associadas a fraldas ou porque “they lack convenient facilities that are available to higher income families” (Richardson, 2015, p. 159). Também o estudo de Pereira e colegas (2015) referente ao controlo dos esfíncteres de crianças portuguesas refere que mães com menor escolaridade iniciaram o desfralde mais cedo, quando comparadas com mães com maiores habilitações académicas.

O desfralde em idade pré-escolar pode oferecer alguns benefícios, mas também algumas desvantagens. Os principais benefícios são a sua capacidade de se focar num objetivo e atingi-lo, a capacidade para comunicar mais eficazmente alguma dificuldade ou dúvida e a maior consciência dos outros, podendo motivá-la a deixar de usar fralda (American Academy of Pediatrics, 2009). Porém, este último aspeto pode-se tornar numa desvantagem se a criança se sentir envergonhada por não ter adquirido ainda este controlo. Também a sua capacidade de comunicação oferece a oportunidade para negociar e discutir com a família, bem como a sua capacidade de agir autonomamente pode estimular a resistência às instruções dos adultos (American Academy of Pediatrics, 2009). Noutra perspetiva, o seu desejo de imitar os outros pode beneficiar as crianças em idade pré-escolar, sendo que há a menor probabilidade dos seus amigos utilizarem fraldas do que por volta dos 24 meses (American Academy of Pediatrics, 2009).

Este processo deverá, então, ser concretizado em parceria entre as famílias e as escolas, estabelecendo objetivos alcançáveis sem perturbar o desenvolvimento da criança. Assim, importa que o/a educador/a tranquilize os pais e forneça informação relevante sobre o tema, de modo a facilitar e a favorecer o desenvolvimento desta capacidade harmoniosamente.

### **De que modo?**

Como referido previamente, a forma como o desfralde é conduzido pode afetar negativamente a relação entre a criança e a família. Com efeito, é necessário planear o modo como o processo será conduzido, de forma a garantir a maior tranquilidade possível para a criança. De acordo com Richardson (2015), existem dois métodos para realizar o desfralde: *systematic control* e *passive-permissive training*, centrado na criança.

O treino através do controlo sistemático é frequentemente utilizado em idades mais precoces, e é baseado numa rotina de recompensas e punições. As punições podem estar associadas a obrigar a criança a limpar quando existem descuidos, forçar a criança a ficar no bacio ou sanita até defecar ou urinar e demonstrar-se dececionado quando não existe progresso (Richardson, 2015). Este método de treino é baseado na abordagem behaviorista do desenvolvimento e aprendizagem, em que o comportamento desejado é

recompensado e os comportamentos não desejados são punidos (Hayes et al., 2012). No entanto, este método apresenta alguns riscos: stress da criança, stress da família e potenciais maus-tratos à criança (gritar, bater, punir e humilhar a criança). Um estudo realizado por Matson (1975, citado por Richardson, 2015), demonstrou que a utilização deste método causava, frequentemente, resistência da criança ao treino do controlo dos esfíncteres, resultando em grandes tensões entre o adulto e a criança. Ainda, o estudo demonstrou que apenas 1 em cada 5 crianças aprendiam a controlar o esfíncter utilizando este método, revelando-se pouco benéfico, principalmente tendo em conta os riscos que acarreta.

Já o *passive-permissiveness training*, baseia-se num treino ao ritmo da criança, iniciando-se quando esta demonstra alguns sinais de prontidão (Brazelton, 1962 citado por Mota & Barros, 2008). Deste modo, é tido em conta não só a maturação fisiológica da criança, mas também o seu interesse e preparação emocional e cognitiva. Em comparação com o treino de controlo sistemático, este método é vivenciado com menos stress para família, havendo uma maior flexibilidade e menor exigência de resultados a curto prazo (Richardson, 2015). As recompensas são frequentemente utilizadas neste método, na forma de elogios e privilégios, mas não são utilizadas as punições. Apesar de se tratar de um trabalho com várias décadas, as indicações sobre o treino para o controlo dos esfíncteres de Brazelton (1962, citado por Richardson, 2015) são ainda utilizadas e recomendadas por vários pediatras (Miranda & Machado 2011; Choby & George, 2008). Através deste método, a criança pode adquirir esta competência de uma forma relativamente tranquila, tendo os adultos que confiar que a criança realizará o desfralde no seu próprio ritmo (Mota & Barros, 2008).

### **Aconselhamento às famílias**

Como supramencionado, a forma como é conduzido o processo de desfralde pode afetar o desenvolvimento da criança. Desta forma, e lembrando que grande parte das famílias não tem formação sobre a infância, importa que os profissionais desta área aconselhem os pais a lidar com esta jornada. Segundo Mota e Barros (2008), os pediatras devem assumir a responsabilidade de orientar as famílias, aconselhando-as e esclarecendo

as suas dúvidas relativas ao controlo dos esfíncteres. Os mesmos autores evidenciam, no seu estudo, que mães que não são orientadas pelos pediatras neste campo apresentam uma expectativa precoce para o desfralde, iniciando esta etapa antecipadamente, resultando, frequentemente, em insucessos e frustrações. Assim, tendo em conta que cada criança é um ser único, os pediatras devem procurar adequar as suas recomendações e conselhos às características das crianças e suas famílias (Choby & George, 2008).

Se por um lado os pediatras devem aconselhar as famílias neste assunto, por outro, penso que também os profissionais de educação o devem fazer. Efetivamente, as relações entre a família-educador/a e criança-educador/a são, à partida, mais próximas e constantes do que as relações estabelecidas com o pediatra e, deste modo, o acompanhamento deste processo pode ser mais próximo. Noutra perspetiva, e sendo que o desfralde não se realiza somente em casa, é importante que a família e a escola atuem de uma forma coerente e semelhante, de modo a facilitar esta aprendizagem. Esta conceção não pretende, de modo algum, desvalorizar ou minimizar a importância do aconselhamento por parte dos pediatras, mas sim sublinhar o contributo que os profissionais de educação, enquanto “peritos da infância”, podem oferecer para orientar as famílias neste aspeto.

Por fim, a American Academy of Pediatrics (2009), recomenda que os adultos se mantenham envolvidos e sejam observadores, dado que as necessidades, comportamentos e habilidades das crianças se modificam frequentemente. Desta forma, apenas um olhar atento poderá detetar que mudanças serão necessárias para continuar a fornecer um apoio adequado às crianças. A associação destaca ainda a relevância de encarar este percurso com tranquilidade e de não colocar demasiada pressão no objetivo final, sendo importante valorizar e celebrar cada passo e desfrutar da trajetória realizada para lá chegar.

### **3.3 Roteiro Metodológico e Ético**

Antes de iniciar a investigação, foram definidas algumas linhas orientadoras da mesma, tendo sido elaborado o plano de investigação (Anexo F), e o roteiro ético (Anexo G). Inicialmente, foram selecionadas as questões de partida (presentes no plano de investigação) às quais tencionava obter uma resposta. Segundo Meirinhos e Osório

(2010), “as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (p.56), direcionando o olhar do investigador.

Com efeito, as questões levantadas conduziram-me à elaboração de uma investigação de natureza qualitativa, mais concretamente à elaboração de um estudo de caso. Este trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32). Adicionalmente, esta investigação trata-se de um estudo de caso descritivo, uma vez que descreve um fenómeno inserido no seu contexto, de forma detalhada (Meirinhos & Osório, 2010).

Dado o seu carácter holístico e interpretativo, foi necessário seleccionar um conjunto de técnicas de recolha de dados que permitissem obter a informação necessária e pertinente (Meirinhos & Osório, 2010). Posto isto, no decorrer da presente investigação foram utilizadas diversas técnicas, nomeadamente de observação, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

A observação foi uma técnica utilizada ao longo de todo o período de prática, que contribuiu para a formulação da problemática, tendo sido também utilizada no decorrer da investigação. Esta consiste na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24-25), possibilitando o conhecimento do contexto. Para o processo investigativo, foi realizada uma observação naturalista, na medida em que ocorreu sem alterar o quotidiano dos atores; direta e indireta, sendo que foram realizados registos das ações dos participantes, mas também uma entrevista à docente e a uma psicóloga (Alferes et al., 2017). Posto isto, os dados observados foram registados através de notas de campo, de modo a construir “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente” (Sprandley citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Ainda que tenha optado por uma observação pouco estruturada, esta foi focada nas interações estabelecidas entre as crianças em diversos momentos da rotina, com especial enfoque nos momentos da higiene, e nos momentos em que alguma criança não consegue dirigir-se atempadamente à casa de banho, acabando por se descuidar.

Com o intuito de compreender a percepção da educadora face ao desfralde, foi realizado um inquérito por entrevista à docente. Igualmente, foi também realizada uma entrevista a uma psicóloga para recolher a opinião de um especialista no desenvolvimento da criança. Segundo Yin (2001), a entrevista é “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso” (p.112). Esta técnica permite recolher opiniões, sentimentos, experiências vividas e intenções futuras dos participantes sobre a realidade (Reste, 2015), possibilitando aceder à interpretação que o entrevistado faz sobre a realidade (Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, recorri à elaboração de duas entrevistas semiestruturadas, sendo estas caracterizadas pelo seguimento de guiões de entrevistas preparados previamente (Anexo H). O entrevistador tem a liberdade para trocar a ordem das perguntas, de modo a garantir um discurso fluído, e para colocar novas questões que possam surgir (Meirinhos & Osório, 2010). Contudo, é de salientar que as respostas obtidas podem ser influenciadas pela presença do entrevistador, sendo que esta informação deve ser triangulada com os dados fornecidos pelas restantes fontes utilizadas na investigação, de modo a compreender se estes corroboram ou contradizem as informações recolhidas através da entrevista (Yin, 2001).

Para que a voz das famílias fosse também representada no estudo, optei por realizar um inquérito por questionário (Anexo I), realizado online, no qual foram colocadas algumas perguntas de resposta aberta e fechada. A elaboração das questões foi realizada de modo a facilitar o preenchimento e a análise dos resultados, mas de forma a permitir um conjunto diversificado de respostas. Através desta técnica de recolha de dados, foi possível “detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes” (Amado, 2014) sobre o desfralde dos educandos.

A diversidade de técnicas utilizadas assume uma grande importância nos estudos de caso, uma vez que lhes confere uma maior objetividade e, conseqüentemente, maior fiabilidade (Yin, 2001). Ainda que as técnicas mencionadas anteriormente tenham sido utilizadas de forma isolada, após a recolha de dados foi realizada a triangulação da informação, no sentido de verificar se as várias fontes convergem para uma mesma resposta, ou se apresentam resultados ambíguos (Meirinhos & Osório, 2010).

A realização de qualquer investigação implica a definição de princípios éticos e deontológicos, uma vez que estes fornecem ao investigador flexibilidade para atuar

perante as situações que poderão surgir ao longo da investigação (Fernandes & Tomás, 2011). Assim, construí um roteiro ético (Anexo G), onde descrevo de que forma foram garantidos os princípios definidos por Tomás (2011) no decorrer da investigação, relacionando-os com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012).

Por fim, é de salientar ainda que, ao longo da minha prática, procurei prezar pelos compromissos com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, assegurando os princípios éticos de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2012).

### **3.4 Apresentação dos Resultados**

Tendo por base o plano de investigação apresentado anteriormente, irei apresentar, neste subcapítulo, os dados recolhidos, elaborando uma análise dos mesmos com o intuito de ir ao encontro dos objetivos estabelecidos inicialmente. Os dados recolhidos através de entrevistas, questionários e observação direta estão organizados de acordo com os objetivos da investigação.

- i) O desfralde no jardim de infância;
- ii) A influência do uso de fralda nas relações com os pares;
- iii) As experiências das famílias relativamente ao desfralde.

#### **O desfralde no jardim de infância**

Para analisar as respostas da educadora e da psicóloga, recorri à técnica de análise de conteúdo (Anexo J). Desta forma, as respostas obtidas, em torno do tema do desfralde no jardim de infância, foram agrupadas em 8 categorias que serão apresentadas em seguida.

No que diz respeito à faixa etária em que consideravam que deveria ser iniciado o desfralde, as duas entrevistadas referiram a importância de respeitar o ritmo da criança, acrescentando que este processo se realiza, frequentemente, entre os 18 meses e os 5 anos. As duas entrevistadas concordaram também que o descontrolo dos esfíncteres a partir dos

“quatro ou cinco anos” (E1) pode ser considerado um sinal de alerta, sendo necessário “procurar uma opinião de um especialista” (E2).

Já relativamente aos sinais de prontidão para iniciar o desfralde, as repostas foram mais diversas, na medida em que a educadora destacou a importância do desenvolvimento da fala e a existência de períodos maiores com a fralda seca, e a psicóloga salientou aspetos relacionados com a maturação física, emocional e cognitiva, o interesse da criança e a sua capacidade para permanecer sentada durante algum tempo.

Quando questionadas sobre o modo de realizar o desfralde, tanto a educadora como a psicóloga frisaram a avaliação prévia dos sinais de prontidão para este processo, o enquadramento das idas à casa de banho na rotina habitual da criança, e o recurso a momentos lúdicos, nomeadamente “levar umas histórias para a sanita, uns brinquedos...” (E1) e “jogo, da brincadeira, dos livros” (E2). Ainda, foram acrescentados alguns aspetos como o aproveitamento do interesse da criança, a realização de pequenos grupos para ir à casa de banho, e encarar este processo como “uma coisa muito natural, conversada com a criança...” (E1). Quanto aos riscos de um desfralde precoce, as profissionais realçaram o risco da criação de sentimentos de insegurança e frustração e a possibilidade de criação de “problemas em termos da interação e da qualidade das relações entre a criança e o adulto, sejam os pais ou seja o educador” (E2).

No que concerne à exigência do desfralde prévio à entrada das crianças no jardim de infância, as duas entrevistadas afirmaram não concordar com esta prática, referindo a importância da inclusão de todas as crianças no acesso à educação e a relevância de respeitar o ritmo de cada um. Não obstante, a psicóloga entrevistada menciona que esta exigência pode ser motivada pela gestão de recursos físicos e humanos disponíveis para receber estas crianças. Por outro lado, a educadora faz referência às alterações à dinâmica do grupo quando existe algum elemento que ainda não controla os esfíncteres, sendo que “nós acabamos por ter que parar de dar um almoço ou de ajudar alguém, tínhamos que parar para trocar a fralda, para ir com ela à casa de banho” (E1).

A influência do uso de fralda nas interações com os pares foi outro ponto de concordância entre as duas entrevistas, na medida em que ambas consideram que este aspeto não exerce qualquer influência nas relações entre as crianças. No entanto, a

educadora menciona a possibilidade destas interações motivarem o desfralde, uma vez que “quando veem os outros amigos a irem também pedem para ir” (E1).

Por fim, no que toca às relações das famílias com o processo de desfralde, a psicóloga destaca a necessidade do estabelecimento de uma parceria entre as famílias e a educadora para proceder ao desfralde. Já a educadora, menciona a frequente tentativa de aceleração desta etapa e a necessidade de comunicar continuamente com os pais, para “explicar-lhes que o trabalho tem que ser feito em equipa” (E1).

### **A influência do uso de fralda nas relações com os pares**

Com o intuito de fundamentar a categorização das interações entre as crianças nesta investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. No entanto, na bibliografia recolhida são apresentadas categorias bastante generalizadas, não satisfazendo as necessidades deste estudo. Como refere Rubin e colegas (2006), os estudos têm tido um menor interesse em categorizar as interações das crianças, focando-se principalmente em compreender as origens e consequências dessas interações. Com efeito, e tendo sentido a necessidade de conceber tipologias de interações que oferecessem uma informação mais detalhada sobre as mesmas, concebi a seguinte proposta:

- (i) **Brincar:** referente a situações em que as crianças interajam de forma lúdica, verificando-se uma ação prazerosa para os intervenientes;
- (ii) **Cuidar:** referente a ações que uma criança tenha para com a outra com o intuito de contribuir para o aumento do seu bem-estar físico ou emocional;
- (iii) **Cooperar:** referente a interações em que as crianças procuram ajudar um par na realização de uma tarefa;
- (iv) **Distanciar-se:** interações em que uma das crianças procura afastar-se de outra ou recusa as tentativas de interações por parte dos pares;
- (v) **Hostilizar:** referente a situações em que uma criança contribui para a diminuição do bem-estar físico ou emocional de outra, ou quando existe um desentendimento entre as crianças.

Com base nestas categorias, foram elaboradas duas tabelas de interações (Anexo K), focando as interações ocorridas com crianças que utilizam fralda durante o dia e com

crianças que utilizam fralda apenas durante o período de repouso. A tabela 2 apresenta os resultados obtidos na análise das interações entre as crianças.

**Tabela 2**

*Resultados obtidos através da categorização das interações entre as crianças*

Tipo de interações	Usa Fralda durante o dia		Usa fralda durante o repouso	
	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
<b>Brincar</b>	8	~42%	12	~67%
<b>Cuidar</b>	7	~37%	3	~17%
<b>Cooperar</b>	5	~26%	1	~6%
<b>Distanciar-se</b>	4	~21%	3	~17%
<b>Hostilizar</b>	1	~5%	4	~22%
<b>Total</b>	19 interações observadas		18 interações observadas	

Observando a tabela 2, importa referir que, como se pode observar nas tabelas de interações (Anexo K), algumas destas contém mais do que uma categoria.

Como podemos observar, os dados obtidos nos dois grupos de crianças são, de um modo geral, semelhantes. As principais diferenças são verificadas no número de interações em que as crianças cooperam e cuidam de outra, sendo que o grupo que utiliza fralda durante o dia obteve um número mais elevado deste tipo de interações. Noutra perspetiva, as crianças que utilizam fralda durante a sesta apresentam mais interações relacionadas com o brincar, mas também com a hostilização por parte dos pares. Adicionalmente, verifica-se que, nos dois grupos, existe uma predominância de interações positivas (categorias brincar, cuidar e cooperar), do que interações negativas com os pares (categorias distanciar-se e hostilizar).

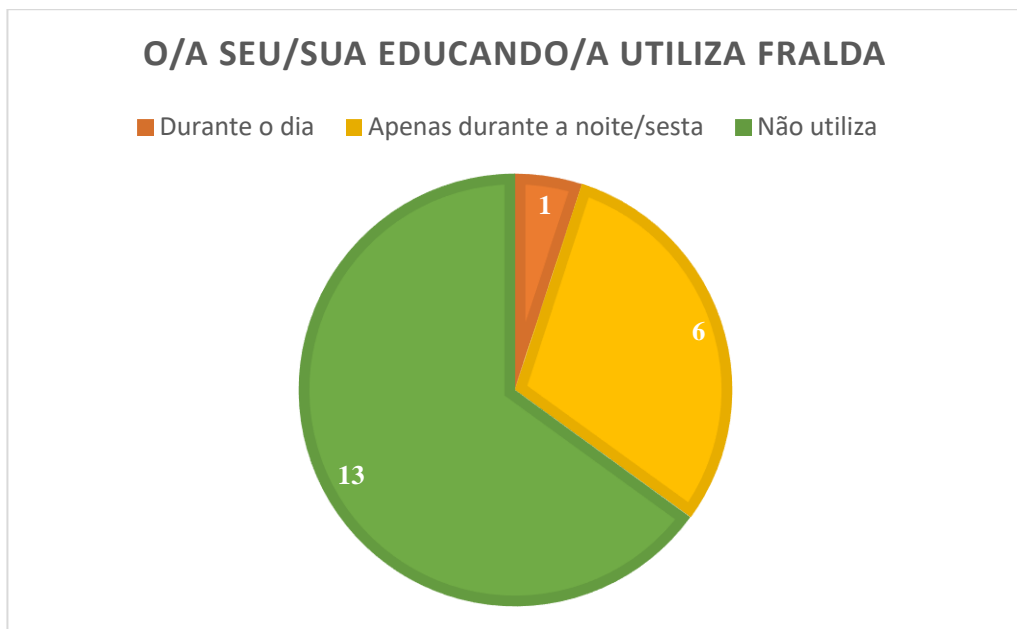
## As experiências das famílias relativamente ao desfralde

Para representar a experiência das famílias no processo do desfralde neste estudo, recorri à recolha de dados através de inquéritos, aos quais todas as famílias inquiridas responderam, obtendo um total de 20 respostas.

