



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O educador como promotor das relações sociais entre as crianças**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**SARA VIEIRA BRITO DARGENT**  
**novembro de 2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O educador como promotor das relações sociais entre as crianças**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Mary Katherine Martins e Silva**

**SARA VIEIRA BRITO DARGENT**  
**novembro de 2013**

## **Agradecimentos**

Ao concluir esta fase da minha formação considero importante enunciar as pessoas que me auxiliaram direta ou indiretamente, durante o período de intervenção da Prática Profissional Supervisionada e na elaboração deste relatório final.

Agradeço profundamente a todos os intervenientes do estabelecimento de ensino na valência de creche, com especial destaque para a educadora cooperante Ana Isabel Carolino e assistente operacional Sara Vieira, que me receberam tão amavelmente e contribuíram para os meus conhecimentos sobre a educação de infância.

Agradeço profundamente a todos os atores sociais: às famílias pelo feedback positivo e relação harmoniosa; às crianças pelo carinho e aos adultos pela colaboração no estágio da instituição onde estive a estagiar no contexto de Jardim de Infância, mais concretamente à educadora cooperante Aida Ramalho e assistente operacional Nídia Ferreira, por partilharem comigo informações, experiências e saberes sobre as características das crianças. E ainda por me terem recebido tão carinhosamente na sala de atividades, promovendo o meu progresso enquanto futura educadora de infância.

Agradeço à minha supervisora Mary Katherine Silva, pela sua disponibilidade, compreensão, ajuda e simpatia durante o acompanhamento nos dois estágios de intervenção e na organização do relatório final.

Agradeço aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, principalmente à professora Catarina Tomás, professora Manuela Rosa e Maria Purificação Mil-Homens pelos seus ensinamentos, esclarecimento de dúvidas, contribuindo assim para uma melhor compreensão de alguns aspetos relacionados com a prática.

Agradeço aos meus colegas estagiários pelas suas palavras amigas, partilha de experiências e colaboração em atividades no decorrer do estágio profissional.

Agradeço principalmente à minha família e namorado pelo amor, apoio oferecido todos os dias, pela energia positiva transmitida e pelo voto de confiança que depositaram em mim, visto que foi imprescindível para a continuação e concentração no meu trabalho.

Por fim, também agradeço aos meus amigos pela amizade, pela força que me deram e dedicação.

## **Resumo**

Este relatório consiste na apresentação da minha ação pedagógica desenvolvida no estágio de intervenção nas valências de creche, durante o mês de janeiro, com crianças com idades entre os 2 e os 3 anos e 6 meses e em jardim de infância, nos meses entre fevereiro e março, com crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. O estágio foi possível de ser realizado através da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada (PPS), ao nível do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste é elaborada uma reflexão sobre todo o processo da PPS, de acordo com as minhas intenções e como é que estas orientaram a minha ação educativa em ambas as valências, sendo igualmente desenvolvida uma problemática decorrente do estágio.

Assim, é dada uma maior relevância às relações sociais que se estabelecem entre as crianças e como é que o educador pode promover essas mesmas ligações. Este tema designa a problemática a ser relatada neste relatório e representa uma parte fundamental do mesmo, sendo retratados os dois contextos onde foi realizada a intervenção, com exemplos de situações e atividades reais.

Por fim, o relatório é o culminar de um longo processo de trabalho sobre a educação de infância e as suas particularidades, em que reflito e avalio o meu desempenho e evolução enquanto educadora estagiária.

**Palavras-chave:** Relações Sociais, Crianças, Creche, Jardim de Infância.

## **Abstract**

This report is the presentation of the development of my pedagogical action in the daycare valences during my intervention internships, during the month of January with children between two and four years old, and kindergarten, between the months of February and March with children between three and five years old. The internship implementation was possible through the curricular unit of supervised professional practice, at Master's level in Preschool Education.

A reflexion on the supervised professional practice process is done according with my intentions and how they guided my educational action in both valences and a problematic is also developed in consequence of my internship.

A greater importance is given to the social relations that are established between the children and how the educator may promote these same connections. This theme designates the problematic to be described in this report and represents a fundamental part of the aforementioned report since the two intervention contexts are portrayed with examples of real situations and activities.

Finally, this report is the culmination of a long work process about childhood education and its specificities, on which I reflect upon and through which I evaluate my performance and evolution as an intern teacher.

**Keywords:** Social relations, Children, Daycare, Kindergarten.

## **Lista de Siglas e abreviaturas**

**ATL** – Atividades dos Tempos Livres

**COR** – Child Observation Record

**ECERS** – Early Child Environment Rating Scale

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**ITERS** – Infant/Toddler Environment Rating Scale

**JI** – Jardim de Infância

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada

**RI** – Regulamento Interno

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Índice Geral

<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. Caracterização do Contexto Socioeducativo</b>	<b>2</b>
2.1 Meio onde está inserido a instituição	2
2.2 História, Dimensões Organizacionais e Jurídicas	3
2.3 Organização dos Espaços Físicos e Materiais	4
2.4 Organização do tempo rotina diária	6
2.5 Equipas educativas e climas de interação	6
2.6 Famílias das crianças	7
2.7 Grupo de crianças	8
<b>3. Intenções para a ação pedagógica nos dois contextos</b>	<b>11</b>
3.1 Intenções gerais	11
3.2 Intenções para a ação educativa na Creche e JI	14
3.3 Reflexão sobre o trabalho de intervenção	14
3.3.1 As rotinas	15
3.3.2 As Propostas de Atividades	18
3.3.3 O Trabalho de Equipa	27
3.3.4 A Ação com as Famílias	29
<b>4. Problemática: A creche e JI como potenciadores das relações sociais entre as crianças</b>	<b>32</b>
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>46</b>
<b>6. Referências</b>	<b>51</b>

## Índice de Quadros

Quadro I – Meio dos contextos educativos	3
Quadro II – Características do desenvolvimento das crianças	10
Quadro III – Intenções para a prática pedagógica	14

## Anexos

### Anexo 1 – Constituição dos estabelecimentos de ensino de Creche e JI

Figura 1 – Organograma da instituição em creche

Quadro IV – Equipa Educativa da valência de creche

Figura 2 – Organograma da instituição de JI

## **Anexo 2 – Plantas das salas**

Figura 3 – Planta da Sala C

Figura 4 – Planta da Sala D

## **Anexo 3 – Rotinas Diárias**

### **Anexo 4 – Famílias**

Quadro V – Caracterização da família das crianças (de creche)

Quadro VI – Caracterização da família das crianças (de JI)

### **Anexo 5 – Grupo Crianças**

Quadro VII – Caracterização do grupo de crianças (em Creche)

Quadro VIII – Caracterização do grupo de crianças (em JI)

## **Anexo 6 – Registo Fotográfico da Prática Profissional Supervisionada**

## **1. Introdução**

O presente relatório foi realizado no âmbito da PPS, no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar, acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

O estágio de intervenção ocorreu em dois períodos distintos, primeiramente na valência de creche, com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos e 6 meses e posteriormente no contexto de Jardim de Infância (JI) com um grupo misto de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Este documento tem como objetivo descrever, analisar e apresentar uma reflexão fundamentada sobre todo o processo vivenciado ao longo do período de intervenção. Para este efeito recorri a diversos autores no campo da Sociologia, Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, que me auxiliaram a explicar e a desenvolver em profundidade os variados temas retratados no relatório.