Na figura 1, estão representadas as respostas dos familiares relativamente ao período de utilização da fralda.

**Figura 1**

*Dados relativos à utilização da fralda*



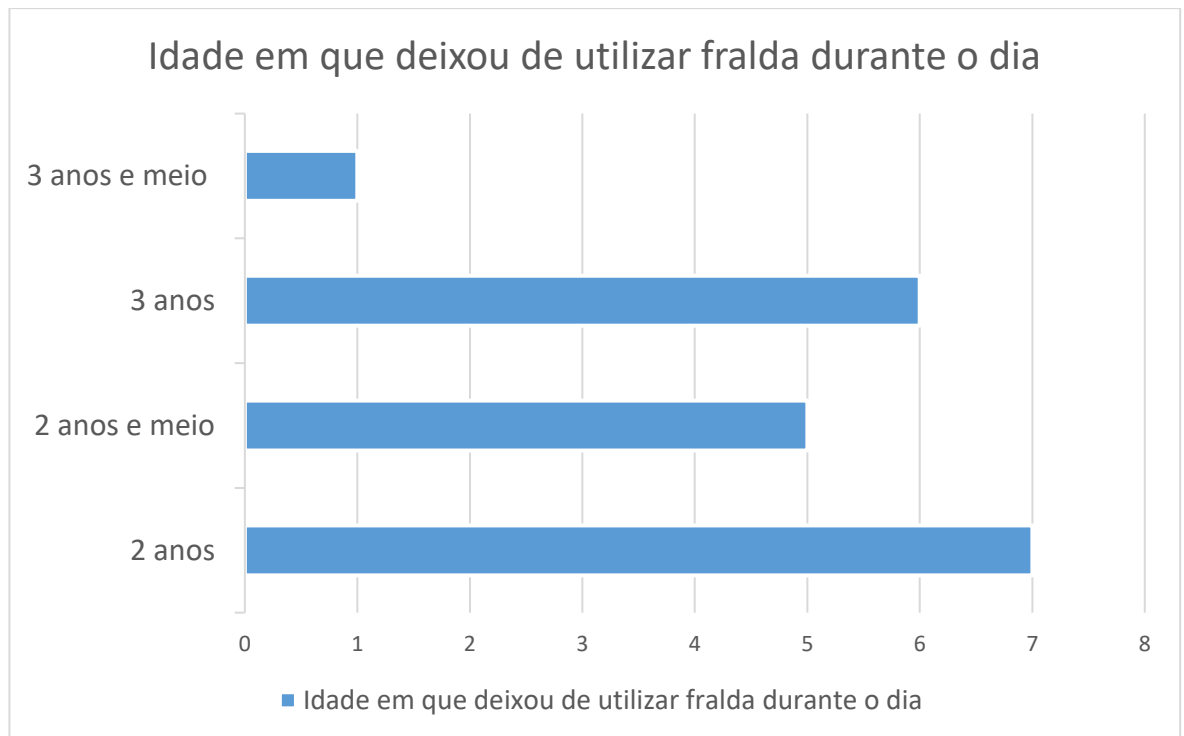
Nesta figura, importa ressaltar que, no período prévio à recolha de respostas aos inquéritos, umas das crianças da sala iniciou o desfralde, pelo que consta apenas uma criança que utiliza fralda durante o dia. Adicionalmente, apesar de 6 crianças utilizarem fralda para dormir, apenas 3 as utilizam durante o período de repouso no contexto socioeducativo.

Relativamente à idade em que as crianças deixaram de utilizar fralda durante o dia, as respostas estão representadas na figura 2, demonstrando uma prevalência na idade

dos dois anos. Não obstante, é visível que uma das crianças realizou o desfralde por volta dos 3 anos e meio.

## Figura 2

*Dados relativos ao desfralde*



No que diz respeito à vivência deste processo, a maioria das famílias descreve-o como tendo sido tranquilo (13 respostas), fácil (7 respostas) e rápido (6 respostas). Ainda, 7 famílias selecionaram a opção “lento” e nenhuma considerou o processo difícil ou angustiante. A facilidade que as famílias aparentam ter sentido durante o desfralde é também revelada na forma como se sentiram ao longo do processo, na medida em que 9 familiares relataram ter-se sentido relaxados, 5 sentiram-se animados e um familiar diz ainda ter-se sentido “feliz por ser tão fácil”. No entanto, 2 das famílias revelam ter-se sentido preocupadas e 6 dizem ter-se sentido ansiosas.

Ainda que tenham revelado alguma facilidade durante o desfralde das crianças, 40% das famílias afirmou ter tido algumas preocupações, principalmente na demora em urinar apenas na sanita (3 famílias), mas também na dificuldade que o adulto poderia

sentir ao encarar este processo, na defecação exclusiva na fralda, no prolongamento no tempo da utilização de fralda durante os períodos de repouso, e na possibilidade de regressão. Estas preocupações foram partilhadas pelas famílias junto de outros familiares (7), dos pediatras (2) e da educadora (2). Contudo, metade das famílias revela ter-se aconselhado para proceder ao desfralde junto dos mesmos grupos sociais, mas com resultados diferenciados: 70% aconselhou-se com o/a educador/a, 20% com o/a pediatra e 10% com um familiar. Complementarmente, foi interessante observar que das 8 crianças que realizaram o desfralde após os 36 meses, apenas 3 famílias revelaram ter sentido alguma inquietação relativa a este processo.

### **3.5 Discussão dos resultados**

#### **O desfralde no jardim de infância**

Através das respostas apresentadas pelas duas profissionais, é notório o posicionamento defensor de um desfralde centrado na criança e no seu ritmo natural (Richardson, 2015). Neste sentido, as duas entrevistadas mencionam que não existe uma faixa etária específica para esta idade, mas sim um intervalo de idades em que a criança demonstra estar pronta para iniciar este processo, nomeadamente entre os 18 meses e os 5 anos.

Na bibliografia recolhida não se verifica um consenso relativamente à idade para iniciar esta etapa, existindo um claro destaque para a avaliação da preparação da criança em detrimento da sua idade biológica. Ainda assim, Mota e colegas (2010) afirmam que, de uma forma geral, as crianças realizam o desfralde entre os 24 e os 36 meses. Comparando estes dados com a informação recolhida através dos questionários às famílias, verifica-se que a maioria das crianças do grupo atingiu este marco do desenvolvimento dentro das idades apresentadas pelos autores. Não obstante, é visível que uma das crianças realizou o desfralde por volta dos 42 meses, e outro elemento do grupo irá fazê-lo após os 36 meses.

Relativamente aos sinais de prontidão para iniciar o desfralde, as entrevistadas referiram a maturação física, emocional, cognitiva, a demonstração de interesse pelo que

os adultos fazem na sanita, a capacidade de permanecer sentada durante algum tempo, o desenvolvimento da fala e a capacidade para permanecer algum tempo com a fralda seca. Efetivamente, para conseguir controlar os esfíncteres é necessário “um adequado desenvolvimento do sistema urinário e do sistema nervoso central e periférico” (Mota et al., 2010 p. 429). Os sinais enunciados pelas duas profissionais são também evidenciados por Brazelton e Sparrow (2004), que acrescentam ainda o interesse em arrumar objetos nos locais indicados, a imitação do comportamento dos adultos, urinar e defecar a horas previsíveis, e a progressiva consciência do seu próprio corpo.

No que diz respeito ao modo como proceder ao desfralde, pode-se observar que as estratégias enunciadas pelas duas profissionais se centram, essencialmente, no respeito pelo ritmo da criança, no enquadramento das idas à casa de banho na sua rotina, e na promoção e aproveitamento do interesse da criança, nomeadamente através da promoção de momentos lúdicos nas idas à sanita. Estes são pontos também destacados no método de Brazelton, no qual cada passo deste processo deve ser tomado consoante o interesse da criança e, em que o autor não descarta a possibilidade de retroceder no desfralde, caso exista essa necessidade por parte da criança (Brazelton & Sparrow, 2004). Contudo, a consistência é considerada como um fator essencial para o sucesso da criança, existindo uma clara necessidade de parceria entre a escola e a família (Brazelton & Sparrow, 2004). A necessidade do estabelecimento desta parceria é também reconhecida pelas duas entrevistadas.

Os riscos do desfralde precoce enumerados pelas duas profissionais prendem-se com a criação de sentimentos de frustração e insegurança e a possibilidade de afetar negativamente a relação estabelecida com o adulto. De facto, o desfralde é um processo que pode impactar negativamente a relação entre a criança e o adulto, particularmente quando o adulto não é sensível ao ritmo e aos sinais dados pela criança (Mota & Barros, 2008). Além dos riscos referidos pela educadora e psicóloga, existe o risco de recusa ao treinamento esfíncteriano, constipação, encoprese, infeção do trato urinário, sintomas de disfunção urinária e diminuição da autoestima da criança (Miranda & Machado, 2011; Mota & Barros, 2011; Brazelton & Sparrow, 2004).

As duas entrevistadas afirmaram concordar com a entrada das crianças que utilizam fralda no jardim de infância, mesmo que esta implique a gestão de recursos

humanos e físicos e que acarrete algumas alterações à dinâmica do grupo. As profissionais referiram a importância da inclusão de todas as crianças na escola, bem como a importância do respeito pelo ritmo de cada uma. De acordo com o Guia de Saúde e Desenvolvimento Infantil do Children's Hospital de Boston (citado por Brazelton & Sparrow, 2004), cerca de 40% das crianças utiliza fralda aos 3 anos. Ainda que estes dados sejam referentes à população americana e possam existir diferenças culturais nos dados portugueses, a exigência do desfralde prévio à entrada no jardim de infância pode comprometer o acesso de várias crianças à escola e, simultaneamente, exercer nas famílias uma pressão para iniciar este processo, mesmo quando a criança ainda não se demonstrou pronta para tal.

### **A influência do uso de fralda nas relações com os pares**

Como mencionado anteriormente, tanto a psicóloga como a educadora consideram que o uso de fralda não influencia a relação entre as crianças, podendo apenas ser um fator de motivação para o desfralde, de acordo com a opinião da educadora. A American Academy of Pediatrics (2009) enfatiza o desejo das crianças imitarem os comportamentos daqueles de quem gostam e admiram, podendo assim sentir-se motivadas para realizar o desfralde ao observar os seus amigos a utilizarem a sanita. No entanto, na revisão de literatura efetuada, não existe qualquer referência à possibilidade de o uso de fralda impactar as interações das crianças com os seus pares.

Se verificarmos as tabelas de interações (Anexo K), é possível observar que, em algumas situações (7), o uso de fralda ou um descuido por parte de um dos elementos do grupo está no centro da interação entre as crianças. Estas interações encontram-se maioritariamente associadas às categorias de cuidar e cooperar, existindo apenas uma interação relacionada com a categoria hostilizar. Estes resultados, em conjunto com a prevalência de interações positivas observadas, incitam-me a afirmar que o uso de fralda não influencia negativamente as interações entre as crianças deste grupo.

Já a possível influência positiva, é mais difícil de avaliar, na medida em que os comportamentos de cooperação e de cuidado por parte das crianças podem ser justificados pela diferença de idades entre as crianças. Tal como refere Katz (1995), em grupos

heterogêneos a cooperação e a ajuda estão bastante presentes nas interações entre as crianças. Adicionalmente, as crianças mais velhas do grupo tendem a ter uma maior sensibilidade nas interações com os elementos mais novos (Katz, 1998). Esta tendência pode ser observada nas tabelas de interações elaboradas, na medida em que existe um elevado número de interações relacionadas com o cuidado e cooperação, com especial evidência na tabela de interações das crianças que utilizam fralda durante o dia.

### **As experiências das famílias relativamente ao desfralde**

Como referido anteriormente, todas as crianças do grupo realizaram o desfralde após os 24 meses, sendo que a maioria desfraldou entre os 30 e os 36 meses. Ora, tratando-se de famílias de classe média-alta (PE, 2020), estes dados corroboram o estudo de Mota e Barros (2008), que refere que mães pertencentes a um nível socioeconómico mais elevado tendem a proceder ao desfralde mais tarde, quando comparadas com mães com menor poder económico. Ao observar o gráfico referente à utilização da fralda, podemos verificar uma maior utilização de fralda durante a noite ou período de sesta, confirmando que a aquisição do controlo dos esfíncteres noturno ocorre mais tarde do que o controlo dos esfíncteres diurno (Mota et al., 2010).

Apesar de o desfralde poder causar alguma tensão entre o adulto e a criança (Richardson, 2015) ao analisar os dados recolhidos, é possível afirmar que as famílias que fazem parte da amostra deste estudo vivenciaram este processo com alguma tranquilidade e facilidade, mesmo que tenham sentido algumas preocupações. As preocupações relatadas pelas famílias encontram-se essencialmente associadas à demora do processo e às dificuldades em saber como atuar em diversas situações. Relativamente à ansiedade relatada por 6 das famílias das crianças, importa ter em consideração que esta pode ter uma leitura ambígua, na medida em que tanto pode significar um desejo, como uma angústia pela chegada desse momento, dificultando a interpretação desta resposta.

No que diz respeito ao aconselhamento procurado para proceder a esta etapa, as famílias demonstraram uma preferência na procura de orientação junto do/a educador/a, podendo indicar a valorização dos conhecimentos do/a docente, mas uma menor tendência à partilha das suas inquietações com os profissionais de educação, elegendo

outros familiares para exteriorizar essas mesmas preocupações. Estes dados reforçam a imprescindibilidade de uma parceria entre o/a educador/a e as famílias para o sucesso deste marco desenvolvimental.

Concluindo, a alta percentagem da procura de aconselhamento junto do/a educador/a destaca o papel que estes profissionais podem ter na aprendizagem do controlo dos esfíncteres da criança. Ao exigir o desfralde para entrar numa instituição socioeducativa, pode-se estar a contribuir inconscientemente para precipitar o início do desfralde, com todas as consequências que podem advir desta prática.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Com o término da PPSII, e a proximidade com a conclusão da minha formação inicial enquanto educadora de infância, importa refletir sobre o que foi vivenciado neste período de grande aprendizagem e o seu impacto na minha identidade profissional. Não fosse esta uma profissão de relações, o desenvolvimento profissional de um educador de infância está fortemente relacionado com os “contextos, (...) interações, (...) trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Neste sentido, saliento que a minha identidade profissional, não foi construída isoladamente, mas sim através da minha interação com as pessoas e os contextos que fizeram parte do meu percurso académico.

Assim, refletindo sobre a influência que as profissionais com quem me cruzei neste percurso exerceram na minha profissionalidade, é de salientar que foi bastante importante para mim a possibilidade de aprender com educadoras experientes e com gosto no trabalho que realizam. Ao acompanhar a laboração destas educadoras, surgiu uma tendência instintiva de proceder à reprodução interpretativa (Corsaro, 2002), isto é, de reproduzir as práticas que observava. Porém, o confronto com uma vasta variedade de estratégias educativas possibilitou a identificação de quais servem os meus valores, prioridades e princípios educativos. Identicamente, as diferentes formas de trabalho com as quais me deparei no meu percurso académico desafiaram a minha capacidade de adaptação a vários contextos. No entanto, é de salientar que procurei manter-me fiel à minha identidade e aos meus ideais enquanto educadora. Deste modo, através de “adesão e/ou confronto com outras identidades sociais” (Sarmiento, 2009, p.49), fui descobrindo a educadora que ambiciono ser.

Deste modo, remontando ao que foi a minha experiência de estágio em creche, saliento como maior aprendizagem a leitura de comportamentos das crianças, possibilitando a escuta de mensagens não verbais transmitidas pelos bebés. O modo como a educadora interpretava e me traduzia algumas destas mensagens ajudou-me a compreender e a aprender a escutar as *cem linguagens* da criança (Malaguzzi, 1997). Segundo Rinaldi (2012) a escuta implica “a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (p.124). Esta capacidade de escuta aumentou, conseqüentemente, a minha capacidade para responder de forma adequada às

necessidades das crianças. Também através do contacto com o contexto de creche fui-me consciencializando da relevância da primeira infância para o desenvolvimento do indivíduo, bem como da importância de pequenos pormenores em ações do quotidiano. Noutra perspetiva, no estágio realizado em creche senti também a necessidade de adequar a minha comunicação, através do meu tom de voz, dos meus gestos, expressões faciais e posturas perante diversas situações, de forma a conseguir transmitir a mensagem pretendida às crianças.

Estas aprendizagens permitiram-me adotar uma atitude mais atenta e responsiva no estágio desenvolvido em jardim de infância. De entre todos os conhecimentos e competências adquiridos com esta PPS, sublinho a evolução da minha capacidade de me relacionar com as famílias das crianças. Efetivamente, ao observar a relação de parceria e grande proximidade que a equipa educativa estabelecia com os familiares consegui também eu identificar estratégias de construção de uma relação francamente positiva.

Posto isto, ao longo do período de estágio atingi a intenção que delineei para com as famílias referida anteriormente, estabelecendo uma relação baseada na partilha constante, conseguindo ainda promover a sua participação no trabalho desenvolvido em sala. Apesar de esta evolução me fazer sentir bastante realizada, ambiciono ainda aumentar a minha capacidade para envolver os familiares nas vivências da escola, sendo este um ponto que considero essencial na educação de infância. Como referem Mata e Pedro (2021), a construção de relações baseadas na parceria e confiança entre os pais e os educadores

possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (p.11).

Nas duas equipas nas quais tive oportunidade de integrar, foi possível observar e fazer parte de um trabalho colaborativo entre os adultos das salas. A parceria entre a educadora e a auxiliar verificada nestes dois contextos evidenciou o valor do trabalho em

equipa. Enquanto futura educadora de infância, tenciono promover um ambiente propício ao debate de opiniões, inquietações, sugestões e dúvidas com as profissionais que me acompanharão futuramente. De acordo com Santana (2007), apenas através da partilha dos diferentes pontos de vista é possível desenvolver um trabalho colaborativo.

Não faria sentido falar da construção da minha profissionalidade sem destacar a importância das relações estabelecidas com as crianças. Ao longo dos períodos de prática, fui estabelecendo aqueles que são os pilares que pretendo que estejam sempre presentes nestas relações: a responsividade, o respeito, a escuta e a afetividade. Deste modo, procurei que as crianças me vissem como um adulto de confiança e referência a quem poderiam recorrer sempre que necessitassem. A relação que o educador estabelece com as crianças é, para mim, um dos aspetos mais relevantes da profissão, na medida em que “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Com efeito, o estabelecimento de relações calorosas com as crianças foi sempre a minha prioridade enquanto estagiária, que se manterá no meu futuro profissional.

Na base destas relações, está a visão que eu tenho da criança como um ser único, competente e capaz de participar no seu próprio processo de aprendizagem. Ao olhar para o que foi a minha prática no início do estágio em contexto de creche, consigo reconhecer alguns momentos nos quais esta visão não se espelhou na minha ação junto das crianças. Contudo, procurei olhar para estes erros como oportunidades de refletir e melhorar a minha ação, sendo que sinto uma notável evolução neste aspeto, sem esquecer que existe espaço para a melhoria. Assim, considero que ao longo da PPSII consegui garantir que as crianças tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, fazendo parte da planificação semanal e diária do trabalho desenvolvido. Para que esta participação fosse possível foi necessário, primeiramente, conhecer as crianças e os seus interesses e desenvolver uma relação de proximidade baseada na confiança. Deste modo, as crianças sentiam-se confortáveis e confiantes para expressar as suas inquietações, curiosidades e desejos de uma forma espontânea e sem receios de represálias (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Igualmente, e reconhecendo que o brincar é um meio privilegiado para a aquisição de competências e aprendizagens (Kishimoto, 2010), pretendo, na minha prática,

continuar a construir oportunidades diversificadas de brincadeira livre. Saliento o conceito de liberdade neste contexto, pois acredito num brincar sem regras estipuladas pelo adulto ou livros de instruções, mas sim numa exploração conduzida pela vontade e curiosidade da criança. A tendência atual para a escolarização da educação pré-escolar (Ferreira & Tomás, 2016) tem vindo a empurrar o brincar livre para momentos em que não existem outras atividades para realizar. Desta forma, enquanto futura educadora, tenciono contrariar esta tendência e garantir que o tempo dedicado ao brincar estará presente no dia-a-dia das crianças e nas minhas planificações.

Relembrando agora a visão que tinha da profissão que escolhi no início da minha formação, percebo que existe uma clara distinção entre o que eu pensava que era ser educadora de infância e a forma como atualmente encaro o trabalho de um educador. Ainda que o gosto pela área seja uma constante nos dois espaços de tempo em comparação, a consciência do que implica ser-se educador de infância é bastante distinta, na medida em que, inicialmente, tinha uma perceção bastante simplificada da profissão. Neste sentido, ao longo da formação inicial fui-me apercebendo da relevância presente nos vários pequenos detalhes que fazem parte do dia a dia de um educador. A atenção necessária a tantas particularidades quotidianas gerou em mim um misto de uma imensa admiração pela educação de infância, com um proporcional sentimento intimidante, fazendo-me questionar a minha capacidade para desenvolver um trabalho de qualidade. De acordo com Katz (1972), esta insegurança é característica da fase inicial do desenvolvimento de um profissional de educação.

Ainda que estes sentimentos continuem presentes na minha prática, as experiências de estágios têm vindo a aumentar a confiança que sinto relativamente à minha competência profissional. A reflexão constante sobre a minha prática e a aptidão para pensar criticamente sobre a minha ação têm sido fundamentais para que me sinta, progressivamente, mais competente enquanto educadora. Igualmente, o desafio de refletir reiteradamente sobre a minha intencionalidade nos diversos aspetos associados à minha prática também contribuiu para aumentar a minha segurança. Como referem Silva e colegas (2016), a intencionalidade permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13). Ao dar resposta a estas

questões construo um rumo, em oposição à repetição de uma rotina mecanizada sem qualquer objetivo.

Por fim, reforço o carácter efémero da construção da minha profissionalidade, na medida em que acredito na necessidade de um/a educador/a de infância “reconstruir significados e acções ao longo da sua trajectória identitária” (Sarmiento, 2009, p.50). Com efeito, este será um processo em constante mudança e, por isso, nunca terminado. Este processo de contínua reconstrução e re-significação deve ser caracterizado por uma forte componente reflexiva sobre a sua ação profissional (Sarmiento, 2009). Para tal, a escrita sobre as experiências vivenciadas permite “reinterpretar vivências e buscar para elas novos sentidos” (Vieira, 2009, p.5284). Nesta perspetiva, a elaboração do presente relatório e de reflexões semanais ao longo do período de estágio resultaram na construção de uma prática reflexiva progressivamente mais espontânea, que pretendo continuar a alimentar no decorrer do meu percurso profissional. Posto isto, tenciono incluir a documentação sistemática e intencional na minha prática enquanto educadora, de modo a apoiar a minha reflexão. De ressaltar que os períodos de estágio, enquanto primeiros contactos com a realidade profissional (Mesquita-Pires, 2008), desempenharam um papel imprescindível no desenvolvimento da minha profissionalidade.

Termino este capítulo, lembrando as palavras da educadora que me acompanhou nesta PPS: “Para mim, ser uma boa educadora não tem a ver com a quantidade de trabalhos feitos, nem com a quantidade de conhecimentos adquiridos pelas crianças. Para mim, ser boa educadora é chegar à sala e as crianças ficarem felizes por nos verem, é dizerem aos pais que querem vir à escola”. Dito isto, desejo que possa também eu construir um clima agradável seguro e que dê sempre vontade de voltar; que possa ser uma pessoa que lhes transmite conforto e bem-estar; que possa ser colo para as crianças com quem me cruzar futuramente; que possa tornar-me na melhor profissional que consigo ser.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A elaboração do presente relatório reflete a prática desenvolvida na PPSII, bem como as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação inicial enquanto educadora de infância, com principal destaque para os estágios realizados. A oportunidade de colaborar em situações reais da educação de infância concedidas pelos períodos de estágio (Linhares et al., 2014) permitiram não só ganhar experiência em diversas funções de um educador de infância, mas também certificar-me de que esta é a profissão que me fará sentir realizada. Igualmente, os dois estágios realizados no âmbito do mestrado contribuíram fortemente para a construção da minha profissionalidade.

No decorrer desta prática profissional fui confrontada com algumas dificuldades que oportunizaram verdadeiros momentos de aprendizagem e de crescimento profissional. Assim, tal como referido no capítulo anterior, as principais dificuldades sentidas foram no âmbito da diferenciação pedagógica e na construção de uma relação de proximidade com as famílias. No entanto, considero que consegui evoluir bastante nestes dois aspetos ao longo da minha prática, sem descurar a necessidade de continuar a trabalhar para progredir enquanto educadora. Para que existisse este crescimento profissional foi essencial o desenvolvimento de uma prática reflexiva constante, que através das realização de reflexões semanais e das reflexões relativas às atividades desenvolvidas, foi-se tornando num hábito que desejo continuar a alimentar.

O processo reflexivo conduziu-me até diversas interrogações ao longo da minha prática, tendo optado por aprofundar pelo tema do controlo dos esfíncteres no jardim de infância através da realização de uma investigação. De acordo com Freitas e colegas (2017), a aquisição de uma postura investigativa por parte dos educadores de infância permite que estes adquiram e ampliem os seus conhecimentos acerca da realidade que os rodeia e de diversas temáticas associadas à educação de infância. Este foi um processo bastante desafiante, de avanços e recuos, no qual senti algumas dificuldades. Primeiramente, realço a falta de estudos (principalmente estudos portugueses) sobre a temática, originando uma escassez de dados para confronto e comparação da informação recolhida. Noutra perspetiva, também senti alguma dificuldade na construção de um instrumento de recolha das vivências das famílias relativas ao desfralde, que não originasse sentimentos de pressão ou de julgamento sobre a temática. Porém, a importância de incluir a perspetiva das famílias sem colocar em causa as questões éticas

do estudo, levou-me à construção de diversas tentativas, tendo resultado num instrumento que não coloca em causa as questões éticas do estudo.

Ao longo do processo investigativo surgiram-me outras questões para reflexões futuras, nomeadamente: (i) estudar as razões para a não admissão de crianças que utilizam fralda num estabelecimento socioeducativo; (ii) conhecer a percentagem de crianças que utilizam fralda aos três anos, em Portugal; (iii) identificar a percentagem de escolas que integram crianças que utilizem fralda no jardim de infância; (iv) estudar a influência do uso de fralda nas relações entre os pares noutros grupos de jardim de infância; (v) conhecer a influência da exigência do desfralde antes da entrada no jardim de infância na escolha da escola por parte das famílias e na iniciação do processo de desfralde.

Por último, importa salientar a importância de alimentar a formação contínua enquanto educadora, consolidando e atualizando as aprendizagens conseguidas e adquirindo novos conhecimentos sobre a área de educação de infância. Segundo Lino (2005), a formação contínua permite ao educador a adequação da sua prática pedagógica, sendo que reflete sobre as suas experiências, conhecimentos e estratégias utilizadas junto das crianças.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Consultado a 5 de dezembro de 2021 em: <https://tinyurl.com/mb93bsnc>
- Alferes, V., Castro, P., Mónico, L., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. In CIAQ (Ed), *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (pp. 724-733).
- Almeida, T. (2020). *Arquitetura do cérebro e Educação de Infância*. Primeiros Anos. Consultado a 19 de Abril de 2022 em <https://tinyurl.com/3drkh5ac>
- Amado, J. (2014). Questionários abertos e ‘composições’. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 273-276). Universidade de Coimbra.
- American Academy of Pediatrics (2009). *The Benefits of Peer Pressure During Toilet Training*. Consultado a 5 de maio de 2022 em <https://tinyurl.com/yhphappf>
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI
- Barnet, M. & Mortensen, J. (2015) Teacher–Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229
- Brazelton, T- B., & Sparrow J. D. (2004). *O Método de Brazelton – A Criança e a Higiene*. Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Cativo, F. (2020). *Trabalho em Equipa em Jardim De Infância: Um Estudo Sobre a Importância da Cooperação Entre Elementos de uma Equipa Educativa de Sala*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://tinyurl.com/ywt5dzhz>
- Choby, B., & George, S. (2008). Toilet training. *American family physician*, 78(9) 1059-1064.
- Corsaro, A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (Vol. 2)*. (M. d. Almeida, Trad.) Penso.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio LusoBrasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), "*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*". *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015), A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-282). Artmed.
- Freitas, B., Costa, E. & Lima, M. (2017). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 36- 42.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Estudos educacionais: Da investigação à formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Fuertes, M. (2018). “*Queridos, mudei a relação família-educadores/as!*” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros anos. Consultado a 20 de Novembro de 2021 em <https://tinyurl.com/56w2w92w>
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf>
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ERIC Digest. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED382411>.
- Katz, L. (1998). *The Benefits of the mix*. *Child Care Information Exchange*. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED423993>.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Linhares, P. C. A., Irineu, T. H. S., Figueiredo, J. P. & Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/4377>
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41
- Marques, R., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-138.

- Marques, R., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-138.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Matos C., Vicente, L., & Alves, R. (2015). O trabalho em equipa numa creche em setúbal. *Revista Mediações*, 3(1), 20.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Miranda, J., & Machado, N. (2011). Treinamento esfinteriano anal: estudo transversal em crianças de 3 a 6 anos de idade. *Revista Paulista de Pediatria*, 29(3), 400-405.
- Mota, D., & Barros, A. (2008). Treinamento esfinteriano precoce: prevalência, características materna da criança e fatores associados numa coorte de nascimentos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 8(1), 103-111.
- Mota, D., Barros, A., Matijasevich, A., & Santos, I. (2010). Avaliação longitudinal do controle esfinteriano em uma coorte de crianças brasileiras. *Jornal de Pediatria*, 85(5) 429-434.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In Ferreira, F. I. & Anjos, C. I. (Eds.). *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*, (pp. 29-41). De Facto Editores.
- Parente, C. (s.d). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In C. Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35-48). Movimenta projetos em educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Minguéns (Ed.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). CNE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Reste, C. (2015). O Potencial da Entrevista em Contexto Educativo: Uma Experiência Investigativa. *Educação em Revista*, 31, 223-248.
- Richardson, J. (2015). Toilet Training: The Benefits of a Passive-Permissive Approach. *Journal of Psychology*, 11(1), 154-173.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, nº 71, pp. 24-30
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, 31-33.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Siebert, E. (2019). Exposições escolares 43 em Portugal: A prática na contemporaneidade sob um olhar histórico. *Revista Matéria-Prima*, 7(1), 43-53
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Comunicação feira no *II Encontro de Sociologia da Educação* de 27 a 28 de janeiro, Porto. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5281-5296). Universidade do Minho

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e método* (2.<sup>a</sup> ed.). Bookman. Consultado a 08 de dezembro de 2021 em: <https://tinyurl.com/57br2su9>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## ANEXO A.

Portfólio da Prática  
Profissional Supervisionada  
II (documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B.  
Planta da sala

|' '' | | ''



ANEXO C  
Rotina semanal

| ' ' | | ' ' |

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h30 – 9h/9h30	ACOLHIMENTO				
9h – 12h	- Marcação dos quadros; - Reunião de Conselho; - Atividade escolhida pelas crianças. - Inglês *	- Marcação dos quadros; - Reunião de Conselho; - Atividade escolhida pelas crianças; - Psicomotricidade*	- Marcação dos quadros; - Reunião de Conselho; - Atividade escolhida pelas crianças; - Ginástica. *	- Marcação dos quadros; - Reunião de Conselho; - Atividade escolhida pelas crianças; - Natação. *	- Marcação dos quadros; - Reunião de Conselho; - Brincadeira livre/orientada; - Ida ao Parque Exterior.
12h – 13h	HIGIENE – ALMOÇO – HIGIENE				
13h – 15h	SESTA				
15h – 16h	HIGIENE – LANCHE – HIGIENE				
16h – 18h	- Atividade escolhida pelas crianças - Ténis. *	- Atividade escolhida pelas crianças; - Música *	- Atividade escolhida pelas crianças;	- Atividade escolhida pelas crianças; - Dança Criativa* - Futebol*	- Atividade escolhida pelas crianças.
18h – 19h30	REFORÇO / SAÍDA				

Nota: \* atividades extracurriculares (sessões orientadas por um professor especializado externo à organização socioeducativa).

ANEXO D  
Planificações de  
atividades

| | ' ' | | ' ' |

## Planificação da Atividade Pintura “O Ponto”

<b>Atividade a ser realizada dia 3 de novembro de 2021</b>	
<b>Intencionalidades</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a criatividade e imaginação;</li><li>- Promover o interesse pela expressão plástica;</li><li>- Proporcionar momentos de exploração da técnica de pintura com pincel.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprimorar a motricidade fina;</li><li>- Desenvolver a técnica da pintura com pincel;</li><li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li></ul>
<b>Descrição da atividade</b>	
<p>A presente atividade foi proposta, sendo que pude observar que algumas crianças do grupo ficavam bastante tensas nos momentos em que lhes era pedido que realizassem um desenho. A atividade consistirá, primeiramente, na audição em grande grupo da história O Ponto, de Peter H, Reynolds, utilizando o computador. Posteriormente, em pequenos grupos, as crianças irão realizar uma pintura livre em que o principal objetivo é que estas desfrutem do momento. Após a realização e secagem da pintura, irei escrever a frase “Somos todos artistas” e afixar nas paredes da sala.</p>	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Crianças;</li><li>- Educadora cooperante;</li><li>- Educadora-estagiária.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tintas guache;</li><li>- 20 folhas de papel manteiga;</li><li>- Pincéis;</li><li>- Batas de pintura.</li></ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ler uma história com a qual as crianças se possam identificar e que as motive para a realização da pintura:</li></ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Assegurar a autonomia da criança no decorrer da atividade;</li></ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Incentivar a exploração da técnica da pintura utilizando o pincel;</li></ul>	

**De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Promover o diálogo durante a atividade;
- Realização da atividade em pequenos grupos;

**De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;

**Avaliação**

<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Manuseia corretamente o pincel;</li><li>- Participa ativamente na atividade;</li><li>- Demonstra-se interessado/empenhado durante a pintura</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Notas de campo;</li><li>- Produções das crianças.</li></ul>

**Reflexão**

Durante a leitura da história, verifiquei que o grupo se demonstrava bastante atento e interessado. No que diz respeito à pintura, verifiquei que algumas das crianças (David e Manuel) que demonstraram alguma frustração nas atividades de desenho se empenharam bastante e manifestaram gosto nesta atividade. Por outro lado, observei um menor empenho por parte de Cristiana e de Lara, que costumam ficar entusiasmadas com as atividades relacionadas com a pintura. Ainda, o facto de nem todo o grupo ter conseguido realizar a pintura no mesmo dia em que ouviu a história revelou diminuir o interesse dessas crianças durante a realização da sua produção. Por fim, saliento que algumas crianças (Carolina, David, Sara, Paula, Manuel) demonstraram ter sido inspiradas pela personagem principal da história, tendo realizado unicamente pontos na sua pintura.

*Figura 3*

Sara e Kevin a realizar a pintura



*Figura 4*

David e Carolina a realizar a pintura



**Planificação da Atividade Pedra Papel ou Tesoura**

<b>Atividade a ser realizada dia 9 de novembro de 2021</b>	
<b>Intencionalidades</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir o tema de São Martinho</li> <li>- Promover o desenvolvimento da noção de alguns conceitos matemáticos (sentido de número, mais e menos)</li> <li>- Promover momentos lúdicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido de número;</li> <li>- Desenvolver o conceito de mais e de menos;</li> <li>- Cumprir as regras do jogo</li> <li>- Registrar números.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade</b>	
<p>Esta atividade irá consistir num pequeno torneio entre o grupo de crianças do jogo pedra papel ou tesoura. Para tal, irei começar por distribuir 3 castanhas realizadas em cartolina por cada um dos participantes e explicar ao grupo que no dia de São Martinho existe o hábito de se comer castanhas. Posteriormente, irei perguntar ao grupo se conhece as regras do jogo e, caso não conheçam, irei explicá-las, exemplificando com uma das crianças. De seguida, chamarei 2 crianças de cada vez ao centro da roda para realizarem o jogo e a criança que perder deve dar uma das suas castanhas à que ganhar. Serão realizadas várias rondas do jogo entre todas as crianças, e no fim do torneio, cada criança irá colar numa folha as castanhas com que terminou o torneio, registando o número de castanhas com que iniciou o jogo e o número de castanhas com que terminou o jogo.</p>	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Castanhas realizadas em cartolina;</li> <li>- 20 folhas de papel;</li> <li>- Cola batom;</li> <li>- Canetas de filtro</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar um jogo divertido com o grupo</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar a autonomia da criança no decorrer da atividade;</li> <li>- Permitir que as crianças escolham com quem querem jogar</li> </ul>	

**De promoção de aprendizagem e desenvolvimento**

- Perguntar ao grupo quem ganhou o torneio;
- Registrar o número de castanhas com as quais começou e acabou;
- Perguntar se tinha mais castanhas no início ou no fim do jogo

**De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Promover o diálogo durante a atividade;
- Permitir que a criança escolha com quem irá jogar;
- Garantir que todas as crianças realizam várias rondas;

**De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;

**Avaliação**

<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica o número de castanhas com que começou e acabou o jogo;</li><li>- Identifica se tinha mais castanhas no início ou fim do jogo;</li><li>- Respeita as regras do jogo;</li><li>- Regista o número de castanhas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Notas de campo;</li><li>- Produções das crianças.</li></ul>

**Reflexão**

No decorrer desta atividade foi visível o entusiasmo das crianças por realizar o jogo com os amigos, tendo demonstrado alguma dificuldade em esperar pela sua vez. Também foi notória uma discrepância na realização do jogo, sendo que alguns elementos do grupo (Dinis, Margarida, Lara) não estavam a compreender o intuito do jogo, apresentando alguma dificuldade em escolher um dos gestos ao mesmo tempo que o colega. Por outro lado, as crianças mais velhas do grupo já conheciam o jogo e realizaram-no autonomamente.

*Figura 5*

Realização do jogo pedra papel ou tesoura



No que diz respeito ao registo das castanhas, a maioria das crianças começou por colar autonomamente as castanhas com que ficou numa folha, sendo que apenas Dinis, Margarida e Jaime necessitaram de auxílio nesta etapa. A maioria do grupo identificou corretamente quantas castanhas tinha no início e no fim do jogo, no entanto, o registo escrito destes números demonstrou ser uma tarefa complexa, sendo que apenas Carla, Cristiana, Samuel conseguiram realizar uma representação perceptível. Nesta fase, foi interessante observar que Jaime, em vez de representar a forma escrita do número, representou o mesmo através de bolas, isto é, o número 3 representou com 3 bolas. Por fim, todas as crianças identificaram corretamente em qual das etapas tiveram um maior número de castanhas na sua posse.

*Figura 6*

Realização da segunda etapa da atividade



### Planificação da Atividade Brincar com Arroz

Atividade a ser realizada dia 7 de dezembro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover o contacto com o código escrito;</li><li>- Estimular o interesse pela escrita;</li><li>- Diversificar as oportunidades de exploração da escrita.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver o interesse pela escrita;</li><li>- Desenvolver a capacidade para representar letras.</li></ul>
Descrição da atividade	
<p>Esta atividade consiste, essencialmente, na apresentação de um material que o grupo poderá utilizar na área da escrita, na qual o grupo tem revelado menos interesse. Assim, irei propor ao grupo a exploração de letras utilizando uma caixa com arroz, com uma cartolina colorida por baixo. Depois, irei sugerir que tentem representar no arroz, utilizando o dedo, algumas letras ou palavras presentes numa carta que já existiam previamente na área da escrita. Este material ficará disponível para exploração na sala enquanto as crianças demonstrarem interesse pelo mesmo</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais

- Crianças;	- Cartas com letras e palavras;
- Educadora cooperante;	- Caixa;
- Educadora-estagiária.	- Cartolina colorida;
	- Arroz.