No decorrer da PPS as questões que se tornaram mais pertinentes foram: as relações sociais entre as crianças, o trabalho colaborativo entre as equipas e o envolvimento e participação das famílias das crianças. Estas questões serão abordadas no presente relatório, no entanto, é dado um maior destaque ao papel do educador de infância como potenciador das relações sociais entre as crianças, assumindo-se esta como a problemática sobre a qual farei uma reflexão mais aprofundada.

Em relação ao roteiro do trabalho, o mesmo está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo será feita a caracterização dos ambientes educativos dos contextos de creche e JI, em que é explanado o meio envolvente, os espaços físicos, bem como a caracterização das equipas, das famílias e ainda do grupo de crianças.

No segundo capítulo é apresentada uma análise sobre as intenções gerais pretendidas para a prática profissional em ambos os contextos, de acordo com a caracterização evidenciada no capítulo anterior.

No terceiro capítulo procede-se à reflexão de todo o trabalho de intervenção consoante as intenções gerais enunciadas, surgindo intenções mais específicas para cada valência.

No quarto capítulo será apresentada e discutida a problemática que dá o nome a este relatório, sendo esta enriquecida através de notas de campo, procurando fundamentar e evidenciar a forma como o educador de infância potencia as relações sociais entre as crianças no contexto de creche e JI.

No quinto capítulo é realizada uma reflexão e avaliação global sobre o meu

desempenho ao longo de todo o processo do estágio de intervenção, referindo a minha evolução enquanto educadora estagiária e mencionando os aspetos positivos e menos positivos da experiência da PPS.

Outro aspeto importante a referir é que o relatório foi elaborado com base na recolha de diversos documentos, entre eles, o Projeto Pedagógico de Creche, o projeto Curricular de Turma de JI, os projetos Educativos de ambas as instituições, bem como pelo registo de episódios significativos através de observação direta, naturalista e participação ativa, resultando na triangulação dos dados (Flick, 2005) dos diversos atores sociais.

É ainda importante ressaltar que ao longo do estágio foram respeitados os procedimentos ético-metodológicos, na medida em que foi esclarecida a minha presença e intenções do meu trabalho, com vista a obtenção do consentimento informado de todos os intervenientes e a devolução da informação foi aplicada durante todo o período de estágio na partilha e divulgação dos trabalhos.

Por fim, foram também protegidos os direitos das crianças, da instituição e dos adultos, visto que não é mencionado o nome real dos vários intervenientes (tendo estes sido substituídos por letras que os representam), tendo igualmente havido o cuidado de impedir o reconhecimento dos mesmos nas fotografias incluídas neste relatório, respeitando assim a sua privacidade (Ferreira, 2010).

## **2. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

### **2.1 Caracterização do meio onde está inserida a instituição**

Neste capítulo irá ser apresentada uma breve caracterização do meio onde estão inseridas as instituições, onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada (PPS) nas valências de creche e JI. Do ponto de vista metodológico, optou-se pelas técnicas de observação direta, bem como pela análise dos documentos disponibilizados pelas instituições.

Para se conhecer a realidade das crianças é essencial analisar o ambiente que as rodeia e as características de que este dispõe, sendo esta análise essencial para se “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65) de creche e JI.

## Quadro I – Meio dos contextos educativos

Entidade: Creche	Entidade: Jardim de Infância
- Localizada numa zona residencial de Lisboa; - Freguesia de Benfica; - Beneficia da existência de recursos diversificados no meio envolvente, como escolas, jardins públicos, espaços verdes Museu, Centros comerciais;	- Localizada numa zona residencial de Lisboa; - Freguesia do Lumiar; - Rodeada por escolas, próxima de transportes públicos, Centros de Saúde; - Situa-se numa zona de entrada na cidade de Lisboa;

Fonte: elaboração própria.

Pela análise do quadro I pode-se afirmar que ambas as instituições estão bem localizadas na cidade de Lisboa (estando situadas numa zona de entrada para esta cidade), respondendo às necessidades da comunidade envolvente<sup>1</sup>. É de referir que o JI para além de acolher crianças da freguesia do Lumiar, também abrange diversas famílias da Grande Lisboa.

### 2.2 História, Dimensões Organizacionais e Jurídicas

Neste tópico farei uma breve análise sobre a origem, assim como as dimensões organizacionais e jurídicas de ambos os contextos, onde ocorreram os estágios.

A minha PPS na valência de creche decorreu numa instituição particular, tutelada pelo Ministério da Solidariedade Social e também pela Portaria nº262/2011 de 31 de agosto e pela Segurança Social<sup>2</sup>. Esta foi fundada há aproximadamente 10 anos, devido à necessidade de resposta às famílias (principalmente mães)<sup>3</sup>.

Relativamente à PPS de JI foi efetuada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pertencendo a uma congregação de cariz religioso. É regulamentada pela Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, após acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social<sup>4</sup>. Em 1976 surge esta Instituição com as valências de Creche, JI e Atividades dos Tempos Livres (ATL). Atualmente só existem em funcionamento as valências de Creche e JI.

Outro aspeto importante a referir é a organização dos estabelecimentos de ensino consoante os recursos humanos e salas de atividades. Assim, na creche, a Direção é constituída por dois elementos (Diretora técnica e Diretora Administrativa) e o Conselho Pedagógico é composto por uma Psicóloga e cinco Educadoras (ver anexo 1

<sup>1</sup> Conversa informal com a educadoras de ambas as instituições.

<sup>2</sup> Conversa informal com a educadora de creche.

<sup>3</sup> Entrevista realizada à Diretora da Creche

<sup>4</sup> Projeto Educativo, s/d, p.5

organograma da instituição). A equipa da creche também inclui uma cozinheira, uma assistente de cozinha, uma secretária, uma assistente de limpeza, uma professora de psicomotricidade e oito assistentes operacionais (ver anexo 1: figura 1 e quadro IV). Acrescente-se que a instituição só dispõe da valência de creche com sete salas (com um total de 77 crianças), destinadas a crianças dos 3 meses até aos três anos e seis meses de idade.

Já no contexto de JI segundo o organograma da instituição (ver anexo 1: figura 2), a mesma é formada pela direção composta por três elementos (Serviços, Serviços de apoio, Creche e JI), mais especificamente a instituição conta com uma diretora que supervisiona os serviços; uma psicóloga; um professor de música (especializado); uma professora de dança criativa (especializada); professor de inglês; um técnico de audiovisual; doze funcionários de apoio ao serviço; doze educadoras e dezassete assistentes operacionais. Este estabelecimento abrange os contextos de creche constituída por quatro salas (acolhe 57 crianças) e o JI (acolhe 116 crianças) que é distribuído por sete salas (Regulamento Interno – RI –, s/d, p.16). As crianças que frequentam esta instituição têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

### **2.3 Organização dos Espaços Físicos e Materiais**

Segundo Forneiro (1998), a forma como o espaço está organizado bem como a disposição dos materiais, tem influência na aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o educador tem de refletir quais são as suas intencionalidades pedagógicas para oferecer às crianças um espaço de qualidade, com o intuito de as levar a progredir no seu desenvolvimento.

Ao observar-se as plantas da sala C (ver anexo 2, figura 3) e da sala D (ver anexo 2, figura 4) constata-se que as mesmas beneficiam de luz natural<sup>5</sup>. Através da análise das plantas de ambas as salas (ver anexo 2) consegue-se perceber que as mesmas estão organizadas em diversas áreas de atividade, delimitadas por móveis que se encontram ao nível das crianças, facilitando o seu acesso aos materiais. Esta organização permite a circulação de adultos e crianças pela sala, para que todos

---

<sup>5</sup> “Ao entrar na sala reparei que a mesma tem duas paredes com janelas, o que facilita a entrada de luz natural, que envolve toda a sala.” Nota de campo de creche, 8 de dezembro de 2012, sala de atividades.

“Quando entrei na sala apercebi-me que esta é bem iluminada pela luz natural e dispõe de um espaço amplo e bem equipado.” Nota de campo de JI, 14 de fevereiro de 2013, sala de atividades.

consigam observar o espaço, as atividades que estão a ser desenvolvidas e os restantes atores sociais, promovendo assim um ambiente propício e adequado para a exploração, manipulação e descoberta, respeitando desta forma a curiosidade natural das crianças (Portugal, 2000). Esta estruturação do espaço em diversas áreas de interesse e claramente delimitadas é um elemento fundamental, contribuindo para que a criança construa a noção de espaço (Forneiro, 1998) e, ainda, para que este possa ser explorado livremente.

Com efeito, pela análise dos projetos pedagógicos e pela observação direta (Flick, 2005) dos contextos é possível perceber as intencionalidades das educadoras. Essas intenções refletem o contexto educativo, pela forma como a sala está organizada e pelos materiais que existem em cada área, e ainda pelas potencialidades que estes oferecem às crianças. Desta forma, proporciona-se um ambiente rico em estímulos, calmo, harmonioso, propício à amizade, fomentando a autonomia, independência e respondendo às necessidades básicas de cada criança.

É de referir que no contexto de JI, para além do que já foi mencionado, também observei que o espaço e materiais estavam bem organizados (existiam etiquetas nos diversos espaços para identificação dos mesmos, e.g. jogos de mesa e área do recorte e colagem (ver anexo 6, figura 5). Na creche os materiais não estão etiquetados, no entanto, estão estruturados por categorias pelos diversos móveis existentes na sala, e.g. jogos de tabuleiro, puzzles, encaixes, contas, legos (ver anexo 6, figura 6) e biblioteca (ver anexo 6, figura 7). Desta forma, as crianças conseguem encontrar e explorar o que desejam e ainda que aprendam a arrumá-los autonomamente, sem necessitarem da intervenção constante do adulto.

Por fim, em ambos os contextos verifiquei que as educadoras têm o cuidado de expor os trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades, fazendo-o de forma a valorizar o trabalho das crianças (ver anexo 6, figura 8 e 9)<sup>6</sup> e manifestando preocupações estéticas na forma de expor. Com efeito, as educadoras têm a intenção de favorecer um ambiente familiar, incentivando a criatividade e valorizando o trabalho que é realizado pelas crianças.

---

<sup>6</sup> Observação direta (Flick, 2005) dos contextos educativos.

## **2.4 Organização da rotina diária**

A rotina é uma sequência regular de acontecimentos que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8).

No anexo 3 é possível identificar as rotinas diárias estabelecidas nas instituições de creche e JI, que têm como função a criação da noção de tempo, fomentar a autonomia das crianças e ainda permitir às mesmas prever o que se vai suceder. A organização do tempo desta forma permite que as crianças se sintam mais seguras e confiantes, visto que as rotinas seguem uma sequência previsível e com sentido para as mesmas (Ministério da Educação). A rotina tem um carácter flexível, visto que pode ser modificada mediante os interesses e necessidades das crianças.

Por fim, é de referir que em ambas as instituições é importante a articulação da organização do espaço e do tempo, que definem as rotas do quotidiano (Ferreira, 2004). Assim sendo, “a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (Ministério da Educação, 1997, p.40), desta forma é fundamental que o educador planifique tendo por base o tempo e o espaço, reflectindo sobre a situação de aprendizagem mais vantajosa para oferecer às crianças.

## **2.5 Equipas educativas e climas de interação**

De acordo com Hohmann & Weikart (2009) o trabalho em equipa é um processo complexo, interativo, ativo, estabelecido num clima de apoio e de respeito mútuo. Assim, os adultos colaboram e coordenam-se para responderem às necessidades das crianças, com o intuito da união, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças.

Consoante a observação e através de conversas informais em ambos os contextos, pude verificar que as equipas educativas (educadora e assistente operacional) desenvolvem um trabalho colaborativo reunindo-se, trocando informações pertinentes sobre as crianças e também ideias de como podem colocar em prática determinada atividade, elevando a qualidade de educação oferecida pela instituição.

No contexto de creche, além da educadora e assistente operacional, a equipa também é formada pela professora de psicomotricidade, com quem são estabelecidas relações de parceria e cumplicidade. A forma como a equipa se relaciona contribui para que seja possível fomentar “relações de confiança e de prazer através de gestos, palavras e atitudes” possibilitando estabelecer “limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente

maturidade” (Portugal, 1998, p.198), favorecendo o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança da criança.

Em relação à equipa educativa da valência de JI, esta também é composta por uma educadora, assistente operacional e ainda pelo professor de música e pela professora de dança criativa e pelo professor de inglês, revelando-se uma atitude, afetuosa e colaborativa entre todos os adultos, originando um bom trabalho, tendo em conta “o interesse e desenvolvimento da criança como aspetos fundamentais considerados na planificação” e as características individuais das crianças (Portugal, 1998, p. 206), propiciando as aprendizagens das mesmas.