### Estratégias

#### **De motivação e envolvimento**

- Utilização de um material diferente para a exploração

#### **De participação ativa da criança**

- Permitir que cada criança realize a atividade de forma autónoma;
- Permitir que a criança escolha as cartas que irá representar no arroz;

#### **De promoção de aprendizagem e desenvolvimento**

- Dar oportunidade para contactar como código escrito;
- Nomear as letras que está a representar no arroz;
- Ir questionando que letras está a representar;

#### **De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Permitir a exploração em pequeno grupo;

#### **De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos.

### Avaliação

Indicadores	Instrumentos
- Representa as letras ou palavras no arroz;	- Notas de campo.
- Escolhe explorar este material	

### Reflexão

A disponibilização deste material em sala despertou um maior interesse pela área da escrita. As crianças demonstraram um grande entusiasmo pela exploração do arroz, tendo alguma dificuldade em aguardar pela sua vez. A aderência à atividade fez com que fosse necessário criar mais caixas com arroz, de modo a permitir que várias crianças explorassem o material em simultâneo. Contudo, é de referir que esta exploração nem sempre esteve associada à representação de letras, mas também à

realização de desenhos, bem como à simples brincadeira com o material. Todas as formas de exploração foram validadas e valorizadas pelos adultos da sala, ainda que o material permanecesse sempre na área da escrita. O balanço final da atividade foi positivo, na medida em que existiu um maior interesse por esta área da sala, existindo também um maior interesse pela representação de letras.

Figura 7 - Realização da atividade Exploração do arroz



### Planificação da Pesquisa sobre os crocodilos

Atividade a ser realizada dia 17 de janeiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover hábitos de pesquisa;</li> <li>- Alimentar a curiosidade sobre o tema;</li> <li>- Fomentar o registo de informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer algumas características do crocodilo;</li> <li>- Registrar informação recebida;</li> <li>- Participar de modo oportuno;</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>Para iniciar a atividade, irei chamar as crianças que pretendem participar no projeto dos crocodilos, e pedirei que se sentem ao redor de uma mesa. De seguida, questionarei o grupo sobre as questões levantadas anteriormente às quais queríamos</p>	

dar resposta. Consoante as respostas das crianças, irei questionar sobre o que deverei escrever no computador para pesquisar essa informação. Durante a pesquisa deixarei que as crianças escolham os aspetos que querem pesquisar, mas procurarei que respondam às seguintes questões:

- Quantos dentes, dedos e patas tem o crocodilo?
- Como é a sua cauda?
- O que comem?
- Os crocodilos têm amigos?

Após a realização da pesquisa, pedirei ao grupo que faça o registo sobre o que aprendeu, através do desenho. Quando terminarem, escreverei as informações que as crianças registaram.

Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com acesso à internet;</li> <li>- Folhas brancas;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>

<b>Estratégias</b>
--------------------

- De motivação e envolvimento**
- Pesquisar sobre um tema do interesse do grupo
- De participação ativa da criança**
- Permitir que as crianças escolham o que querem pesquisar;
  - Questionar sobre o que devo escrever para procurar a informação no computador;
  - Não interferir durante o momento de registo da informação;
- De promoção de aprendizagem e desenvolvimento**
- Questionar o grupo sobre a informação recolhida;
  - Realizar o registo sobre o que aprenderam;
  - Promover a participação de todas as crianças
- De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**
- Promover o diálogo durante a atividade;
  - Promover o debate sobre as conceções das crianças;
  - Realizar a atividade em pequeno grupo

<b>De promoção do trabalho em equipa</b>	
- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica alguns dos aspetos relacionados com os crocodilos;</li> <li>- Regista a informação recolhida;</li> <li>- Participa na pesquisa;</li> <li>- Espera pela sua vez para participar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Produções das crianças.</li> </ul>
<b>Reflexão</b>	
<p>No decorrer desta atividade foi visível o interesse das crianças sobre o tema abordado. Esta atividade foi realizada com 10 crianças, que demonstraram interesse em participar, o que se revelou ser um número maior do que era a minha expectativa. Se por um lado fiquei bastante feliz com a adesão, por outro, o número de crianças aliado ao grande entusiasmo do grupo dificultou um pouco a gestão da participação, na medida em que as crianças demonstraram dificuldade em esperar pela sua vez. No entanto, de um modo geral, o grupo demonstrou-se bastante atento, à exceção de Lara e Carla que se distraíam frequentemente a conversar. Ao longo da pesquisa, foi interessante assistir ao debate entre as crianças sobre o que pensavam sobre os</p>	

crocodilos, assim como as questões/observações que surgiram através da pesquisa, como por exemplo “O crocodilo dorme na água?”, “ele tem umas coisas duras pelo corpo”, “é parecido com o lagarto”, “tem muitos ossos”.

Apesar da atenção do grupo, no registo predominou essencialmente 3 aspetos: tem muitos dentes, tem 5 dedos e a alimentação do crocodilo. Não obstante, fiquei bastante surpreendida com o registo de Cristina, uma vez que representou uma grande quantidade de aspetos que descobrimos sobre o crocodilo.



Figura 8- Registo da pesquisa sobre os crocodilos

### Planificação da Atividade Quantos Dentes Tem o Crocodilo

Atividade a ser realizada dia 18 de janeiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer uma noção visual da quantidade de dentes que o crocodilo tem</li> <li>- Conhecer uma das formas de analisar informação (Gráfico)</li> <li>- Promover a interpretação de gráficos;</li> <li>- Promover a familiarização com o seu nome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar e tratar os dados recolhidos</li> <li>- Construir um gráfico;</li> <li>- Escrever o seu nome;</li> <li>- Interpretar um gráfico</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>Anteriormente a esta atividade, as crianças foram questionadas sobre quantos dentes acham que tem o crocodilo. Com o conjunto das suas respostas, propus a elaboração de um gráfico que nos permitisse comparar quantos dentes o grupo pensa que o crocodilo tem, e quantos dentes tem o animal na realidade. Para tal, preparei uma</p>	

cartolina, dividindo o espaço para as crianças escreverem o seu nome e representarem quantos dentes pensam que tem o crocodilo, através de bolas. Depois, pedirei que cada criança, à vez, escreva o seu nome (vendo-o escrito numa folha) e realize o seu registo. Às crianças mais novas, irei perguntar se querem escrever o seu nome na cartolina ou se preferem que eu o faça, por representar um maior desafio para elas. Depois de todas as crianças realizarem a sua representação, irei registar o número de dentes que o crocodilo tem, utilizando a mesma forma de registo. Posteriormente, atribuiremos um nome ao gráfico e procederemos à sua interpretação, em conjunto.

Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Canetas de Feltro.</li> </ul>

### **Estratégias**

#### **De motivação e envolvimento**

- Dar resposta a uma das questões colocadas pelas crianças;
- Ir questionando as crianças sobre quem estará mais próximo do número correto;

#### **De participação ativa da criança**

- Permitir que as crianças realizem o registo com a maior autonomia possível;
- Realizar o registo das suas conceções utilizando outro formato;

#### **De promoção de aprendizagem e desenvolvimento**

- Explicitar para que serve o gráfico;
- Questionar o grupo sobre alguns aspetos do gráfico (quem esteve mais próximo do número real, quem disse que tinha um menor número de dentes, acham que tem mais ou menos dentes do que disseram).

#### **De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Promover o diálogo durante a interpretação do gráfico;
- Decidir em conjunto o nome do gráfico;
- Realizar a atividade em pequeno grupo

#### **De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;

<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regista o número de dentes que pensa que o crocodilo tem;</li> <li>- Escreve o seu nome;</li> <li>- Interpreta corretamente a informação do gráfico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Gráfico realizado pelas crianças.</li> </ul>
<b>Reflexão</b>	
<p>Iniciei a atividade propondo ao grupo a realização de um gráfico e questionando se sabem o que é um gráfico. O grupo respondeu que não e procurei explicar sucintamente o que é e para que serve. A inexperiência do grupo na realização deste tipo de tarefa levou a uma maior necessidade de apoio da minha parte.</p> <p>Primeiramente, no que diz respeito à escrita do nome, pude observar que o grupo se encontra em fases muito distintas: Não quer escrever o seu nome ainda (Clara e Carolina), escreve o seu nome com uma “cábula” de forma pouco perceptível (David), escreve o seu nome de forma perceptível com uma “cábula” (Samuel, Tatiana, Cristiana, Carla, Frederico) e escreve o seu nome autonomamente (Nelson).</p> <p>Relativamente ao registo do número de dentes que pensam que o crocodilo tem, este não correu da forma como havia planeado, na medida em que as crianças realizaram as suas bolas de uma forma bastante dispersa, utilizando diferentes dimensões, o que dificultou a leitura do gráfico. Para tentar solucionar esta dificuldade de leitura, decidi escrever, com as crianças, o número de dentes que disseram que tinha, acima do seu registo, no entanto esta estratégia demonstrou-se pouco eficaz. Numa próxima atividade deste cariz, irei utilizar uma medida igual para todos, pedindo que as crianças cole o número de objetos que pretendem representar, de forma a ser mais visível as diferenças entre as colunas do gráfico.</p> <p>Apesar da dificuldade de leitura do gráfico, as crianças conseguiram interiorizar que, na verdade, o crocodilo tem muitos mais dentes do que aqueles que tinham pensado, mas não conseguiram reconhecer quem esteve mais próximo e mais longe da resposta</p>	

correta. Posto isto, penso que os objetivos da atividade foram parcialmente alcançados.

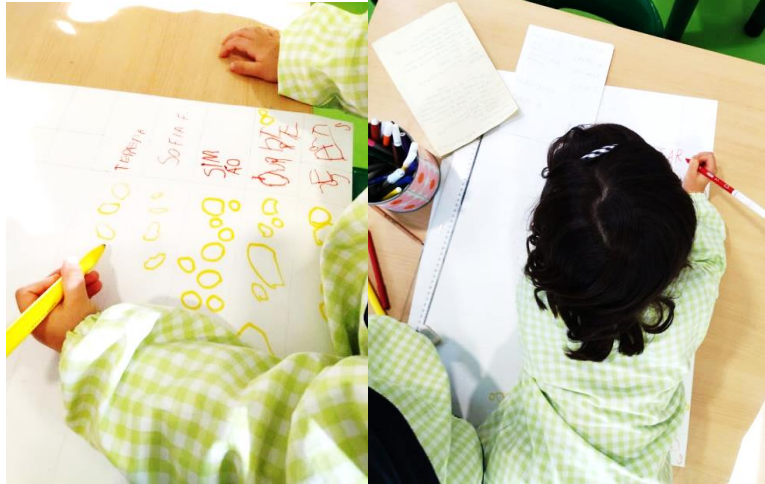


Figura 9 - Construção do gráfico

### Planificação da Atividade os Crocodilos Bebés

Atividade a ser realizada dia 24 de janeiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar a reprodução dos crocodilos;</li> <li>- Alimentar a curiosidade das crianças sobre o animal;</li> <li>- Promover outras formas de registo (plasticina)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a forma de reprodução do crocodilo</li> <li>- Identificar diferenças entre os crocodilos adultos e as suas crias</li> <li>- Registrar informação recebida através da modelagem de plasticina;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>Para iniciar a atividade, irei chamar as crianças que estejam interessadas para observar um vídeo, no qual as crianças poderão observar o nascimento das crias de crocodilo. Depois da visualização do vídeo, conversarei com as crianças sobre as principais diferenças entre as crias de crocodilo e os crocodilos adultos.</p> <p>Posteriormente, pedirei ao grupo que realize, através da modelagem de plasticina, as</p>	

fases da vida do crocodilo: Ovo, cria e crocodilo adulto. Posteriormente, fotografarei as produções das crianças, de modo a ficar com o registo do trabalho realizado.	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com acesso à internet;</li> <li>- Plasticina;</li> <li>- Telefone (para tirar fotografias)</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar sobre um tema do interesse do grupo</li> <li>- Utilizar um material que o grupo não explora com frequência</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar sobre o que devo escrever para procurar a informação no computador;</li> <li>- Garantir a autonomia durante a realização do registo;</li> </ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar o grupo sobre as diferenças entre as crias e os crocodilos adultos;</li> <li>- Realizar o registo sobre o que aprenderam;</li> <li>- Promover a participação de todas as crianças durante o debate;</li> </ul> <p><b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o diálogo durante a atividade;</li> <li>- Promover o debate sobre as conceções das crianças;</li> <li>- Realizar a atividade em pequeno grupo;</li> </ul> <p><b>De promoção do trabalho em equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica algumas diferenças entre as crias de crocodilo e os crocodilos adultos;</li> <li>- Identifica a forma de reprodução do crocodilo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Produções das crianças.</li> </ul>

- Constrói as diferentes fases da vida do crocodilo (ovo, cria e adulto);
- Participa na pesquisa;
- Espera pela sua vez para participar.

### Reflexão

Todas as crianças manifestaram interesse em participar nesta atividade, pelo que a pesquisa e observação do vídeo foram realizadas em grande grupo e a representação através de plasticina foi feita em pequenos grupos. O grupo demonstrou-se bastante atento durante a visualização do vídeo e, durante a discussão sobre o que tinham visto, salientaram vários aspetos: os crocodilos nascem de um ovo, a mãe “come-os” (clarifiquei que este é modo como os crocodilos pegam nas suas crias e que não os magoam com os dentes), primeiro sai a cabeça do ovo, os ovos estão debaixo da terra e as crias de crocodilo são pequeninas. Na discussão surgiu também uma dúvida: onde é que dormem as crias de crocodilo, pelo que realizámos uma rápida pesquisa sem, no entanto, conseguir obter resposta.



Figura 10 - Visualização do vídeo

Posteriormente, passámos à construção das fases da vida do crocodilo através da plasticina. Nesta fase, algumas crianças (Vasco, Dinis, Margarida, Kevin, Mário,

preferiram apenas explorar a plasticina sem realizar o desafio proposto. O restante grupo conseguiu representar as três fases da vida do animal.



Figura 11 - Construções das crianças

### Planificação da Atividade Crocodilo Comilão

Atividade a ser realizada dia 25 de janeiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a aquisição de conhecimentos sobre a alimentação do crocodilo</li> <li>- Promover o desenvolvimento da motricidade fina</li> <li>- Proporcionar momentos lúdicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir os alimentos que o crocodilo come dos que não come;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>Esta atividade consiste na realização de um jogo construído por mim, no qual existirão peças com diferentes imagens de animais, insetos e alimentos, uma caixa a simular a boca do crocodilo e uma pinça. Para jogar este jogo, as crianças terão de apanhar, utilizando a pinça, as peças que fazem parte da alimentação do crocodilo. As que não fazem parte da sua alimentação, deverão ser colocadas à parte. O jogo será realizado a pares, sendo que cada jogador só poderá colocar uma peça na boca do crocodilo por ronda. Sempre que uma criança colocar um alimento correto recebe um ponto, quando colocar um alimento incorreto é-lhe retirado outro ponto. No fim, ganha a criança que tiver angariado mais pontos.</p>	

Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa com o formato da boca do crocodilo;</li> <li>- Peças com imagens;</li> <li>- 2 pinças;</li> </ul>
Estratégias	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma pequena competição entre as crianças;</li> <li>- Recorrer a um tema do seu interesse;</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a autonomia durante a realização do jogo;</li> </ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir às crianças que alimentem o crocodilo apenas com as peças que fazem parte da sua alimentação;</li> <li>- Utilizar pinças, de modo a promover o desenvolvimento da motricidade fina;</li> </ul> <p><b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o diálogo durante a atividade;</li> <li>- Realizar a atividade a pares;</li> </ul> <p><b>De promoção do trabalho em equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;</li> </ul>	
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimenta o crocodilo com as peças corretas;</li> <li>- Utiliza corretamente a pinça</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
Reflexão	
<p>A realização desta atividade demonstrou-se ser desafiante em alguns aspetos. Primeiramente, as crianças manifestaram algumas dificuldades em utilizar apenas a pinça para pegar nas peças e alimentar o crocodilo, pelo que pegavam frequentemente nas peças com a mão e as colocavam na pinça, ou simplesmente alimentavam o</p>	

crocodilo com a mão. Talvez a realização de peças com maior grossura facilitasse esta tarefa.



Figura 12 - Explicação do jogo

Por outro lado, a seleção dos animais que o crocodilo comia foi também desafiante, uma vez que o grupo tinha dúvidas em relação a alguns animais que não tínhamos falado anteriormente, isto é, como não conversámos se o crocodilo comia ou não cobras, as crianças ficavam na dúvida se poderiam ou não colocar essa peça na boca do crocodilo. Este desafio, por outro lado, permitiu clarificar algumas questões relativas à alimentação deste animal. Posto isto, considero que os objetivos foram parcialmente atingidos.

### Planificação da Atividade Amigos para o Crocodilo

Atividade a ser realizada dia 26 de janeiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular a criatividade das crianças;</li><li>- Promover a resolução de problemas;</li><li>- Promover a criação de histórias;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar soluções criativas para um determinado problema;</li><li>- Participar na criação de uma história;</li><li>- Ilustrar um momento de uma história.</li></ul>
Descrição da atividade	
Esta atividade consistirá na construção de uma história, em conjunto com as crianças sobre os amigos do crocodilo. Para tal, iniciarei a atividade referindo que, como	

vimos anteriormente, o crocodilo come muitos dos animais que vivem perto de si e que, por isso, não tem muitos amigos. Posteriormente, irei pedir ajuda ao grupo para encontrar formas de o crocodilo fazer amigos. De seguida, irei propor a construção de uma história, cujo objetivo é que o crocodilo consiga fazer amigos, podendo estes ser animais ou outras personagens sugeridas pelas crianças. Para proceder à realização da história, pedirei que cada criança descreva uma parte da trama, enquanto escrevo os contributos de todos os elementos. Posteriormente, o grupo irá pintar a parte da história que “escreveu” para a realização de um livro que irá para a biblioteca da sala.

Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Furador;</li> <li>- Fita;</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir a ajuda das crianças para a solução do problema do crocodilo</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que cada criança contribua para a história realizada;</li> <li>- Garantir a autonomia durante a realização do registo;</li> </ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher as suas ideias para a resolução do problema;</li> <li>- Pedir que cada criança contribua, acrescentando uma parte à história;</li> </ul> <p><b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o diálogo durante a atividade;</li> <li>- Construir o livro em conjunto;</li> <li>- Realizar a atividade em pequeno grupo;</li> </ul> <p><b>De promoção do trabalho em equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta ideias para solucionar o “problema” do crocodilo;</li> <li>- Contribui, descrevendo um momento para acrescentar à história;</li> <li>- Ilustra o momento que descreveu;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Livro construído.</li> </ul>
---	--

### Reflexão

Numa conversa inicial com as crianças, estas apresentaram vários animais que poderiam ser amigos do crocodilo, na medida em que não fazem parte da sua alimentação. Contudo, algumas crianças (David, Manuel, Kevin e Carolina) demonstraram alguma dificuldade em participar na construção da história, necessitando de alguma ajuda para contribuir na sua construção e Margarida não participou de todo. Sendo que a pintura não foi possível de ser realizada no mesmo dia em que construíram a história, optei por ler a história ao grupo para relembrar o que cada um teria de ilustrar. No que diz respeito à ilustração, algumas crianças não conseguiram ainda representar o momento da história, realizando uma pintura mais abstrata.



*Figura 13 - Realização da ilustração da história*

Sendo que Lara não estava presente no dia da construção da história e Margarida não participou, sugeri que ficassem encarregues de ilustrar a capa e a contracapa do livro

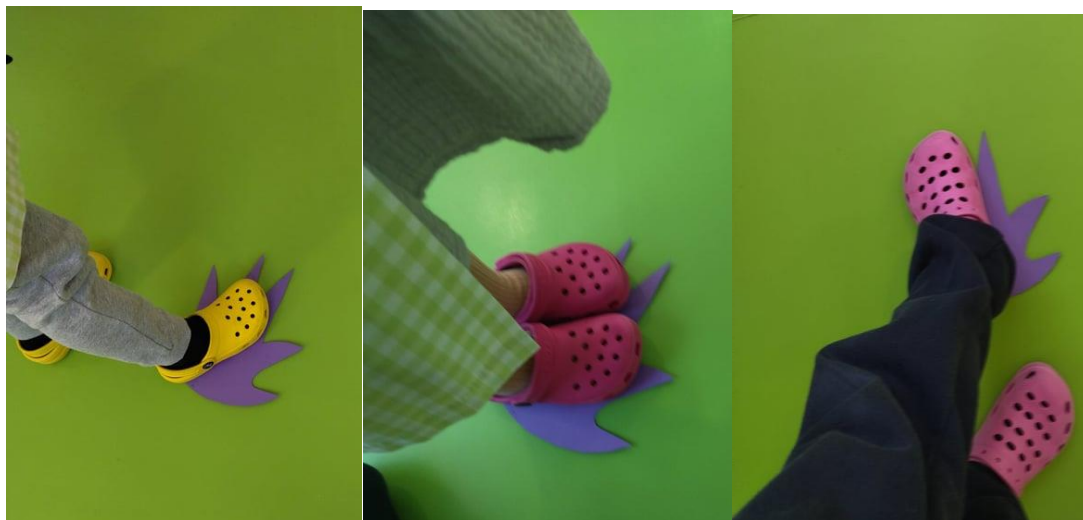
e que atribuíssem um título à história. Lara sugeriu que o título fosse “O aniversário do crocodilo” e Margarida concordou. Apesar de este título se referir apenas a uma parte da história, respeitei a vontade das crianças. Estando o livro construído, apresentei-o ao grupo, li a história e perguntei se o queriam colocar na biblioteca da sala. As crianças responderam que sim e o livro foi arrumado nesta área da sala.