Os princípios que sustentam a ação das educadoras, das duas valências, estão de acordo com as características individuais de cada criança e a filosofia educacional em que acreditam. Assim, a educadora da Creche rege-se pelos seguintes modelos: High-Scope, que é orientado pela aprendizagem ativa (através de experiências-chave) (Hohmann & Weikart, 2009); metodologia de projeto, no qual as crianças trabalham diariamente a partir dos seus interesses, dúvidas e necessidades, emergindo daí pequenos projetos (Katz & Chard, 2009) e Reggio Emília que se caracteriza por “todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (Lino s/d citado por Oliveira-Formozinho, Lino, & Niza, 2007). A educadora do JI fundamenta a sua ação em aspetos retirados de diversos modelos, nomeadamente os enunciados anteriormente e ainda pelo MEM (Movimento da Escola Moderna), este último assenta na qualidade da organização participada, definindo-se como sistema de treino democrático (Niza s/d citado por Oliveira-Formozinho, Lino, & Niza, 2007).

## **2.6 Famílias das crianças**

Segundo Ferreira (2004, p.71) o contacto com distintas famílias fomenta uma “maior abertura e compreensão da diversidade social e cultural e numa postura crítica face aos hábitos e moral”, proporcionando o enriquecimento de experiências na creche e JI, aumentando os conhecimentos das crianças.

As crianças, antes de frequentarem a creche ou JI, estão inseridas numa família e num contexto específico com uma história particular. Quando passam a estar inseridas numa instituição educativa, os pais podem participar nas atividades que a escola proporciona, possibilitando a transmissão de outros conhecimentos, costumes e o contacto com diferentes etnias com os (as) quais as crianças não estão familiarizadas.

Após a análise do quadro V (ver anexo 4), do contexto de creche, verifica-se que todas as famílias são nucleares, apresentando um nível socioeconómico médio/alto (Projeto Pedagógico de Creche, 2012/13), oito das quinze famílias têm um filho e apenas uma família regista dois filhos. As idades dos pais são compreendidas entre os 26 e 56 anos. Relativamente ao quadro VI (ver anexo 4), a maioria das famílias das crianças de JI são famílias nucleares, no entanto, registam-se quatro famílias monoparentais femininas. Constata-se uma heterogeneidade social (Ferreira, 2004) distinta entre as famílias deste grupo de crianças, visto que o nível socioeconómico varia de médio baixo a alto, devido a abranger diversas famílias dos mais variados estratos sociais<sup>7</sup>. As habilitações literárias dos progenitores variam entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores (incluindo Mestrados e Pós-Graduações)<sup>8</sup>.

Pelos projetos das instituições e através de conversas informais com as educadoras (de creche e de JI), verifica-se que a maioria dos pais são pessoas participativas e interessadas na educação dos seus filhos, participando quando são solicitados pelas instituições. Para além disso, diariamente pais, educadoras e assistentes operacionais trocam informações sobre as crianças, visto que “a família constitui-se como um nexus de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p. 65), isto é, interligam o contexto familiar com o escolar. Por fim, outra forma dos pais saberem o que os seus filhos desenvolvem na escola, passa pela exposição de trabalhos no interior e exterior da sala de atividades e também pelo diário que é escrito pelas educadoras, das instituições de creche e JI, que se encontra à porta das salas.

## **2.7 Grupo de crianças**

“O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requer profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades” (Portugal, 2000, p.86). Neste sentido, torna-se essencial conhecer as crianças para adequar a ação educativa.

Conforme a informação contida nos quadros VII e VIII (ver anexo 5) é possível conhecer os marcadores biossociais e posição institucional de partida (Ferreira, 2004). No que concerne às crianças de creche (anexo 5, quadro VII) oito são do sexo feminino e sete do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 2,5 anos e os 3,5 anos<sup>9</sup>. É de mencionar que pela informação contida no Projeto Pedagógico (2012/13), verifica-

---

<sup>7</sup> Conversa informal com a educadora.

<sup>8</sup> Projeto Curricular de sala, 2012/2013.

<sup>9</sup> Em janeiro de 2013.

se que sete crianças transitaram da mesma sala do ano letivo anterior, seis vieram de outras salas também desta instituição, e duas crianças iniciaram o seu percurso institucional nesse ano, em valência de creche e interação de forma muito positiva e afetiva, desde os primeiros dias.

Já no JI (ver anexo 5, quadro VIII), o grupo é composto por 25 crianças, sendo um grupo misto com 3, 4 e 5 anos, dos quais onze são raparigas e catorze são rapazes. É ainda de referir que treze já se encontravam nesta instituição o ano passado e as restantes doze ingressaram pela primeira vez nesta instituição, no início deste ano letivo (Projeto Curricular de sala, 2012/2013).

Outro aspeto importante a referir é que as educadoras de ambos os contextos de intervenção, de creche e JI, têm em consideração as características individuais das crianças, dado que são diferentes umas das outras e apresentam um ritmo próprio<sup>10</sup>.

Para além dos elementos já referidos, também é importante explorar as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que elucidam os seus comportamentos, interações entre pares, adultos ou, até mesmo, a sua maneira de estar perante determinados espaços e materiais. A melhor forma de identificar as características das crianças é através da observação, visto que “as crianças são as melhores informantes sobre as questões que lhe dizem respeito” (Coutinho, 2010, p. 51). De acordo com os projetos de ambas as instituições (2012/13) e pela observação participante (Flick, 2005), podem-se identificar diversos níveis de desenvolvimento que caracterizam as crianças de ambos os contextos, como a nível do desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento socio afetivo, pela informação que se segue no quadro II abaixo.

---

<sup>10</sup> Observação direta dos contextos de creche e JI.

## Quadro II – Características do Desenvolvimento das Crianças

	Grupo de Creche	Grupo de JI
Desen. Motor	Demonstram boa coordenação motora: total controlo do equilíbrio (conseguem colocar-se em pé sem dificuldade), gostam de desenhar e seguram o lápis na posição correta, chutam uma bola sem perder o equilíbrio, começam a utilizar os talheres corretamente <sup>11</sup> , conseguem pedalar.	Verifica-se alguma dificuldade em apoiarem-se num só apoio <sup>12</sup> ; conseguem saltar ao pé coxinho; as crianças de 4 e 5 anos conseguem saltar com os pés unidos; correm; a grande maioria das crianças utiliza os talheres na posição correta; gostam de desenhar com diversos materiais; cortam corretamente com a tesoura.
Desen. Cognitivo	Memorizam facilmente tudo o que veem ou ouvem, capacidade de concentração aumenta (20 a 30 minutos sem interrupção), demonstram uma maior capacidade de atenção, gostam de ouvir histórias <sup>13</sup> , são capazes de separar os brinquedos por tamanho e cor <sup>14</sup> .	Demonstram um grande entusiasmo em escutar histórias <sup>15</sup> ; as crianças de três anos registam uma fraca noção do tempo; todas as crianças se revelam autónomas, efetuando diversos tipos de tarefa sem o suporte do adulto; conseguem efetuar o momento de higiene sozinhas.
Desen. da Linguagem	Constroem frases até seis palavras, gostam de inventar histórias, expressam as suas vontades, compreendem a existência de regras gramaticais e tentam usá-las;	São comunicativas: capazes de expressar as suas ideias de forma clara e coerente; gostam de inventar palavras.
Desen. Socioafetivo	Aprendem muito por imitação dos adultos ou seguindo outras crianças; evidenciam uma maior capacidade para expressar emoções e interpretar as dos outros; gostam de demonstrar afetos e serem elogiadas; são muito curiosas empregando muito o “porquê”, “para quê”, “como”, “onde”, etc. ..., manifestam autonomia, tiram os sapatos, vestem-se e começam a aprender a vestirem-se sozinhas; têm interesse pelo mundo lá fora, por descobrir mais sobre tudo <sup>16</sup> e gostam de brincar com companhia.	Gostam de ajudar os adultos (e.g. na arrumação dos catres) e os colegas; imitam situação do quotidiano e os adultos; conseguem calçar-se sozinhas, porém ainda não sabem atar os atacadores sem o auxílio do adulto; gostam de brincar com companhia; a grande maioria das crianças consegue pôr a mesa sozinha <sup>17</sup> ; são curiosas querendo saber o porquê de determinadas questões.

Fonte: elaboração própria.

<sup>11</sup> “Primeiro é colocado o babete (...), bebem água e comem a fruta, com um garfo. Depois, comem a sopa, com uma colher. Segue-se o prato principal, em que as crianças utilizam o garfo e a faca para comerem. Se quiserem repetem este último prato e por fim, novamente quem quiser come mais fruta”. Nota de campo 8 de novembro de 2012, refeitório.

<sup>12</sup> “Verifiquei enquanto as crianças realizavam o aquecimento, mais precisamente no jogo do rei manda não conseguem aguentar muito tempo em equilíbrio num só apoio, neste caso o pé.” Nota de campo 8 de março de 2013, ginásio.

<sup>13</sup> “No tempo de escolha livre sentei-me ao pé de C. e M. peguei num livro e contei-lhes uma história. As crianças estiveram atentas à mesma, pois não se dispersaram com os outros materiais que se dispunham pela sala. Enquanto contava a história outras crianças aproximavam-se e de seguida continuaram na área em que se encontravam anteriormente. Quando terminei a história pediram para contar outra”. Nota de campo 5 de dezembro de 2012, na área da biblioteca.

<sup>14</sup> “Reparei que as crianças juntaram os legos da mesma cor.” Nota de campo 15 de dezembro de 2012, área dos legos.

<sup>15</sup> “No momento de desenvolvimento de aprendizagens, algumas crianças pegaram no livro da história que eu contei no dia anterior, para lhes contar novamente, enquanto contava a história foram-se aproximando outras crianças.” Nota de campo 1 de março de 2013, área da biblioteca.

<sup>16</sup> “...todas as crianças exploraram a romã, essencialmente através do olfato e do toque, para perceberem se é áspera ou macia e por fim comeram a romã” Nota de campo 15 de novembro de 2012, zona do tapete.

<sup>17</sup> e.g. os pratos, talheres, dobrar o guardanapo e os copos.

O quadro II evidencia as características das crianças, que através de certos estímulos lhes permitem progredir no seu crescimento. As diferentes situações acima retratadas mostram que as crianças vão conhecendo o seu corpo e as suas capacidades, bem como constataam o benefício destas situações para o desenvolvimento do relacionamento com os outros (Brazelton & Greenspan, 2009).

Depois de apresentar a caracterização das crianças, no capítulo seguinte passarei a explicitar as minhas intenções, que orientaram a minha ação.

### **3. Intenções para a ação pedagógica nos dois contextos**

A observação dos contextos das valências, de creche e JI, foi muito importante visto que a partir da caracterização das equipas, das instituições, dos espaços, das crianças e das famílias foi possível conhecer a educação organizada da infância, constituída por um conjunto de regras sociais, que influenciam o desenvolvimento da ação e interação social (Boltanski & Thévenot, 1991 citado por Ferreira, 2004), que por sua vez permitiu a adequação da minha prática, de acordo com as particularidades do ambiente educativo. Para formular as intenções tive como base a filosofia educativa e as conceções sobre a infância, dado que as crianças são atores sociais e contêm competências. Assim sendo, possibilitei “dar-lhes voz. Isto é, reconhecê-las como produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento” (Ferreira, 2004, p.16). Desta forma, foi possível estabelecer as minhas **intenções gerais** para a prática pedagógica (transversais aos dois contextos), tendo estas sido organizadas de forma a contemplar os seguintes aspetos: ao nível da diferenciação pedagógica, trabalho cooperativo, envolvimento das famílias, zona de desenvolvimento proximal, autonomia, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da comunicação e expressão, aspetos sobre os quais falarei mais detalhadamente na alínea que se segue.

#### **3.1 Intenções Gerais**

##### **(i) Promover a diferenciação pedagógica**

Na minha prática tive sempre em consideração o respeito pela diferença, visto que é essencial existir uma **diferenciação pedagógica** entre as crianças, dado que é consensual considerar que todas as crianças “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30). Deste modo, dei continuidade ao trabalho já praticado, respeitando as características e as especificidades de cada criança, visto que cada é única e apresenta

saberes próprios, contribuindo para o grupo, promovendo novos conhecimentos e participando ativamente na educação e no processo de desenvolvimento das aprendizagens de outras crianças do grupo.

#### **(ii) Incentivar o trabalho colaborativo**

Para a minha intervenção foi fundamental considerar as linhas orientadoras dos Projetos Educativos das instituições, do Projeto Pedagógico de Creche e ainda do Projeto Curricular de Sala de JI. Desta forma, ao estruturar as minhas intenções valorizei os princípios dos estabelecimentos e objetivos das educadoras cooperantes para a educação das crianças, sendo imprescindível existir um trabalho colaborativo.

É de referir que, em ambos os contextos, a minha intenção foi cooperar com a equipa de sala, contribuindo para o bom ambiente educativo e promover o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Assim, acredito que quando os “adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 75).

No próximo ponto, reflexão sobre o trabalho de intervenção, aprofundarei a importância do trabalho colaborativo entre os adultos e em que consistiu o mesmo.