### Planificação da Atividade O Que Calça o Crocodilo

<b>Atividade a ser realizada dia 27 de janeiro de 2022</b>	
<b>Intencionalidades</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a participação das famílias;</li> <li>- Promover a aquisição da noção de maior e menor;</li> <li>- Dar resposta a uma questão colocada pelo grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar tamanhos identificando o maior e menor;</li> <li>- Compreender porque é que os animais não utilizam sapatos.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade</b>	
<p>Para esta atividade, irei mostrar ao grupo uma pegada de crocodilo, realizada em cartolina. Posteriormente irei questionar as crianças sobre o que é que o crocodilo calça, conduzindo a conversa para o facto de nenhum animal, além dos humanos, necessitar de utilizar sapatos, sendo que o seu corpo está adaptado ao habitat em que vive. De seguida, perguntarei às crianças se será que alguém poderia emprestar os seus sapatos a um crocodilo, incitando a comparação do tamanho dos seus sapatos e o dos adultos da sala com o da pegada do crocodilo. Por fim, perguntarei se gostariam de verificar se, em casa, existe algum sapato que sirva ao crocodilo, levando uma pegada do animal para casa para realizarem a atividade em conjunto com a família. Ainda, informarei as famílias do desafio colocado às crianças e pedirei que enviem os registos fotográficos deste momento.</p>	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Auxiliar de educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegadas de crocodilo realizadas em cartolina.</li> </ul>

- Educadora-estagiária.	
<b>Estratégias</b>	
<b>De motivação e envolvimento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a participação das famílias na atividade;</li> <li>- Responder, através da atividade, a uma questão colocada por uma criança</li> </ul>	
<b>De participação ativa da criança</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que cada criança compare o tamanho do seu pé com o da pegada</li> <li>- Promover a participação de todas as crianças no debate sobre porque é que os animais não usam sapatos.</li> </ul>	
<b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debater em grupo sobre o porquê de os animais não usarem sapatos;</li> <li>- Questionar as crianças se o seu pé é menor ou maior do que a pegada do crocodilo;</li> </ul>	
<b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o diálogo durante a atividade;</li> <li>- Realizar a atividade em grande grupo;</li> </ul>	
<b>De promoção do trabalho em equipa</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos;</li> <li>- Pedir a participação da equipa na atividade;</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara tamanhos identificando o elemento maior e o menor;</li> <li>- Apresenta razões para o facto de os animais não utilizarem sapatos.</li> </ul>	- Notas de campo.
<b>Reflexão</b>	
<p>Esta atividade foi realizada em grande grupo, com todas as crianças. No início do debate, Cristiana salientou que os crocodilos não usam sapatos porque nenhum animal os utiliza. Quando questionei o grupo sobre o porquê de nenhum animal usar sapatos, David menciona que os animais não precisam, sem conseguir aprofundar a ideia. Apesar de ser um conceito elaborado para estas idades, refiro apenas que o</p>	

corpo de cada animal está adaptado às características do seu habitat e que, por isso, os animais não necessitam de roupa ou de calçado. Quando questionei o grupo sobre se acham que alguém poderia emprestar os sapatos a um crocodilo e Nelson respondeu imediatamente que as crianças não poderiam “porque os nossos sapatos são muito pequenos”, mas talvez os adultos pudessem emprestar. Contudo, incentivei as crianças a compararem o tamanho dos seus sapatos e perguntei se estes eram maiores ou menores do que a pegada e todos responderam corretamente. Posteriormente, os adultos da sala também compararam os seus sapatos com a pegada, e Nelson refere que teríamos de juntar dois sapatos dos adultos para fazer um sapato para o crocodilo.



*Figura 14 - Realização da atividade em sala*

Por fim, pergunto ao grupo se gostaria de ver, em casa, se algum dos sapatos da família serviria ao crocodilo e todas as crianças respondem afirmativamente. Houve uma grande adesão das famílias a este desafio, sendo que a maioria enviou um registo fotográfico da atividade realizada.

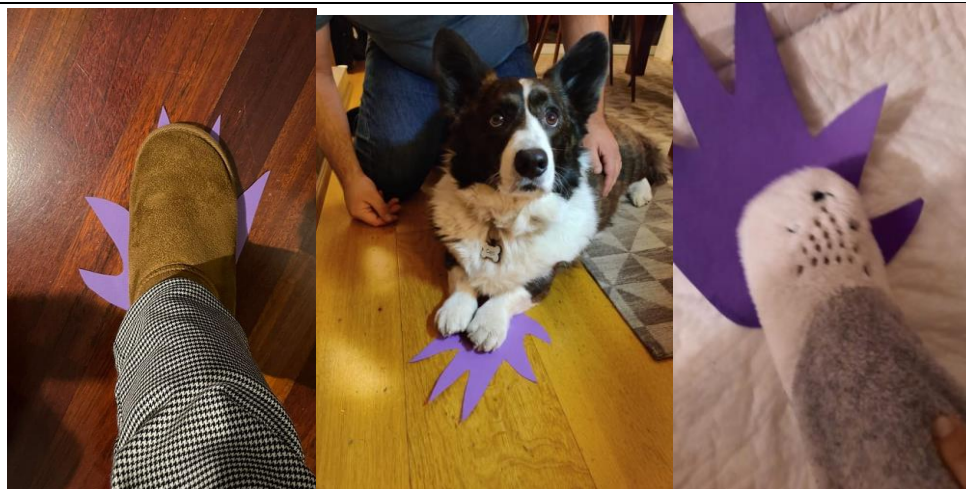


Figura 15 - Alguns dos registos enviados pelas famílias

### Planificação da Atividade O Tamanho do Crocodilo

Atividade a ser realizada dia 1 de fevereiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a noção do tamanho do crocodilo;</li> <li>- Promover competências de medição através de unidades de medida não convencionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar medições utilizando unidade de medida não convencionais;</li> <li>- Identificar quem está mais perto ou mais longe de um determinado ponto;</li> <li>- Observar o tamanho real de um crocodilo;</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>No início da atividade, colocar-me-ei numa ponta da sala e irei colocar a seguinte questão: Se a ponta da cauda de um crocodilo adulto, onde ficará a sua boca?</p> <p>Posteriormente, irei pedir que, à vez, cada criança se coloque no local onde considera que estaria a boca do crocodilo, pedindo que permaneçam no lugar com o intuito de comparar quem esteve mais perto e mais longe de acertar. Quando todas as crianças estiverem colocadas no local em que consideram que estaria a boca do crocodilo, irei marcar no chão, com fita-cola de pintor, o tamanho real de um crocodilo (aproximadamente 6 metros). De seguida, iremos verificar então quais as crianças que</p>	

estiveram mais próximas e mais distantes da resposta correta. Depois pedirei ao grupo que se sente novamente numa roda e chamarei algumas crianças para se deitarem no chão, junto à fita cola, para verificarmos quantos elementos serão precisos para chegar ao tamanho do crocodilo. Quando as crianças chegarem ao fim da fita, iremos contar quantos elementos foram necessários e será realizado o registo fotográfico.

Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Auxiliar de educação;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fita-cola de pintor</li> <li>- Fita métrica</li> <li>- Telemóvel para registar a atividade</li> </ul>

**Estratégias**

**De motivação e envolvimento**

- Referir que iremos fazer um jogo e que quem estiver mais perto da resposta correta ganha;
- Utilizar o corpo das crianças para realizar medições com unidades de medida não convencionais;

**De participação ativa da criança**

- Pedir que cada criança se coloque no sítio em que pensa que está a boca do crocodilo
- Pedir que verifiquem quem esteve mais perto e mais longe da resposta certa;

**De promoção de aprendizagem e desenvolvimento**

- Iniciar a realização de medições;
- Demonstrar o tamanho real de um crocodilo;
- Debater em grupo quem esteve mais próximo da resposta correta

**De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Promover o diálogo durante a atividade;
- Realizar a atividade em grande grupo;
- Realizar a atividade em modo de jogo;

**De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos.

**Avaliação**

Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloca-se onde pensa que fica a boca do crocodilo;</li> <li>- Realiza a medições utilizando unidades de medida não convencionais;</li> <li>- Identifica quantas crianças foram necessárias para chegar ao tamanho do crocodilo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo.</li> </ul>

**Reflexão**

Esta atividade foi realizada em grande grupo, com todas as crianças. Ainda que todos os elementos do grupo quisessem participar na atividade, nem todos demonstraram interesse em participar no jogo de adivinhar o tamanho do crocodilo e a sua vontade foi respeitada. O grupo identificou corretamente as crianças que estavam mais próximas e mais distantes do crocodilo, tendo cumprido o primeiro indicador. No que à medição do tamanho do crocodilo através de unidades de medida não convencionais, é de salientar que o grupo necessitou de apoio, na medida em que ainda não tinham realizado tarefas neste âmbito. Numa próxima oportunidade, penso que seria importante escutar as ideias das crianças sobre unidades de medida não convencionais que poderíamos utilizar para a atividade. Contudo, penso que os objetivos da atividade foram atingidos e o grupo ganhou uma noção do tamanho real do animal em estudo.

*Figura 16 - Medição do tamanho do crocodilo*



## Planificação da Atividade Pele de Crocodilo

<b>Atividade a ser realizada dia 2 de fevereiro de 2022</b>	
<b>Intencionalidades</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Explorar o padrão da pele do crocodilo</li><li>- Dar a conhecer diferentes técnicas de pintura;</li><li>- Promover momentos de concentração.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recriar o padrão da pele de crocodilo através de uma pintura;</li><li>- Explorar a técnica de pintura através da carimbagem de batata</li><li>- Desenvolver a motricidade fina</li></ul>
<b>Descrição da atividade</b>	
<p>Para esta atividade, colocarei à disposição das crianças, numa mesa, imagens que destacam a pele do crocodilo, batatas preparadas para realizar a carimbagem, e tintas com diversos tons de verde. Posteriormente, irei convidar pequenos grupos de crianças a realizar uma pintura inspirada no padrão da pele do crocodilo.</p> <p>Posteriormente, as pinturas serão utilizadas para realizar um livro relacionado com o projeto dos crocodilos.</p>	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Crianças;</li><li>- Educadora cooperante;</li><li>- Educadora-estagiária.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tintas (tons verdes);</li><li>- Batatas cortadas com diferentes formatos;</li><li>- Imagens da pele do crocodilo;</li><li>- Batas de pintura;</li><li>- Pratos para colocar tintas</li></ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Utilizar uma técnica de pintura diferente;</li><li>- Aliar dois interesses das crianças (pintura e animais)</li></ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Permitir que cada criança realize a atividade de forma autónoma</li></ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Utilizar imagens reais da pele do crocodilo;</li></ul>	

**De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)**

- Realizar a atividade em pequeno grupo;

**De promoção do trabalho em equipa**

- Explicitar previamente a atividade e os objetivos.

**Avaliação**

Indicadores	Instrumentos
- Recria o padrão da pele de crocodilo através de uma pintura; - Realiza a carimbagem da batata.	- Notas de campo; - Produções das crianças.

**Reflexão**

Esta atividade decorreu conforme o planeado e as crianças conseguiram atingir o objetivo proposto. É de salientar que Margarida demonstrou algum receio em sujar a mão com tinta. Para facilitar a realização da atividade, ofereci-lhe uma batata maior, permitindo uma maior distancia entre a sua mão e atinta e Margarida realizou a atividade com maior agrado. Por fim, também foi interessante observar que Samuel optou por realizar as carimbagens sobrepostas e quando lhe pedi que deixasse algum espaço para que se notasse a forma carimbada, este respondeu que “a pele do crocodilo não tem espaços em branco”.

Figura 17 - Realização da atividade A pele do crocodilo



Figura 18 - Samuel a realizar a atividade



### Planificação da Atividade Jogo de Letras

Atividade a ser realizada dia 9 de fevereiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover o contacto com o código escrito;</li><li>- Promover a consciência fonética;</li><li>- Promover a consciência silábica</li><li>- Estimular o interesse pelo código escrito.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar letras numa palavra;</li><li>- Desenvolver a consciência fonética;</li><li>- Desenvolver a consciência silábica.</li></ul>

<b>Descrição da atividade</b>	
<p>Para esta atividade, irei recorrer a um conjunto de cartas onde estão representados, através da forma escrita e de forma icónica, alguns objetos. Assim, mostrarei a carta ao grupo e irei questionar sobre que objeto está representado na carta e, posteriormente, perguntarei qual é a primeira letra desse objeto, apontando para a forma escrita do objeto. De seguida, convidarei o grupo a realizar a divisão silábica da palavra representada e depois irei questionar que outras palavras se iniciem pelo mesmo som. A atividade terminará quando o grupo demonstrar desinteresse.</p>	
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas com objetos representados de forma icónica e na forma escrita.</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que as crianças escolham uma carta;</li> <li>- Convidar as crianças a brincar com os sons;</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer pistas para que a criança chegue a uma resposta e reflita sobre as respostas dadas;</li> <li>- Questionar o restante grupo sobre se as respostas de cada criança estão corretas;</li> </ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a divisão silábica antes de questionar sobre outras palavras que comecem pelo mesmo som;</li> <li>- Após a divisão silábica, questionar qual é o primeiro som da palavra;</li> </ul> <p><b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a atividade em pequeno grupo;</li> </ul> <p><b>De promoção do trabalho em equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos.</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a primeira letra das palavras;</li> <li>- Realiza a divisão silábica corretamente;</li> <li>- Identifica outras palavras que se iniciem pelo mesmo som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
--	---

### Reflexão

Esta atividade demonstrou ter um maior nível de dificuldade para o grupo. Primeiramente, pude constatar que, de uma forma geral, as crianças não conseguem ainda identificar as letras do alfabeto, à exceção daquelas que constam no seu nome próprio, pelo que frequentemente não sabiam nomear a letra que estava no início de cada palavra. No que toca à divisão silábica, a maioria do grupo conseguiu realizá-la de forma correta em todas as palavras, à exceção de Dinis, Lara, Jaime e Carla, que demonstraram dificuldades principalmente nas palavras mais extensas. Relativamente à identificação de outras palavras com som semelhante apenas Nelson, Cristina, Sara, Paula, Samuel conseguiram participar, nomeando corretamente outras palavras. Nesta atividade fiquei muito surpreendida com Sara, sendo que demonstrou uma consciência fonética que não esperava para uma criança de três anos. Por fim, de salientar que Nelson só demonstrou interesse na atividade, após referir que esta nos ajudaria a aprender a ler e a escrever, e Margarida e Vasco não quiseram participar.

### Planificação da Atividade Brincar com o Corpo

Atividade a ser realizada dia 15 de fevereiro de 2022	
Intencionalidades	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento do controlo do corpo;</li> <li>- Proporcionar momentos lúdicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar as suas ações ao desafio colocado;</li> <li>- Controlar movimentos de perícias e manipulação (agarrar);</li> <li>- Desviar o corpo de um objeto.</li> </ul>
Descrição da atividade	
<p>Esta atividade irá decorrer em dois momentos. Numa primeira fase, o grupo estará sentado, em roda, e estando eu no centro dessa roda com um peluche agarrado por</p>	

uma corda, irei balançá-lo, indo ao encontro das crianças. As crianças deverão desviar-se do peluche, sendo que quem tocar no objeto perde o jogo. Na segunda fase, irei desafiar o grupo a retirar os copos de uma mesa, fazendo o peluche balançar entre a mesa e as crianças. O objetivo do jogo é retirar todos os copos sem que as crianças toquem no peluche.

Recursos Humanos		Recursos Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Educadora-estagiária.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peluche;</li> <li>- Corda;</li> <li>- Mesa;</li> <li>- 4 copos.</li> </ul>	
Estratégias			
<p><b>De motivação e envolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrer a um jogo/desafio para desenvolver o controlo motor;</li> </ul> <p><b>De participação ativa da criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir que cada criança participa de forma autónoma;</li> <li>- Permitir que as crianças que desejarem, assumam o trabalho que irei desempenhar no início da atividade;</li> </ul> <p><b>De promoção de aprendizagem e desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequar o ritmo de movimento do peluche à facilidade/dificuldade das crianças na realização da tarefa;</li> <li>- Fornecer pistas às crianças que demonstrarem mais dificuldade</li> </ul> <p><b>De promoção de interação (criança/criança e criança/adulto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a atividade em grande grupo;</li> </ul> <p><b>De promoção do trabalho em equipa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar previamente a atividade e os objetivos.</li> </ul>			
Avaliação			
Indicadores		Instrumentos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvia-se do objeto em movimento;</li> <li>- Agarra os copos enquanto se desvia do objeto.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo.</li> </ul>	

## Reflexão

Esta atividade resultou em momentos muito divertidos com o grupo. As crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas, sendo que os seus risos foram ouvidos durante toda a atividade. O primeiro momento foi realizado sem grandes dificuldades, sendo que as crianças, na maioria das vezes, conseguiam desviar-se do objeto em movimento. Já o segundo momento foi mais desafiante, na medida em que algumas crianças do grupo (Lara, Dinis, Mário, Kevin, Margarida e Carolina) não o conseguiram realizar sem tocar no peluche. O restante grupo, conseguiu realizar a tarefa, ainda que tenha sido atingido pelo peluche em algumas tentativas. Esta atividade foi repetida nos dias seguintes, a pedido do grupo, o que demonstra o seu entusiasmo pela mesma, ainda que nem todas as crianças conseguissem realizar da forma proposta. Ainda, é de salientar que Clara se recusou a realizar a atividade, dizendo ter receio de ser atingida pelo objeto e, apesar dos incentivos e adaptações propostas pelos adultos, não quis participar neste momento.

*Figura 19*

Realização da atividade Brincar com o corpo



ANEXO E  
Portfólio de  
Aprendizagens

| | ' ' | | ' ' |

# Portfólio do N [REDACTED]

[REDACTED]



2021/2022

## Organização do Portfólio

OLÁ FAMÍLIA, ESTE É O PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS DO N. [REDACTED] E FOI CONSTRUÍDO COM O INTUITO DE REFLETIRMOS EM CONJUNTO SOBRE AS SUAS APRENDIZAGENS AO LONGO DO MEU ESTÁGIO. ASSIM, O N. [REDACTED] ESCOLHEU E COMENTOU ALGUNS DOS MOMENTOS VIVENCIADOS DURANTE ESTE PERÍODO.

NESTE PORTFÓLIO TAMBÉM ESTÃO PRESENTES ALGUNS COMENTÁRIOS FEITOS POR MIM SOBRE OS MOMENTOS ESCOLHIDOS PELO N. [REDACTED] BEM COMO PEQUENOS REGISTOS DE ALGUNS MOMENTOS DECORRIDOS NA ESCOLA. O DOCUMENTO É COMPOSTO POR UMA PRIMEIRA PARTE REFERENTE À APRESENTAÇÃO DO N. [REDACTED] SEGUIDO DOS TRABALHOS REALIZADOS EM SALA E, POR FIM, ALGUMAS FOTOGRAFIAS DE MOMENTOS VIVIDOS NA ESCOLA.

## Quem sou eu?



"EU SOU O N [REDACTED] SOU BONZINHO E PREGUIÇOSO, ÀS VEZES PORTO-ME BEM, MAS OUTRAS PORTO-ME MAL, GOSTO DE FAZER DESENHOS, MEXER NAS BOLINHAS E DE IR AO JARDIM ZOOLOGICO COM O PAI, A MÃE E O K [REDACTED] PORQUE LÁ HÁ MUITOS ANIMAIS, COMO NO BADOCA PARK, GOSTO DE ZEBRAS, ELEFANTES, E OCAPIS, GOSTO DO PAI E DA MÃE, NÃO GOSTO DE VEGETAIS E DE COISAS SAUDÁVEIS, GOSTO DE IR PASSEAR, GOSTO DE VER LIVROS, FAZER JOGOS, BRINCAR NOS ANIMAIS, NA GARAGEM E NA COZINHA, TAMBÉM GOSTO DE FAZER PLASTICINA, NÃO GOSTO DE ARRUMAR OS BRINQUEDOS E DE DORMIR, PORQUE QUERO DORMIR NA CAMA DO PAI E DA MÃE E NÃO POSSO,

## O que a minha família diz sobre mim...



NÃO HÁ PALAVRAS QUE CHEGUEM PARA O N [REDACTED] ELE QUE FOI O PRIMEIRO FILHO, MUITO MIMADO E QUE TEVE QUE LIDAR COM OS MEDOS DE PAIS DE PRIMEIRA VIAGEM. DESTA FORMA, ELE É... O NOSSO REFLEXO.

UM MIÚDO DESAFIANTE, QUE NOS ACORDA PARA A REALIDADE, QUE QUESTIONA CADA VÍRGULA POR NÓS DITA, QUE NOS TIRA DO SÉRIO MAS QUE RAPIDAMENTE QUER CONVERSAR PARA PERCEBER ONDE E SE ERROU.

TEM UM CORAÇÃO GIGANTE, MAS UMA INTENSIDADE QUE ASSUSTA QUEM ESTÁ AO SEU REDOR, É CARENTE E PRECISA DE APROVAÇÃO CONSTANTE DAQUELES QUE AMA, AO MESMO TEMPO É DECIDIDO E LEVA TUDO À FRENTE QUANDO QUER ALGO.

PRECISA DE ELOGIOS COMO UM CARRO DE COMBUSTÍVEL, FAZ UM TODO PARA AGRADAR, MAS A SUA IMATURIDADE FAZ COM QUE RARAMENTE SE CONTROLE QUANDO AS COISAS NÃO SÃO EXATAMENTE COMO QUER.

É PROTETOR, MUITO PROTETOR... QUEM ESTÁ A SUA VOLTA TERÁ SEMPRE A SEGURANÇA DE UMA DEFESA DO NATHAN. NÃO GOSTA DE INJUSTIÇAS, E NÃO PODE VER QUEM ELE AMA CHORAR.

UM PROVOCADOR NATO, BRINCALHÃO, E ESTÁ SEMPRE PRONTO PARA UMA PARÓDIA.

É TÃO PEQUENINO MAS SABE COMO TRATAR O PRÓXIMO, ADORA CUMPRIMENTAR AS PESSOAS E CONHECÊ-LAS, ELOGIAR A BELEZA DOS PRÓXIMOS, GOSTA DE ABRAÇOS E DE CARINHO NA HORA DE DORMIR.

O SEU PASSATEMPO PREFERIDO TEM QUE INCLUIR ANIMAIS, QUINTAS, ZOOS, DOCUMENTÁRIOS E JOGOS SOBRE ANIMAIS SÃO A SUA PAIXÃO, E QUASE NÃO PRECISA DE MAIS NADA PARA SE DIVERTIR.

ADORA A DATAS FESTIVAS PARA PODER JUNTAR A FAMÍLIA, MESMO QUE ATRAVÉS DE VIDEOCHAMADA, QUER SEMPRE SABER O SEU GRAU DE PARENTESCO COM OS AMIGOS E FAMILIARES DISTANTES DOS PAIS.

É COMPLETAMENTE LOUCO POR CHOCOLATE, E APROVEITA TODAS AS OPORTUNIDADES EM FAMÍLIA PARA CONSEGUIR SEMPRE MAIS UM.

É TÃO BONITO, COM UNS OLHOS VERDES QUE PEDEM POR VIVER INTENSAMENTE, OLHOS CURIOSOS E UMA BOCA DESENHADA SEMPRE PRONTA A FALAR.

DESCREVER UM FILHO NUNCA SERÁ UMA TAREFA LINEAR, SERÁ SEMPRE A NOSSA VISÃO E O NOSSO CORAÇÃO.

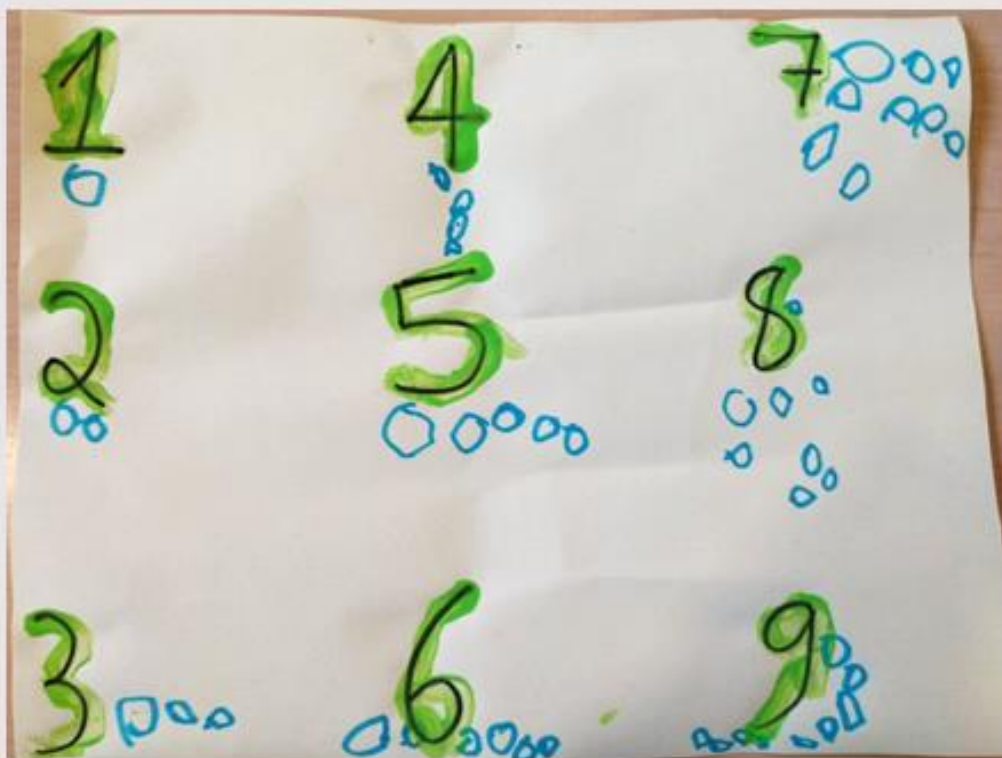
MAS SE O PUDÉSSEMOS DESCREVER EM APENAS DUAS PALAVRAS, SERIA: INTENSO E AMOROSO.

**Os meus trabalhos**



COMENTÁRIO DO N [REDACTED] ACHEI ESTE TRABALHO FANTÁSTICO!  
GOSTEI DE PISAR AS CÁPSULAS E DE FAZER OS NÚMEROS E  
GOSTEI DE FAZER O TRABALHO CONTIGO, FICOU MUITO BONITO.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [REDACTED] ESTEVE BASTANTE  
CONCENTRADO NA REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO. DEMONSTROU  
COMPETÊNCIAS DE CONTAGEM E DE SUBTRAÇÃO. A ESCRITA DOS  
NÚMEROS ESTÁ EM DESENVOLVIMENTO, SENDO QUE A MAIORIA  
DOS NÚMEROS É JÁ PERCETÍVEL.



COMENTÁRIO DO N. [ ] FOI O TRABALHO DOS NÚMEROS, GOSTEI DE FAZER PORQUE FOI DIVERTIDO, MAS GOSTEI MAIS DE FAZER OS NÚMEROS COM A TINTA.

COMENTÁRIO DA MARIA: A TAREFA PROPOSTA FOI REALIZADA COM TOTAL AUTONOMIA APÓS A EXPLICAÇÃO DA MESMA. O N. [ ] JÁ RECONHECE OS NÚMEROS E É CAPAZ DE REPRESENTAR QUANTIDADES ATRAVÉS DE FIGURAS SIMPLES. TAMBÉM CONSEGUIU ESCREVER OS NÚMEROS ATRAVÉS DA SOBREPOSIÇÃO COM TINTA.



COMENTÁRIO DO N [ ] AQUI DESENHEI UM ROBÔ DE FUTEBOL. GOSTO DE FAZER ROBÔS. ESTE É DO SPORTING. É VERMELHO, MAS DEPOIS MUDA DE COR E FICA VERDE.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [ ] CONSEGUE REPRESENTAR ATRAVÉS DO DESENHO ALGUMAS DAS SUAS VIVÊNCIAS, BEM COMO EXPRESSAR-SE DE FORMA CRIATIVA. AO REVISITAR O SEU DESENHO, LEMBRA-SE DO QUE DESENHOU E NOS PORMENORES QUE REPRESENTOU, É, SEM DÚVIDA, UM GRANDE SPORTINGUISTA!

N [ ] parece abatido e pergunto-lhe o que se passa.

N [ ] É que eu sou do Sporting e o F [ ] é do Benfica, assim não podemos ser amigos.

Maria: Claro que podem! Eu sou do Porto e a R [ ] é do Benfica, e nós somos amigas na mesma.

N [ ] Eu preferia que ele fosse do Sporting, mas gosto dele na mesma.

De uma folha fiz uma



máquina de folhas

23/09/21

COMENTÁRIO DO N [REDACTED] FOI O TRABALHO DO OUTONO, GOSTEI MUITO DE O FAZER, COLEI UMA FOLHA CASTANHA QUE JÁ CAIU DAS ÁRVORES, JÁ NÃO ME LEMBRO O QUE DESENHEI.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [REDACTED] REVELA CONHECIMENTO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DAS ESTAÇÕES DO ANO E É BASTANTE CRIATIVO NAS SUAS CRIAÇÕES!





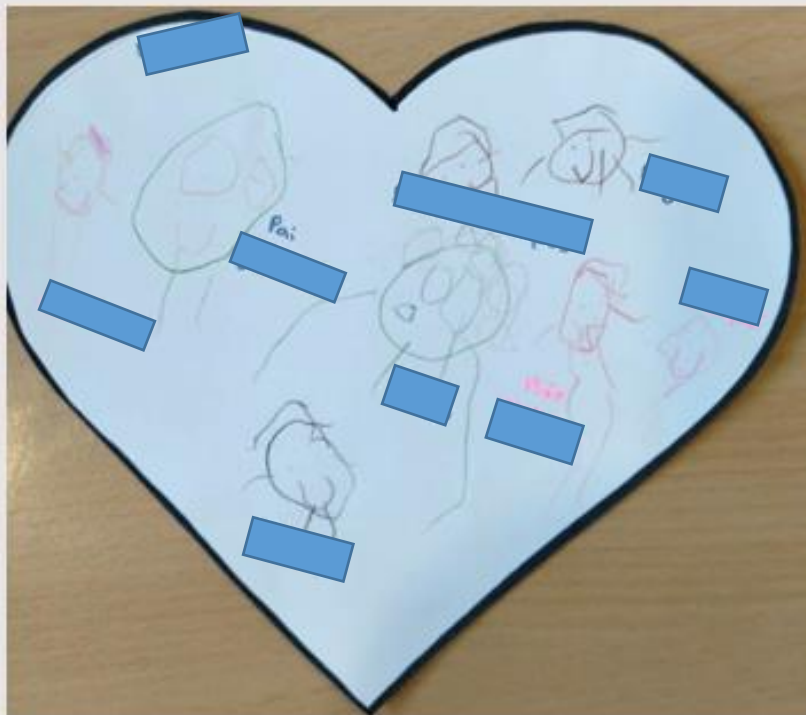
COMENTÁRIO DO N [REDACTED] ISTO FOI NO HALLOWEEN, É UM SPIDERMAN DE CAVEIRA, FIZ COM A MÃE E FOI DIVERTIDO, GOSTEI DE COLAR ESTAS BOLINHAS.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [REDACTED] QUIS MOSTRAR A SUA CAVEIRA AOS AMIGOS E DIZIA ORGULHOSO QUE A FEZ COM A MÃE, A FAMÍLIA É BASTANTE VALORIZADA PELO N [REDACTED] QUE RELATA COM FREQUÊNCIA EPISÓDIOS VIVIDOS COM O AGREGADO FAMILIAR.



COMENTÁRIO DO N. [REDACTED] GOSTEI MUITO, ERA O TRABALHO DO HALLOWEEN, GOSTEI MUITOOOO! DESENHEI MORCEGOS, UMA ARANHA GIGANTE, UM FANTASMA E UMA BRUXA, NO HALLOWEEN EU FUI UM FANTASMA E UM VAMPIRO.

COMENTÁRIO DA MARIA: AS REPRESENTAÇÕES DO N. [REDACTED] REVELAM AS SUAS CONCEÇÕES SOBRE A ÉPOCA FESTIVA, SENDO CLARA A REPRESENTAÇÃO DE ELEMENTOS ASSUSTADORES ASSOCIADOS AO DIA DAS BRUXAS. TAMBÉM É NOTÓRIA A ESCOLHA DE CORES MAIS ESCURAS PARA A REPRESENTAÇÃO DESTES ELEMENTOS ASSUSTADORES.



COMENTÁRIO DO N [REDACTED]: PAI E MÃE, EU FIZ ESTE CORAÇÃO PARA VOCÊS PORQUE SÃO AS PESSOAS DO MEU CORAÇÃO!

COMENTÁRIO DA MARIA: NESTE TRABALHO, FOI PROPOSTO PELA R [REDACTED] QUE AS CRIANÇAS DESENHASSEM QUEM MORA NO SEU CORAÇÃO, MAIS TARDE, QUANDO CONVERSÁMOS SOBRE QUEM DESENHOU, O N [REDACTED] NÃO SE LEMBROU DE TODOS OS QUE REPRESENTOU NO SEU CORAÇÃO, MAS NÃO SE ESQUECEU DE TRÊS PESSOAS: A MÃE, O PAI E O K [REDACTED]



COMENTÁRIO DO N[ ] A M[ ] E A S[ ] TROUXERAM UM CÃO E UM COELHO, MAS EU NÃO VI O CÃO PORQUE CHEGUEI MAIS TARDE, VI SÓ O COELHO, ELES SÃO ASSUSTADORES PORQUE QUANDO VEEM UM HUMANO COMEÇAM A CORRER, DEPOIS ESCREVEMOS COMO DEVEMOS TRATAR DOS ANIMAIS.

COMENTÁRIO DA MARIA: NA CONVERSA REALIZADA EM GRUPO, O N[ ] REVELOU SABER ALGUNS DOS ASPETOS ESSENCIAIS PARA CUIDAR DE UM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO: CUIDAR, DAR AFETO E OFERECER UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, O N[ ] FICOU BASTANTE ENTUSIASMADO COM A VISITA QUE RECEBEMOS NA SALA.

**As minhas  
fotografias**

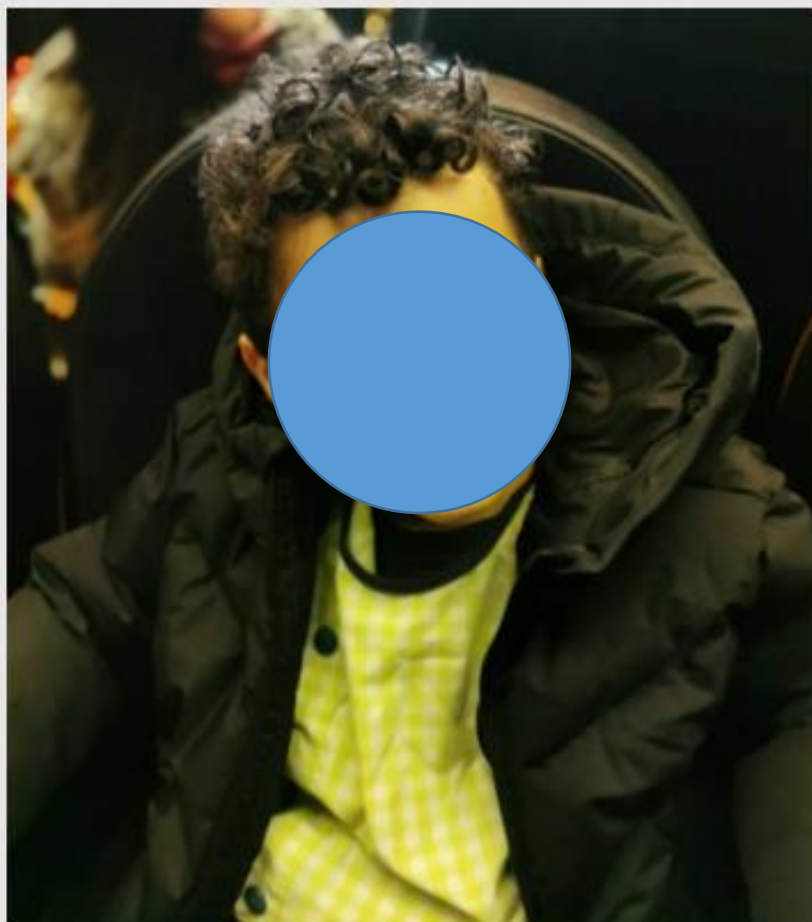


N [REDACTED] PORQUE É QUE EU ESTAVA DE PIJAMA?

MARIA: ERA O DIA DO PIJAMA, LEMBRAS-TE?

N [REDACTED]: AH, NÓS ESTÁVAMOS TODOS DE PIJAMA E FOMOS AO PARQUE, DEPOIS FIZEMOS UMA CAÇA AO PELUCHE, FOI MUITO DIVERTIDO!

Uma criança repara numa maria-café no parque exterior e chama os amigos. Todos observam com atenção e peço-lhes para terem cuidado com o inseto. Pouco tempo depois, uma das crianças informa-me de que um dos amigos matou a maria-café e ouço N [REDACTED] dizer “estou muito triste contigo, não se faz mal à Natureza”. Dia 19/10



COMENTÁRIO DO N [ ] : EU VI O GATO, O CÃO... ELES AO INÍCIO NÃO ERAM AMIGOS, E DEPOIS FICARAM AMIGOS, GOSTEI DO TEATRO, O TEATRO É MUITO GIRO!

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [ ] APRECIA A VISUALIZAÇÃO DE ESPETÁCULOS E CONSEGUE COMENTAR OS MESMOS DE FORMA CRÍTICA POSTERIORMENTE. ALÉM DISSO, O N [ ] CONHECE E CUMPRE AS REGRAS DE COMPORTAMENTO DURANTE OS TEATROS ASSISTIDOS.



COMENTÁRIO DO N [REDACTED]: TÍNHAMOS DE SUBIR UM MONTE MUITO GRANDE E AGARRAR NA CORDA. PRIMEIRO FOI DIFÍCIL MAS DEPOIS FOI FÁCIL.

COMENTÁRIO DA MARIA: ESTA FOI UMA ATIVIDADE DESAFIANTE PARA O N [REDACTED], MAS APÓS ALGUMAS TENTATIVAS CONSEGUIU REALIZÁ-LA COM E SEM A AJUDA DA CORDA. O N [REDACTED] DEMONSTROU-SE BASTANTE DETERMINADO, TENDO CONSEGUIDO ULTRAPASSAR O DESAFIO COORDENANDO OS MOVIMENTOS DAS MÃOS E DOS PÉS.



COMENTÁRIO DO N [ ] FOI DO PROJETO DO CROCODILO. EU FIZ O CROCODILO PAI, MAS NÃO SEI ONDE ESTÁ A CABEÇA... AQUI É O OVO E ESTA É A CRIA DE CROCODILO.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N [ ] CONSEGUIU REPRESENTAR AS TRÊS FASES DA VIDA DO CROCODILO ATRAVÉS DA PLASTICINA.

DEMONSTROU-SE BASTANTE CONCENTRADO NA ATIVIDADE, DADO O SEU GRANDE INTERESSE POR SABER MAIS SOBRE OS ANIMAIS.