#### **(iii) Fomentar o envolvimento das famílias**

Considero imprescindível o envolvimento das famílias na escola, quer na valência de creche, quer em JI, visto que estes têm o direito de participar na educação das crianças de quem cuidam, dado que são os “primeiros e principais educadores” (Ministério da Educação, 1997, p. 22) desde o momento em que as crianças nascem. Com efeito, na minha prática após perceber que as famílias gostavam de participar e estavam habituadas a fazê-lo na vida escolar recorri a algumas estratégias para envolver os pais no processo de aprendizagem, dando continuidade ao trabalho já existente.

No próximo ponto, reflexão sobre o trabalho de intervenção, irei refletir sobre esta questão mais detalhadamente, particularmente sobre as estratégias de envolvimento parental.

#### **(iv) Explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**

É de salientar que tive em consideração a ZDP ao formular as minhas intenções, sugerindo propostas que estimulassem o desenvolvimento das crianças. Desta forma,

nas minhas propostas de atividades sugeridas aos grupos considerei a ZDP das crianças, de acordo com os conhecimentos já adquiridos e que ainda estão por alcançar, mediante o auxílio do adulto ou de outra criança. Esta consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2012, p. 72), ou seja, partindo deste pressuposto as novas aprendizagens conseguidas ao nível da ZDP possibilitam às crianças a progredirem para outros níveis de desenvolvimento.

**(v) Fomentar autonomia**

Outro aspeto importante que tive em consideração na minha prática foi favorecer a autonomia das crianças nos diversos momentos da rotina diária. Desta forma, promovi o trabalho já desenvolvido com as crianças, nas valências de creche e de JI, com o intuito das mesmas se tornarem independentes e capazes de tomar decisões sozinhas, atendendo ao facto que é essencial para as capacitar “para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

**(vi) Estimular o desenvolvimento cognitivo**

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a intenção foi promover a concentração, a memorização e a aprendizagem de novos conteúdos, com o intuito das crianças ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas capacidades, através da aprendizagem ativa e a partir dos seus próprios interesses. Assim sendo, fomentei as crianças a estimularem o seu pensamento, na medida em que utilizaram “métodos deliberados de organizar e recordar informação” (Spodek, 2010, p.19), respondendo ao facto que as crianças são curiosas e gostam de saber mais sobre determinadas questões. Para além disso, as minhas intenções também foram favorecer a linguagem e a autonomia na resolução de problemas pelas crianças.

**(vii) Proporcionar o desenvolvimento da comunicação e expressão**

É fundamental as crianças expressarem-se livremente transmitindo aos outros as suas intenções, desejos, curiosidades e conhecimentos. A maneira como a criança comunica pode assumir diversas formas, nomeadamente através de expressão verbal, pelo gesto, pelo movimento e por um desenho. Desta forma, a minha intenção foi promover a comunicação e expressão das crianças através de distintas maneiras, dado

que as mesmas apresentam características peculiares. Assim, uma das intenções propostas foi fomentar o “prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

### 3.2 Intenções para a ação educativa na Creche e JI

Por fim, conforme as intenções gerais descritas anteriormente, formulei as minhas **intenções para a ação** para cada um dos contextos e que se encontram no quadro III abaixo:

#### Quadro III – Intenções para a prática pedagógica

<u>Contexto de Creche</u>	<u>Contexto de JI</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a autonomia das crianças nos diversos momentos do dia;</li> <li>- Promover a segurança, conforto e contribuir para o desenvolvimento harmonioso, favorecendo um ambiente positivo e estimulante;</li> <li>- Favorecer as relações sociais entre as crianças e adultos;</li> <li>- Proporcionar diversas experiências sensoriais, contribuindo para o conhecimento do mundo que as rodeia;</li> <li>- Envolver as famílias na participação em atividades propostas pela creche;</li> <li>- Trabalhar de forma colaborativa com os elementos da sala e da instituição, favorecendo o ritmo de cada criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar experiências desafiadoras, que respondam à curiosidade e ao desejo de saber mais;</li> <li>- Desenvolver atividades de acordo com a faixa etária em questão;</li> <li>- Favorecer um ambiente propício ao diálogo, partilha, cooperação e respeito mútuo entre adultos e crianças;</li> <li>- Promover segurança, conforto, autonomia e ainda contribuir para o desenvolvimento harmonioso, favorecendo um ambiente educativo positivo e estimulante;</li> <li>- Favorecer o trabalho de equipa, contribuindo para as aprendizagens das crianças;</li> <li>- Envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças contribuindo para o bom relacionamento entre a escola e a família;</li> <li>- Estabelecer uma relação de confiança com as crianças, para que estas se sintam protegidas e colaborem comigo, nos diversos momentos.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

Após a elaboração da caracterização do grupo de crianças e com o surgimento do trabalho de projeto foi formulada mais uma intenção, para o JI, que consistiu em proporcionar distintas experiências, fomentando a aquisição de conhecimentos sobre os piratas.

### 3.3 Reflexão sobre trabalho de intervenção

Neste ponto será apresentada uma reflexão sobre o trabalho que realizei durante

as práticas de intervenção em creche e em Jardim de Infância. Tendo em conta as diversas dimensões da prática a informação será estruturada do seguinte modo: as rotinas; as propostas de atividade; o trabalho de equipa e a ação com as famílias.

### 3.3.1 As Rotinas

No que diz respeito às **rotinas**, estas são essenciais, dado que se caracterizam por ser uma sequência regular de momentos que define de forma flexível o uso do tempo e a forma como os adultos e as crianças interagem durante o período em que estão juntos (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224). Com efeito, ao longo do meu estágio dei continuidade às rotinas já existentes e organizei os dias de forma coerente e com sentido para todos, visto que a existência de uma rotina diária, intencional, planeada e previsível é essencial para as crianças manterem um sentido de controlo (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, também promove a autonomia, segurança, conforto e bem estar nas mesmas, o que se revelou evidente no meu estágio de intervenção.

Desta forma, no contexto de **creche** procurei incentivar as crianças a realizar os momentos de higiene de forma cada vez mais autónoma, como por exemplo lavando as mãos, despindo-se para fazerem as suas necessidades, calçando-se sozinhas antes e após a sesta. Estes momentos são fundamentais, porque as “rotinas de cuidados corporais proporcionam cada vez mais oportunidades para...as crianças experimentarem e treinarem as suas competências de auto-ajuda” (Post & Hohmann, 2011, p.238). Logo, é essencial estimular as crianças a executarem todos os procedimentos específicos desta rotina sozinhas. Outro aspeto importante refere-se ao facto das rotinas de higiene serem momentos privilegiados de interação positiva entre as crianças<sup>18</sup>.