N [ ] observa as imagens do jogo com vários animais, utilizando uma lupa, quando me diz:

N [ ]: Olha Maria, um crocodilo a sério! Posso mostrar aos meninos do projeto?

Maria: Claro que sim, é uma boa ideia! (Dia 13/1)



COMENTÁRIO DO N. [ ] ESTAVA A FAZER A PINTURA PARA O LIVRO DO PROJETO DOS CROCODILOS, AQUELE QUE ESTÁ NA BIBLIOTECA E É SOBRE OS AMIGOS DO CROCODILO, EU GOSTEI DE FAZER A PINTURA.

COMENTÁRIO DA MARIA: O N. [ ] PARTICIPOU COM MUITA CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA COM O GRUPO. POSTERIORMENTE, ILUSTROU O SEU CONTRIBUTO PARA A HISTÓRIA. O N. [ ] GOSTA DE "LER" AOS AMIGOS O LIVRO QUE FOI CONSTRUÍDO POSTERIORMENTE, RECORDANDO-SE DA MAIORIA DA HISTÓRIA.

ANEXO F  
Plano de Investigação

| ' ' | | ' ' |

Problemática	Objetivos	Questões de partida	Técnicas de recolha de dados
<b>O (des)controlo do esfíncter no jardim de infância e as suas implicações na dinâmica do grupo.</b>	Identificar quais as implicações da presença de crianças que ainda não controlam os esfíncteres num grupo de jardim de infância,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A presença de crianças que ainda utilizam fraldas altera a dinâmica do grupo? De que forma?</li> <li>- Esta característica obriga a adaptação da rotina ou de atividades no dia a dia?</li> </ul>	- Entrevista à educadora cooperante
	Identificar de que forma é que o uso de fralda ou os descuidos influenciam as relações entre pares,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é a atitude das outras crianças perante os colegas que usam fralda?</li> <li>- As crianças troçam dos colegas que usam fralda?</li> <li>- De que forma as crianças reagem aos descuidos dos colegas?</li> </ul>	- Observação
	Identificar de que forma se deve proceder ao desfralde no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve-se acelerar o processo destas crianças?</li> <li>- O uso de fralda após os 3 anos é um sinal de alerta?</li> <li>- O uso de fralda durante a sesta é um sinal de alerta?</li> </ul>	Entrevista à educadora cooperante e a um psicólogo

		- Quais são os riscos de um desfralde antes da criança estar preparada para tal?	
	Conhecer as experiências das famílias durante o processo de desfralde.	- Como vivenciam as famílias o desfralde no jardim de infância?	Questionário às famílias

ANEXO G  
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

**Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)**

**Prática Pedagógica**

**Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)**

**Objetivos do trabalho**

Para a construção de uma ética democrática, é crucial que todos os intervenientes tenham conhecimento dos objetivos do trabalho (Tomás, 2011). Assim, nos primeiros dias de intervenção apresentei-me às famílias e foi enviado um documento onde constavam os objetivos da minha intervenção, tendo me disponibilizado para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Já as apresentações às equipa educativas e aos grupos de crianças foram feitas informalmente, ao longo do período de estágio. Durante as semanas de estágio fui comunicando aos elementos da equipa o que pretendia fazer, o porquê e quais os objetivos, tendo mantendo sempre aberto o espaço para o debate de ideias

No que diz respeito aos objetivos de investigação, conversei primeiramente com os adultos da sala para comunicar os objetivos da investigação e para averiguar o seu interesse em participar. Por fim,

- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1);
- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2);
- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).

	<p>convidei as famílias a participar na investigação através da resposta a um inquérito por questionário.</p>	
<p><b>Custos e benefícios</b></p>	<p>No decorrer da construção do plano de investigação, pretendi que este fosse benéfico para todos os intervenientes. Desta forma, penso que a investigação foi benéfica para a equipa educativa, na medida em que suporta de um modo teórico as práticas relativas ao desfralde. Relativamente aos grupos de crianças, estes não beneficiam diretamente da investigação, sendo que os possíveis benefícios resultantes do estudo estão dependentes da adequação das práticas dos profissionais. Para as famílias, considero que a apresentação do estudo pode ser uma ajuda para saber como lidar e agir durante a aquisição do controlo dos esfíncteres</p> <p>No que diz respeito aos custos da investigação, estes foram essencialmente a nível do tempo despendido para a realização das entrevistas e resposta ao inquérito por questionário, sendo que considero que não teve nenhum custo para as crianças, uma vez que o seu anonimato foi sempre assegurado.</p> <p>Na restante prática penso que a minha presença trouxe custos apenas para a educadora cooperante, que despendeu do seu tempo para me poder esclarecer dúvidas e para me orientar. Igualmente, penso que a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1);</li> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2);</li> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</li> </ul>

	<p>minha intervenção beneficiou o grupo de crianças e a equipa educativa através das atividades planeadas, dos cuidados prestados, das relações estabelecidas e do debate de diversos temas relativos à educação de infância.</p>	
<p><b>Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>De modo a garantir a privacidade e a confidencialidade de todos os intervenientes, ao longo da investigação não constam os nomes ou qualquer outra característica que permitisse a identificação quer dos participantes, quer da organização socioeducativa. Desta forma, em todos os registos escritos constam apenas os nomes fictícios atribuídos a cada participante.</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>
<p><b>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Tendo em consideração a problemática escolhida para a investigação, optei por atentar especialmente nas interações em que as crianças que ainda utilizam fralda em algum momento do dia. Já no que diz respeito à resposta aos questionários, todas as famílias foram incluídas na medida em que todos teriam uma opinião sobre o tema tratado. Assim, a investigação, tal como a restante prática pedagógica, incluiu todas as crianças dos dois grupos que acompanhei, ainda que, na investigação, tenha existido um destaque para as crianças que utilizam fralda.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1).</p>

<b>Fundamentos</b>	<p>Durante a investigação, o investigador deverá procurar evitar que as suas crenças pessoais e vontades exerçam uma influência nos participantes e na leitura dos dados obtidos. Assim, no decorrer da investigação foi importante manter uma postura imparcial de modo a não manipular o comportamento natural dos participantes. Neste sentido, foi crucial manter uma postura imparcial durante a realização das entrevistas à cooperante e à psicóloga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</li> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</li> </ul>
<b>Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</b>	<p>No processo de investigação, é fundamental que, tanto os adultos envolvidos como as crianças, estejam cientes “dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163). Assim, o plano de investigação foi traçado com o auxílio da professora supervisora, tendo também algumas sugestões dos elementos da equipa educativa que me acompanhou. Assim, num trabalho cooperativo, foi elaborada a planificação da investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</li> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</li> </ul>
<b>Consentimento informado</b>	<p>Nas primeiras semanas da PPSI, pedi autorização às famílias, por escrito, para realizar registos fotográficos e videográficos das crianças para enriquecer o relatório, salientando que estas seriam apenas utilizadas para este fim e que o seu anonimato seria assegurado. Por fim, referi também que esta autorização poderia ser retirada a qualquer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</li> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes</li> </ul>

	<p>momento caso esta fosse a vontade das famílias e que, sempre que uma criança demonstrasse desagrado em ser fotografada ou filmada, a sua vontade seria respeitada.</p> <p>No que diz respeito à investigação, antes de iniciar qualquer entrevista dei a conhecer os objetivos da mesma aos participantes e pedi a sua autorização para a gravação das mesmas.</p>	<p>na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</p>
<b>Uso e relato das conclusões</b>	<p>Tendo terminada a investigação, e para que esta fosse, de facto, benéfica para os participantes, foi fundamental partilhar as conclusões obtidas com a equipa educativa, possibilitando que os adultos adequem as suas práticas aos interesses do grupo.</p> <p>No que diz respeito à prática pedagógica, considerei importante partilhar com as famílias algumas fotografias do trabalho realizado com as crianças em sala, particularmente das atividades planeadas e dinamizadas por mim. Com a ajuda da educadora cooperante, esta partilha foi realizada através do envio de fotografias do trabalho realizado pelas crianças por meio de uma plataforma digital utilizada pela profissional que facilita a comunicação entre a escola e a família.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2);</li> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</li> </ul>
<b>Possível impacto nas crianças</b>	<p>Tal como foi referido anteriormente, penso que a investigação promoveria a reflexão dos adultos sobre as suas práticas relativas ao processo de desfralde. Desta forma, penso que a investigação poderá</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as</li> </ul>

	<p>ter impacto indiretamente que no grupo de crianças da sala, quer em outros grupos com os quais os profissionais trabalham ou trabalharão.</p>	<p>condições que estiverem ao seu alcance” (p.1);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</li> </ul>
<p><b>Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Sendo que acredito que todo o processo deve ser transparente para com a equipa educativa, as crianças e as famílias, foi necessário manter uma troca de informações ao longo de todas as fases de investigação e de intervenção. Este mesmo princípio regeu a minha prática, na qual procurei promover a partilha através de conversas informais entre os elementos da equipa, tanto de observações sobre o grupo de crianças, como também de dúvidas surgidas. Contudo, senti alguma dificuldade em realizar esta troca de informações com as famílias devido ao pouco contacto que me foi possível manter com as mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</li> </ul>

ANEXO H  
Guiões de Entrevistas

| | ' ' | | ' '

**Destinatário:** Educadora de Infância cooperante

**Objetivos:**

- Compreender as conceções da educadora de infância relativamente ao desfralde
- Compreender a perceção da educadora relativamente à implicação do descontrolo dos esfíncteres num grupo de jardim de infância

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
-----------------------------	------------------------------	-------------------------------	--------------------

Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação das interações entre crianças de diferentes idades - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
---	--	---	--

Compreender a perspetiva da educadora sobre alguns aspetos relacionados com o desfralde	Conhecer a opinião da educadora sobre quando se deve iniciar o desfralde Compreender de que forma a educadora considera que se deve realizar o desfralde Conhecer a opinião da	B1. Na sua opinião existe uma idade indicada para a realização do desfralde? Qual seria a melhor idade? B2. Quais considera ser os sinais de prontidão para a realização do desfralde? B3. Na sua opinião existem riscos para um desfralde? Quais seriam esses riscos? B4. De que forma considera que se deve proceder ao desfralde? B5. A partir de quando é que a incapacidade de controlar os	Na sua opinião, existe e qual seria a melhor idade para ...
---	--	--	---

	<p>educadora sobre a obrigatoriedad e da não utilização de fralda no jardim de infância</p>	<p>esfíncteres é considerado um sinal de alerta para o desenvolvimento da criança?</p> <p>B6. Algumas organizações socioeducativas só autorizam a entrada de crianças no jardim de infância que já não usem fraldas. Concorda com esta prática? Porquê?</p>	
<p>Caracterizar as implicações do (des)controlo dos esfíncteres em crianças em idade pré-escolar</p>	<p>Compreender de que forma o uso de fraldas afeta a dinâmica do grupo</p> <p>Compreender se as relações entre as crianças são afetadas, de alguma forma, pelo uso de fralda</p> <p>Conhecer as preocupações dos adultos relativamente ao tema</p>	<p>C1. Quantas crianças utilizam fralda no grupo?</p> <p>C2. Sente que o uso de fralda traz implicações à dinâmica do grupo? De que forma?</p> <p>C3. Considera que o uso de fralda influencia a relação que as crianças estabelecem entre si? De que forma?</p> <p>C4. Considera que as famílias se demonstram preocupações com os educandos que utilizam fralda? Se sim, de que forma lida com essas preocupações?</p> <p>C5. Como educadora, sente alguma preocupação em relação às crianças que ainda utilizam fralda?</p> <p>D6. De que forma planeia agir para a realização do desfralde destas crianças?</p>	<p>Em que é que a presença de crianças que utilizam fralda afeta a dinâmica do grupo?</p>

Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
-------------------------	------------------------	--	--

**Destinatário:** Psicóloga

**Objetivos:**

- Conhecer a opinião de um psicólogo relativamente ao desfralde
- Conhecer as implicações que podem surgir de um desfralde precoce.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação das interações entre crianças de diferentes idades - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
---	--	--	--

Compreender as Perspetivas da educadora sobre alguns aspetos relacionados com o desfralde	Conhecer a opinião do psicólogo sobre quando se deve iniciar o desfralde Compreender quais são os sinais de alerta relativos ao	B1. Na sua opinião existe uma idade indicada para a realização do desfralde? Qual seria a melhor idade? B2. Quais considera ser os sinais de prontidão para a realização do desfralde? B3. Na sua opinião existem riscos para um desfralde? Quais seriam esses riscos?	
---	--	--	--

	<p>controlo do esfíncter</p> <p>Conhecer a opinião do psicólogo sobre a obrigatoriedad e da não utilização de fralda no jardim de infância</p>	<p>B4. De que forma considera que se deve proceder ao desfralde?</p> <p>B5. A partir de quando é que a incapacidade de controlar os esfíncteres é considerado um sinal de alerta para o desenvolvimento da criança?</p> <p>B6. Algumas organizações socioeducativas só autorizam a entrada de crianças no jardim de infância que já não usem fraldas. Concorda com esta prática? Porquê?</p> <p>B7. Considera que o uso de fralda pode influenciar as relações que as crianças estabelecem entre si, no jardim de infância? De que forma?</p> <p>B8. Que conselho daria às famílias ou às educadoras de crianças que, à entrada no jardim de infância, não controlam os esfíncteres?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO I  
Questionário realizado às  
famílias

| ' ' | | ' ' |

Caras famílias,

No âmbito da realização do mestrado em educação pré-escolar, encontro-me a realizar uma investigação sobre o controlo dos esfíncteres em crianças na sala de jardim de infância. Para enriquecer o estudo, gostaria de conhecer as vossas experiências relativas ao desfralde com os vossos educandos. Neste sentido, venho pedir a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário, no qual será garantido o anonimato dos dados recolhidos.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade.

Maria Ferrão

\*Idade do educando:

\*Sexo: F  M

\*O seu educado utiliza fralda:

Durante o dia

Durante a sesta/noite

Não utiliza

\*Com que idade o seu filho deixou de utilizar fraldas durante o dia:

\*Como foi/está a ser o processo de desfralde (pode seleccionar várias opções):

Tranquilo

Angustiante

Fácil

Difícil

Lento

Rápido

Ainda não foi iniciado

\*Como se sentiu/sente durante o processo de desfralde (pode seleccionar várias opções):

Preocupado

Relaxado

Ansioso

\*Durante o processo de desfralde, procurou aconselhar-se junto de alguém?

Sim  Não

Se sim, de quem?

Familiar

Amigo

Pediatra

Educadora

Outro

\*Sentiu alguma preocupação durante o processo de desfralde?

Sim  Não

Se sim, porquê?

\*Se sentiu alguma preocupação durante o processo, partilhou-a com alguém?

Sim  Não

Se sim, com quem? (pode seleccionar várias opções)

Familiar

Amigo

Pediatra

Educadora

Outro

\*Respostas obrigatórias

ANEXO J

Análise de conteúdo das  
entrevistas

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
<b>O desfralde no jardim de infância</b>	Faixa etária para iniciar o desfralde	Ao ritmo da criança	<p>“Eu penso que não existe uma idade indicada, existe uma faixa etária, algum espaço entre idade em que deve ser realizado, dependendo sempre de criança para criança” (E1)</p> <p>“eu acho que cada criança tem o seu ritmo e... apesar de existir uma faixa que supostamente é a faixa ideal sabemos que cada criança tem o seu ritmo... não podemos ter assim um critério muito rígido no que diz respeito às idades e à idade que diz respeito à aquisição das competências” (E2)</p> <p>“não acho que tenha de haver uma faixa etária para nada” (E2)</p>	3
		18 meses – 4 anos	“Penso que temos uma clara ideia que uma criança. se calhar, de um ano e meio dois anos pode começar a desfraldar, mas pode acontecer tanto com um ano e meio como pode acontecer só os quatro” (E1)	1
		2-5 anos	“idealmente deverá acontecer entre os 2 e os 5 anos a sendo que alguns estudos apontam ali especificamente para a faixa etária entre os 18 meses e os 36 meses”(E2)	1
	Sinais de prontidão	Atingida a maturação física	“em termos motores deverá existir já uma maturação fisiológica” (E2)	3

		“o desenvolvimento muscular em termos da bexiga, o controlo dos esfíncteres” (E2)	
	Permanecer sentada durante algum tempo	“a capacidade da criança poder estar sentada durante algum tempo seguido” (E2)	1
	Maturidade emocional	“tem de haver uma certa maturidade emocional” (E2) “É claro a maturidade emocional, a capacidade de autorregulação da criança também, sim” (E2)	2
	Maturidade cognitiva	“tem de haver uma maturação cognitiva” (E2)	1
	Interesse da criança	“acho que se deve também aproveitar o próprio interesse que as crianças começam a mostrar a partir de certa altura em relação a isto”(E2)	3
	Desenvolvimento da fala	“Eu acho que a fala está muito relacionada com o desfralde” (E1) “conseguem dizer-nos quais são as suas necessidades” (E1)	2
	Períodos com a fralda seca	“quando acordam com a fralda seca da sesta, começar a perguntar se querem ir à casa de banho e a partir daí fazemos uma redução do uso da fralda” (E1)	1
	Avaliar preparação	“vendo sempre se a criança está disposta a isso ou não porque acho que se for só da nossa vontade ou da vontade dos pais não vai resultar” (E1)	2

Como realizar o desfralde		“eu acho que se tem de verificar, como eu disse, que existe essa maturidade emocional e também a questão do desenvolvimento da criança para garantir que já estamos numa boa fase para o podermos fazer” (E2)	
	Encarar o processo com naturalidade	“Eu acho que deve ser uma coisa muito natural, conversada com a criança...” (E1)	1
	Idas em pequeno grupo à casa de banho	“levar por exemplo quando ainda estão pouquinhos ou em grupos de cinco crianças” (E1)	1
	Aproveitar o interesse da criança	“Acho que a criança, como eu disse, vai começando a revelar sinais de que tem interesse também por essas questões” (E2)	1
	Recorrer a momentos lúdicos	“podemos levar umas histórias para a sanita, uns brinquedos...” (E1) “também a questão do jogo, da brincadeira, dos livros, quer em casa quer no infantário, abordar-se essas questões de uma forma lúdica acho que também pode ser uma forma interessante” (E2) “Quase uma brincadeira que se vai construindo em conjunto” (E2) “há livros muito interessantes que introduzem esse Tema e eu acho que deveriam ser usados. E o jogo, a brincadeira... tentar tornar a situação mais lúdica possível” (E2)	4

	Enquadrar nas rotinas	<p>“ perceber que aquilo não é um momento mau, que não é uma quebra na rotina” (E1)</p> <p>“e também que esteja dentro daquilo que já são as rotinas e daquilo que já é o que é que a criança conhece para não parecer uma coisa completamente nova” (E2)</p>	2
Riscos do desfralde precoce	Frustração	“ao avançar com essa fase podemos estar a criar uma situação até de frustração para a criança porque ela ainda não está preparada” (E2)	2
	Sentimento de insegurança	<p>“passa a ser uma coisa que para eles é uma vergonha porque não conseguem controlar os esfíncteres e a partir daí começamos a... a criança em vez de querer tirar a fralda vai querer sempre manter para nunca ficar envergonhada porque está molhada à frente dos colegas” (E1)</p> <p>“e isso depois pode criar sentimentos de insegurança” (E2)</p>	2
	Afetar a relação com o adulto	<p>“criar problemas em termos de interação com esse adulto que, no fundo, está a impor...” (E2)</p> <p>“quando isso acontece numa fase precoce podemos ter até problemas em termos da interação e da qualidade das relações entre a criança e o adulto, sejam os pais ou seja o educador” (E2)</p>	1
Sinal de alerta	Descontrolo dos esfíncteres a partir dos 5 anos	“Pelo que eu sei a partir dos cinco anos, acho que aí sim, acho que se deve começar a pensar em procurar uma opinião de um especialista...” (E2)	3