Nestes momentos também se estabelecem laços afetivos entre crianças e adultos, visto que é um período em que o adulto consegue interagir com as crianças de forma mais individualizada, favorecendo um contacto físico positivo (e.g. cantar canções, dialogar com as crianças, escutar o que as crianças estão a conversar). Torna-se claro o objetivo da intenção formulada “favorecer as relações sociais entre as crianças e adultos” (ver quadro III). Acrescente-se ainda que nos tempos das refeições também

---

<sup>18</sup> “M.J., 3 anos, começou a chorar enquanto estava a lavar as mãos. M., 3 anos, ao aperceber-se deste facto pergunta-lhe: “Estás com sono?” e como M.J. respondeu afirmativamente, acrescentou fazendo festas na cara de M.J.: “Vamos comer e depois fazes óó, está bem!” (Nota de campo 17 de janeiro de 2013, na casa de banho).

favoreci o facto das crianças comerem sem a ajuda dos adultos<sup>19</sup>.

Também os momentos de transição não foram esquecidos. Desta forma dei continuidade ao trabalho que já se realizava na sala cantando canções específicas em cada um dos momentos. A título de exemplo, na transição entre a arrumação dos materiais e ida à casa de banho cantei: [“Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, pedia aos meninos para irem arrumar” Nota de campo, 8 de novembro de 2012, sala de atividades]. Utilizei também esta estratégia quando cantei a canção na transição entre o momento de higiene para o espaço de brincadeira livre, denominado *Open Space*<sup>20</sup> (ver em anexo a figura no portefólio de creche, p.3).

Note-se que adaptei esta última canção para outros momentos: “Lá vai o comboio lá vai apitar leva os meninos ao refeitório almoçar”. Estes processos de mudança de atividades possibilitaram às crianças compreenderem as diversas partes do dia, levando-as a prever o que vai acontecer de seguida, proporcionando assim um ambiente tranquilo e positivo.

Em contexto de **J1** introduzi uma canção com o intuito de fazer a transição entre o acolhimento e a reunião da manhã [“Está na hora de arrumar os brinquedos no lugar para a reunião começar”, Nota de campo 22 de fevereiro de 2013, sala de atividades] com o objetivo de as crianças arrumarem as áreas e se sentarem numa cadeira para se dar início ao primeiro momento de grande grupo. Também adaptei a mesma canção para outros momentos, e.g.

“Está na hora de arrumar os brinquedos no lugar para a fruta começar”, Nota de campo 22 de fevereiro de 2013, sala de atividades.

Naturalmente, quando as crianças ouviam a canção começavam a arrumar a área em que se encontravam e algumas acompanhavam-me cantando, reforçando a coesão do grupo. Esta canção também foi adaptada para outros momentos da rotina.

No momento das reuniões de grande grupo potencieei o diálogo, a partilha, a resolução de problemas através da negociação e o respeito entre as crianças, na medida em que as mesmas tinham a oportunidade de contar um acontecimento (e.g. o que se fez

---

<sup>19</sup> “No momento da refeição, precisamente à hora do almoço as crianças comem primeiro a fruta com um garfo, depois a sopa com uma colher. Segue-se o prato principal, em que as crianças utilizam o garfo e a faca. Por fim, se quiserem repetem último prato e também se quiserem comem mais fruta” Nota de campo, 8 de novembro de 2012, refeitório.

<sup>20</sup> “Por volta das 11.30h, dirigimo-nos então para o Open Space enquanto se cantava a canção – “Lá vai o comboio, lá vai apitar, leva os meninos ao Open brincar”, onde as crianças brincaram livremente com os cavalinhos de borracha, carrinhos clássicos, bolas, triciclos, estrutura com obstáculos, escadas e escorrega”. Nota de campo, 8 de novembro de 2012, *Open Space*.

no fim de semana com os familiares). No entanto, também tinham de respeitar e ouvir as outras crianças, contribuindo para aprenderem a ser “ouvintes e falantes” (Spodek & Saracho, 1998, p. 242), aspeto essencial para estabelecer um diálogo com uma pessoa. Sublinhe-se que também orientei as crianças no sentido da resolução de problemas, mais especificamente nas disputas, aconselhando a solucionarem o problema, conversando com as crianças envolvidas, dado que as mesmas são competentes e compreendem os sentimentos dos outros, na verdade, atribuem “valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Ainda no que se refere às rotinas, neste contexto, todos os dias um grupo de crianças (tarefa alternada semanalmente) colocava a mesa para as restantes crianças da sua sala almoçar, tendo sido esta tarefa apoiada por mim<sup>21</sup>.

Desta forma, promovi situações nas quais as crianças pudessem colocar autonomamente os elementos necessários na mesa, auxiliando as que tinham mais dificuldade na resolução de problemas (e.g. depois de colocarem os pratos fornecidos pelo adulto, as crianças contavam o número de talheres necessários para pôr na mesa, porém se não sabiam qual o número exato contavam o número de pratos dispostos na mesa). Criou-se então situações de interação positiva, em que envolvi e apoiei as crianças nesta rotina diária.

Pude também comprovar como as crianças gostam de brincar acompanhadas pelo adulto<sup>22</sup>, constituindo-se estas situações como momentos de fortalecimento da relação entre os intervenientes.

Também favoreci outro momento de interação entre crianças e adultos, no momento após a sesta, em que as crianças demonstravam interesse em cooperar com os adultos, envolvendo-as nas tarefas de arrumação a realizar, criando assim situações de partilha e cooperação<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> “Autonomamente colocam os pratos de sopa, de seguida dobram os guardanapos (colocando-os do lado direito do prato), contam o número de facas necessárias e põem na mesa e o mesmo procedimento com os garfos e colheres, por fim colocam os copos na mesa. Quem tem mais dificuldade tem como recurso uma fotografia com a posição dos objetos. Com efeito, o adulto auxilia quem necessita.” Nota de Campo 18 de fevereiro de 2013, refeitório.

<sup>22</sup> “No momento antecedente à refeição dirigimo-nos para o recreio, no exterior. Eu aproximei-me de algumas crianças e estas afirmaram: «Podes entrar na casinha!» e explicaram-me como estavam a brincar” Nota de Campo 27 de março de 2013, espaço exterior.

<sup>23</sup> “Os adultos começam a arrumar os catres e os cobertores nos armários respetivos e as crianças também

Por fim, na minha ação com as crianças de JI dei continuidade ao que era feito na sala, nos diversos momentos do dia, sendo as mesmas que decidiam o que pretendiam fazer e como o podiam realizar. Assim, todos os dias puderam selecionar a área em que tinham interesse em desenvolver as suas aprendizagens, colocando o seu cartão (cada criança tem um cartão com o seu nome e fotografia) no mapa das distintas áreas (ver anexo 6, figura 10), podendo ser uma atividade relacionada com o projeto ou de outro âmbito.