		<p>“acho que também a partir dos 5 anos já começa a ser mais complicado e aí eu procuraria ajuda” (E2)</p> <p>“talvez aos quatro ou cinco anos, que já se conseguem expressar bastante... acho que aí já devemos ter alguma atenção a isso” (E1)</p>	
Implicações do uso de fralda no jardim de infância	Gestão de recursos	<p>“claro que exige mais recursos, porque se a criança ainda usa fralda tem uma maior dependência” (E2)</p> <p>“acho que é uma questão prática de gestão de recursos humanos, porque uma criança com fralda é mais dependente, portanto exige mais atenção” (E2)</p> <p>“jogar com os próprios recursos das instituições e, portanto, no fundo, ao garantir um certo nível de independência da criança na entrada” (E2)</p>	3
	Exigência do desfralde para entrar no jardim de infância	<p>“Não concordo” (E1)</p> <p>“eu não posso dizer que uma criança não pode entrar numa sala de jardim de infância só porque usa fraldas” (E1)</p> <p>“Se Eu tivesse que dar uma resposta eu diria que portanto eu gosto de pensar que o sistema responde a todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou dos seus recursos”(E2)</p>	3
	Aumento da inclusão	<p>“cada criança tem o seu ritmo, e tem de ser respeitado, e nada me garante que uma criança com 3 anos esteja pronta para desfraldar e, ao mesmo tempo, outras criança de 3 anos já pode ter desfraldado” (E1)</p>	4

		<p>“gosto sempre de pensar que as instituições têm resposta para todos os níveis e para todas as crianças” (E2)</p> <p>“eu diria que o sistema deveria está preparado para responder às diferentes necessidades das famílias e das crianças” (E2)</p> <p>“gosto de pensar que o sistema responde a todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou dos seus recursos” (E2)</p>	
	Alterações à gestão do grupo	<p>“nós acabamos por ter que parar de dar um almoço ou de ajudar alguém, tínhamos que parar para trocar a fralda, para ir com ela à casa de banho” (E1)</p> <p>“se estivermos a fazer uma atividade de manhã em grande grupo, ou numa reunião de conselho temos que parar a reunião para ir com a criança fazer xixi” (E1)</p>	2
Uso de fralda nas interações com os pares	Não exerce influência	<p>“Não, acho que não... pelo menos que eu tenha já presenciado não” (E1)</p> <p>“não sei, não consigo ver assim nada de... não me estou a lembrar de nada pelos menos, se calhar há, mas eu não me estou a lembrar de nada, acho que eles nem devem pensar nisso.” (E2)</p>	2
	Motiva o desfralde	<p>“acho que o efeito de grupo ajuda muito nesta situação porque quando veem os outros amigos a irem também pedem para ir” (E1)</p>	1

As famílias e o processo de desfralde	Acelera o processo	“Acho que quando eles são mais pequenos tenta-se acelerar um bocadinho o processo...” (E1)	1
	Comunicar continuamente	“Portanto vamos voltar a falar com os pais a tentar novamente que seja um trabalho em equipa” (E1) “falar com os pais e explicar-lhes que o trabalho tem que ser feito em equipa” (E1)	2
	Formar uma parceria	“acho que os pais podem a começar por si, em conjunto com a educadora, sempre numa perspetiva de parceria e colaboração, começarem a utilizar estratégias” (E2)	1

ANEXO K  
Tabelas de interações  
| | | | | |

**Tabela de interações de crianças que usam fralda durante o dia**

Data	Interação	Categoria de interação
19/10	<p><b>Margarida</b> chora porque não quer fazer comboio. Tento conversar com a criança, mas esta não responde a qualquer uma das minhas questões. A educadora conta-me que <b>Margarida</b> não aprecia muito do toque dos amigos.</p>	Distanciar-se
22/10	<p><b>Dinis e Margarida</b> demonstram uma maior dificuldade em subir a rampa. Quando <b>Dinis</b> escorrega ao tentar subir, diz para si “Eu consigo! Eu sou capaz”. Carla tenta ajudar os dois colegas dando-lhes a mão, no entanto as crianças continuam a perder o equilíbrio. Peço a Carla que os deixe tentar sozinhos e, ao fim de várias tentativas, as duas crianças conseguem subir o monte.</p>	Cooperar
27/10	<p>Educadora pede-me que repare na <b>Margarida</b> a correr e reparo que a criança apresenta algum desequilíbrio. De seguida, a educadora pede a Vasco que “ajude” a <b>Margarida</b> a correr, dando-lhe algumas dicas: “diz para ela olhar para ti”, “pede-lhe para ela fazer igual a ti”. Passados alguns minutos, Paula quer juntar-se, e ajudar Vasco. Quando pegam na mão de <b>Margarida</b> ela começa a chorar e a educadora diz às crianças para irem brincar.</p>	Cooperar Distanciar-se
27/10	<p>Jaime e <b>Margarida</b> brincam juntos, de mãos dadas.</p>	Brincar
28/10	<p>Samuel vem dizer-me que <b>Margarida</b> fez coco na fralda.*</p>	Cuidar
8/11	<p>Antes de se dirigirem para o parque exterior, as crianças trocam o calçado. Reparo que a maior parte</p>	Cooperar

	das crianças se calça sozinha e noto que Paula e Lara ajudam <b>Dinis</b> a calçar-se.	
<b>INÍCIO DESFRALDE DINIS</b>		
<b>24/11</b>	Reparo que Samuel brinca sempre com <b>Dinis</b> e de uma forma bastante cuidadosa. Quando realizam um comboio para nos dirigirmos para a sala, Samuel agarra <b>Dinis</b> na cintura e diz “cuidado para não caíres”.	Brincar Cuidar
<b>24/11</b>	Lara pergunta-me se pode ir buscar fraldas para os amigos que as usam durante a sesta e respondo que sim. Lara vai buscar fraldas para <b>Margarida, Dinis</b> e Manuel e, posteriormente, aproxima-se de Jaime e pergunta: Lara: Já tens fralda? Jaime não responde e Lara levanta a camisola, verificando se já tem fralda e de seguida vai buscar fraldas para os colegas.*	Cuidar
<b>4/2</b>	<b>Dinis</b> urina durante a sesta, no entanto, não o diz a nenhum adulto. Paula nota que a cama do amigo está molhada e vem avisar-me. Pergunto a <b>Dinis</b> porque é que não o disse a ninguém e <b>Dinis</b> não responde.*	Cuidar
<b>9/12</b>	Peço ao grupo para tirar a bata e entregá-la de seguida. A maior parte do grupo consegue realizar esta ação autonomamente, mas reparo que <b>Margarida</b> se encontra com algumas dificuldades, até que Cristina lhe diz: Cristina: Posso ajudar-te <b>Margarida</b> ? Margarida sorri e acena afirmativamente. Cristiana desaperda os botões da bata e Margarida acaba de tirar a bata sozinha, sobre o olhar de Cristiana.	Cooperar

<b>14/01</b>	<p>Carla, <b>Margarida</b>, Jaime, Lara e Paula brincam na casinha e Vasco e Sara pedem para se juntar. Lara responde imediatamente que não.</p> <p>Carla: Deixa-os entrar, eles podiam ser os alunos e nós as professoras, ok?</p> <p>Lara desimpede a entrada e diz a Vasco e a Sara onde se devem sentar.</p>	<p>Brincar</p>
<b>26/01</b>	<p>Carla procura várias vezes brincar com <b>Margarida</b>. Esta maior parte das vezes recusa, preferindo brincar sozinha ou com o adulto</p>	<p>Brincar</p> <p>Distanciar-se</p>
<b>2/2</b>	<p>Kevin diz que não quer sentar-se ao lado de <b>Margarida</b> e pergunto-lhe o porquê. Kevin não responde e digo-lhe que o que acabou de fazer não se diz e que <b>Margarida</b> não merece esse comentário.</p> <p>Kevin pede desculpa a <b>Margarida</b> e senta-se no seu lugar.</p>	<p>Distanciar-se</p> <p>Hostilizar</p>
<b>3/2</b>	<p><b>Margarida</b> vai a sanita na escola pela primeira vez e faz xixi. Celebramos esta pequena vitória com o grupo e Carla diz: Boa <b>Margarida</b>!*</p>	<p>Brincar</p>
<b>ÍNICIO TENTATIVA DESFRALDE MARGARIDA</b>		
<b>8/02</b>	<p><b>Margarida</b> vomita durante o almoço e de seguida, algumas crianças verificam como esta se sente:</p> <p>Carla: Estás bem <b>Margarida</b>?</p> <p>Lara: Como é que te sentes? Doi-te a barriga?</p> <p>Paula: Maria, a <b>Margarida</b> está toda suja. Precisa de mudar a roupa.</p> <p>Posteriormente troco a roupa a <b>Margarida</b> e higienizo o local.</p>	<p>Cuidar</p>
<b>17/02</b>	<p><b>Margarida</b> urina-se enquanto faz um jogo. Carla chama a atenção dos adultos para o incidente e a</p>	<p>Cuidar</p> <p>Cooperar</p>

	educadora pede a <b>Margarida</b> que tire a roupa suja. <b>Margarida</b> demonstra alguma dificuldade em tirar as calças e Carla pergunta se a pode ajudar. A educadora responde que sim, lembrando que posteriormente terá de lavar as mãos.*	
18/02	Cristina, Jaime, <b>Dinis</b> e Clara procuram caracóis utilizando a lupa de Jaime. Jaime faz questão que a lupa seja partilhada por todos os amigos, sendo que, em cada local, as quatro crianças utilizam este instrumento.	Brincar
18/02	A educadora chama o grupo para fazer comboio e dirigir-se para a escola. No entanto, <b>Dinis</b> e Jaime continuam a sua brincadeira e a educadora chama a atenção das crianças. <b>Dinis</b> e Jaime afirmam que não tinham encontrado ainda um caracol e, por isso, não queriam partir já para a escola. Educadora: Temos de tentar noutro dia, e podemos até ir ao outro jardim. Mas agora temos de ir para a escola almoçar, não nos podemos atrasar. <b>Dinis</b> e Jaime juntam-se ao restante grupo que se dirige para a escola.	Brincar
18/02	Enquanto o grupo brinca, reparo que <b>Margarida</b> se encontra parada na sala, a olhar para os adultos e digo-lhe para ir brincar. <b>Margarida</b> começa a chorar e aproximo-me dela, dizendo que o pai está quase a chegar e que pode brincar um pouco enquanto espera. De seguida, peço a Carolina que vá brincar com <b>Margarida</b> e esta acalma-se.	Cuidar Brincar

**Nota:** A negrito encontram-se destacados os nomes das crianças que utilizam fralda durante o dia.

\*Interações diretamente relacionadas com o uso de fralda ou acidente de uma criança.

## Interações de crianças que utilizam fralda no período de repouso

Data	Interação	Categoria de interação
19/10	<p><b>Jaime</b> repara numa maria-café no parque exterior e chama os amigos. Tatiana, <b>Manuel</b> e Nelson dirigem-se para junto de Jaime observam com atenção e peço-lhes para terem cuidado com o inseto. Pouco tempo depois, Tatiana diz-me que <b>Manuel</b> matou a maria-café e ouço Nelson dizer “estou muito triste contigo, não se faz mal à Natureza”.</p>	<p>Brincar Hostilizar</p>
27/10	<p><b>Jaime</b> e Margarida brincam juntos, de mãos dadas.</p>	<p>Brincar</p>
4/11	<p>Enquanto converso com o grande grupo, reparo que <b>Jaime</b> fala constantemente com Frederico.</p> <p>Estagiária: <b>Jaime</b>, estou a ficar muito triste contigo e com o Frederico, eu estou a tentar conversar com todos e vocês não estão a ouvir.</p> <p><b>Jaime</b> olha-me fixamente e passados alguns segundos começa a chorar.</p> <p>Estagiária: Tens de ouvir quando estamos a falar, não pode ser assim. Pronto, já passou.</p>	<p>Brincar</p>
4/11	<p>O grupo canta os parabéns a Frederico e a <b>Manuel</b>. Quando chega ao fim, a educadora diz:</p> <p>Educadora: Agora o David pode ir pedir desculpa aos amigos, porque não lhes cantou os parabéns.</p> <p>David dirige-se às duas crianças e pede-lhes desculpa. Frederico não responde e <b>Manuel</b> diz “Não faz mal”.</p> <p>Educadora: Foi muito querido da tua parte dizeres isso ao David, fiquei muito feliz.</p>	<p>Brincar Cuidar</p>

	Nelson: <b>Manuel</b> , tu és brutal!	
8/11	<p><b>Manuel</b> diz-me que Frederico não quer brincar com ele e chamo a criança para conversar, perguntando o que se passa.</p> <p>Frederico: (começa a chorar) É que eu quero estar sozinho porque estou com saudades do Nelson.</p> <p>Estagiária: Mas o Nelson foi há pouco embora... foi um bocadinho mais cedo, mas amanhã ele está cá outra vez para brincar contigo. Hoje podes brincar com outros amigos, olha, o <b>Manuel</b> ficou um bocadinho triste porque não queres brincar com ele.</p> <p>Frederico: Mas eu não quero brincar, quero estar sozinho.</p> <p>Dou um abraço a Frederico e digo-lhe que, se quiser, pode-se sentar perto de mim, mas este prefere sentar-se num canto do recreio afastado de todos.</p> <p>Posteriormente, peço que <b>Manuel</b> escolha outro amigo para brincar, dizendo-lhe que o Frederico precisa de estar um pouco sozinho.</p>	<p>Distanciar-se</p> <p>Hostilizar</p>
10/11	<p><b>Manuel</b> faz xixi nas calças, enquanto brinca na garagem. Nelson informa a educadora, que pede para que todas as crianças que estavam a brincar nesta área se afastem.</p> <p>Paula: Ugh, sujaste tudo <b>Manuel</b>, que horror!</p> <p>Educadora: Às vezes acontece, já vamos limpar.</p> <p><b>Manuel</b>, quando precisares de ir à casa de banho tens de dizer, ok?</p> <p><b>Manuel</b> (de cabeça baixa): Ok.*</p>	<p>Cuidar</p> <p>Hostilizar</p>
24/11	Lara pergunta-me se pode ir buscar fraldas para os amigos que as usam durante a sesta e respondo que	Cuidar

	<p>sim. Lara vai buscar fraldas para Margarida, Dinis e <b>Manuel</b> e, posteriormente, aproxima-se de Jaime e pergunta:</p> <p>Lara: Já tens fralda?</p> <p><b>Jaime</b> não responde e Lara levanta a camisola verificando se já tem fralda e de seguida vai buscar fraldas para os colegas. *</p>	
24/11	<p>David vem ter comigo e diz que quer o brinquedo de <b>Manuel</b>, ao que respondo que terá de conversar com o amigo. David pede o brinquedo emprestado a <b>Manuel</b>, que não dá autorização. David vem comunicar o sucedido e digo-lhe:</p> <p>Estagiária: O brinquedo é do <b>Manuel</b>, não o posso obrigar a emprestar-te. Mas na garagem há um carro parecido com o dele, vai lá ver se alguém está a brincar com ele.</p> <p>David dirige-se à área da garagem e encontra o carro em questão. A criança pega no objeto e brinca com ele, sem demonstrar muito entusiasmo</p>	<p>Distanciar-se</p> <p>Hostilizar</p>
26/11	<p>Chamo diversas vezes a atenção de David e <b>Jaime</b> para que não se afastem dos limites do parque. Por fim, digo-lhes que têm mais uma oportunidade de brincar no parque e que se afastarem novamente terão de se sentar. Eles respeitam a decisão.</p>	<p>Brincar</p>
2/12	<p>Enquanto o grupo conversa, <b>Manuel</b> interrompe várias vezes os colegas que estão a falar. Após chamar a sua atenção várias vezes, digo-lhe:</p> <p>Estagiária: Olha <b>Manuel</b>, estou a começar a ficar triste contigo, e de certeza que os amigos também estão. Não estás a respeitá-los e não estás a ouvir o</p>	<p>Brincar</p>

	<p>que estão a dizer, também não ias gostar que fizessem isso quando estás a falar, pois não?</p> <p><b>Manuel</b> abana a cabeça e acalma-se durante alguns minutos.</p>	
7/12	<p><b>Jaime</b> realiza um puzzle na mesa durante alguns minutos e de seguida diz que não o consegue montar corretamente. Sugiro que peça ajuda a um amigo e <b>Manuel</b> oferece-se para o fazer. Quando <b>Manuel</b> chega à mesa, retira todas as peças a <b>Jaime</b> e começa a montar o puzzle sozinho.</p> <p>Estagiária: <b>Manuel</b>, ajuda o <b>Jaime</b>, deixa-o montar algumas peças também, por favor.</p> <p><b>Manuel</b> entrega uma peça a <b>Jaime</b> dizendo “Toma, põe esta aqui”.</p>	Cooperar
10/1	<p>Quando Frederico chega com o pai, diz que não quer ficar na escola. Pergunto-lhe se ele não tinha saudades de brincar na escola com os amigos e Frederico responde que preferia ficar em casa com o pai.</p> <p>Estagiária: Oh querido, mas o pai tem de ir trabalhar, e nós temos muitas coisas giras para fazer na escola. Se quiseres, ficamos os dois um bocadinho no mimo e depois vais brincar, pode ser?</p> <p>Frederico responde afirmativamente e demora-se na despedida do pai. Posteriormente, pego na criança ao colo, que começa a chorar. Imediatamente <b>Manuel</b> vem ter com o amigo e diz que tinha muitas saudades de brincar com ele e chama-o. Frederico diz que não quer ir e explico a <b>Manuel</b> que tem de esperar um bocadinho pelo amigo.</p>	<p>Cuidar</p> <p>Distanciar-se</p>

10/1	<p>Clara e Vasco pedem para jogar novamente o jogo do camaleão e peço para que eles expliquem o jogo aos amigos que não estavam no dia anterior. Vasco explica as regras do jogo e realizamos uma primeira ronda, na qual as crianças que ainda não tinham jogado tiveram alguma dificuldade em participar. Peço que quem jogou anteriormente esclareça as regras do jogo e <b>Manuel</b> clarifica os colegas. Na segunda ronda já todas as crianças conseguiram jogar.</p>	Brincar
14/1	<p>Carla, Margarida, <b>Jaime</b>, Lara e Paula brincam na casinha e Vasco e Sara pedem para se juntar. Lara responde imediatamente que não.</p> <p>Carla: Deixa-os entrar, eles podiam ser os alunos e nós as professoras, ok?</p> <p>Lara desimpede a entrada e diz a Vasco e a Sara onde se devem sentar.</p>	Brincar
11/2	<p><b>Jaime</b>, Vasco e <b>Manuel</b> acumulam algumas folhas do parque numa roda e, posteriormente, juntam alguns paus.</p> <p><b>Manuel</b>: Olha, Maria, é um lago de crocodilos!</p> <p>Estagiária: Que medo! Deixa-me afastar para eles não me morderem a perna!</p> <p>Vasco: Eles são nossos amigos, olha (diz, acariciando um dos paus).</p>	Brincar
16/2	<p>Durante o lanche, David, Cristiana, <b>Manuel</b> e Carla conversam sobre a realização de uma festa surpresa à auxiliar. Relembro-os que, para ser surpresa, não poderão falar sobre isso à frente da mesma. Depois ouço alguns detalhes que combinam em conjunto: O</p>	Brincar

	local (sala polivalente), quem irá (o grupo, os adultos da sala e o filho da auxiliar) e o que será preciso levar (balões e música).	
<b>18/2</b>	Cristina, <b>Jaime</b> , Dinis e Clara procuram caracóis utilizando a lupa de <b>Jaime</b> . <b>Jaime</b> faz questão que a lupa seja partilhada por todos os amigos, sendo que, em cada local, as quatro crianças utilizam este instrumento.	Brincar
<b>18/2</b>	A educadora chama o grupo para fazer comboio e dirigir-se para a escola. No entanto, Dinis e <b>Jaime</b> continuam a sua brincadeira e a educadora chama a atenção das crianças. Dinis e <b>Jaime</b> afirmam que não tinham encontrado ainda um caracol e, por isso, não queriam partir já para a escola.  Educadora: Temos de tentar noutro dia, e podemos até ir ao outro jardim. Mas agora temos de ir para a escola almoçar, não nos podemos atrasar.  Dinis e <b>Jaime</b> juntam-se ao restante grupo que se dirige para a escola.	Brincar

**Nota:** A negrito, encontram-se destacados os nomes das crianças que utilizam fralda durante o período de repouso.

\*Interações diretamente relacionadas com o uso de fralda ou acidente de uma criança.