### **3.3.2 As Propostas de atividade**

Na minha intervenção nos estágios em ambas as valências procurei sempre diversificar, quer em termos das atividades, quer perante os materiais, com o intuito de proporcionar experiências diversificadas e significativas. Desta forma, no âmbito da sequência de atividades em **creche**, quer no projeto desenvolvido com as crianças de **JJ** e ainda na realização de outras tarefas promovi atividades relacionadas com as diversas áreas de conteúdo. Menciono as mais pertinentes de seguida, encontrando-se o trabalho que procurei desenvolver em conformidade com aquilo que foi delineado nas minhas intenções, no ponto das intenções para a ação educativa (ver quadro III).

Relativamente à área de **Formação Pessoal e Social**, esta esteve sempre presente tanto aliada às atividades, como também nos diversos momentos do dia quer em contexto de creche como em JI, dado que esta é uma área transversal a todas as outras. Assim, é imprescindível na “relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos”, que originam uma auto-estima positiva e influenciam “as relações que as crianças estabelecem entre si” (Ministério da Educação, 1997, pp.52-53). Com efeito, a minha primeira intenção no estágio, em ambos os contextos, foi estabelecer uma relação afetiva e de cumplicidade com as crianças, fomentando um ambiente seguro, tranquilo, confiante, estimulante e acolhedor, visto que as mesmas “(...) precisam de cuidados sensíveis e afetivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 27) para com os adultos e os seus pares. Deste modo, as crianças ao sentirem-se bem, estão dispostas a interagir com outras pessoas e a efetuar as atividades propostas, demonstrando desejo em vivenciar experiências de qualidade.

---

auxiliam nesta tarefa levantando os catres do chão e levando os cobertores aos adultos para serem guardados no armário” Nota de Campo 27 de fevereiro de 2013, sala de atividades.

No entanto, inicialmente o meu sentimento e comportamento foi no sentido de protecção das mesmas, sendo mais evidente esta ocorrência no contexto de creche, dado que tinha receio que as crianças se magoassem. Todavia, as crianças são atores sociais e possuem conhecimentos (Tomás, 2008), por isso mesmo através das suas aprendizagens e orientação dos adultos tornam-se mais autónomas, conseguindo desempenhar atividades sozinhas.

Nesta área é importante que o educador promova a educação para os valores, isto é, a criança vai aprendendo a tomar consciência de si e do outro (Ministério da Educação, 1997). Desta forma promovi o desenvolvendo de sentimentos de compreensão, respeito e cumplicidade entre as crianças, nos diversos momentos da rotina diária (e.g. no respeito pela opinião dos outros, no diálogo em grande grupo).

Em relação ao **Projeto** é de referir que na valência de **creche** não foi desenvolvida a metodologia de trabalho de projeto. Todavia, realizei uma sequência de atividades que tiveram por base temas relacionados sobre o inverno, o corpo humano, as estrelas e a lua. As diversas propostas de atividades focaram uma das intenções da educadora cooperante<sup>24</sup>, bem como as minhas intenções propostas (ver quadro III) para a prática. A título de exemplo a intenção “proporcionar distintas experiências sensoriais, contribuindo para o conhecimento do mundo que rodeia as crianças” (ver quadro III). Com efeito, sugeri tarefas que estimularam a exploração dos cinco sentidos – tacto, visão, olfacto, paladar e audição – uma vez que a maioria das crianças se encontra no estágio sensório-motor, sendo que através da experimentação adquirem conhecimentos sobre o mundo envolvente. Segundo Sprinthall & Sprinthall (1994, p.105) as crianças “aprendem principalmente através dos sentidos e são fortemente afectados pelo ambiente imediato”.

É de referir que na realização das atividades promovi a autonomia, possibilitado às crianças a escolha da técnica para realizar as atividades de expressão plástica (e.g. na tarefa do urso pardo e urso polar, escolheram o molde do urso e respetivas técnicas que queriam trabalhar: para o urso pardo – tecido acastanhado ou tinta castanha e para o urso polar – tecido de pelo macio ou neve artificial em pó (ver anexo 6, figura 11). Esta ocorrência é fundamental para as crianças desenvolverem a sua capacidade de escolha e pensamento crítico perante uma situação, sendo essencial existirem situações em que a

---

<sup>24</sup> Respeitar as características individuais e ritmos próprios de cada criança, esta intenção encontra-se mencionada na caracterização.

criança tenha de escolher, tornando-se mais autónoma e confiante perante as suas decisões (Ministério da Educação, 1997). Outro aspeto fundamental foi no desenvolvimento de cada atividade as crianças marcaram o seu ritmo e anunciaram quando terminavam a tarefa.

Já em **II** emergiu o projeto intitulado “Os Piratas do Mar”, na sequência do qual orientei o meu trabalho em torno da metodologia de trabalho de projeto. Este surgiu pela curiosidade natural manifestada pelo CO.<sup>25</sup> sobre o tema em questão, dado que o projeto tem por base uma motivação intrínseca, motivação essa que explora o interesse das crianças pelo trabalho e ainda no desenvolvimento de atividades (Katz & Chard, 2009). Deste modo, realizar um projeto com as crianças é uma metodologia que não é imposta às mesmas, dado que estas têm um papel fundamental ao longo de todo o processo, uma vez que originam o projeto e conduzem o mesmo nas diversas fases que o compõe. Assim, o trabalho de projeto é uma forma de aprendizagem que “acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

Com a implementação do projeto consegui aplicar todas as intenções propostas para a minha intervenção neste contexto, mencionadas anteriormente (ver quadro III).

Assim, no que concerne à cooperação e respeito mútuo entre adultos e crianças, as mesmas tiveram sempre oportunidade de escolher se queriam participar ou não, estando o mesmo assente em estratégias democráticas de participação, em que as crianças tomaram decisões e sugeriram atividades na sala estabelecendo uma ponte entre o saber e a experiência (Leite, Gomes, & Fernandes, 2003). Assim, a planificação do projeto foi estruturada e sugerida pelas crianças, por mim, e também pela restante equipa educativa, visto que “um projeto é o resultado da negociação entre o que o professor considera importante que os alunos aprendam e que os alunos querem fazer e saber” (Leite, Gomes, & Fernandes, 2003, p. 39). Desta forma, foram realizadas atividades que possibilitaram responder às questões das crianças e também fomentaram a aquisição de novos saberes, bem como o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas.

Note-se que para além do ritmo de cada criança também foi considerado as características de cada faixa etária, atendendo ao facto que se trata de um grupo misto (3, 4 e 5 anos), isto é, no decurso de uma tarefa o apoio oferecido teve por base as particularidades das crianças. Naturalmente, todas as atividades efetuadas foram

---

<sup>25</sup> Nome fictício para identificar a criança.

adaptadas à faixa etária das crianças, respeitando os seus saberes e capacidades de aprendizagem, concretizando uma das intenções propostas (ver quadro III).

Na Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente, no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** esteve permanentemente presente no quotidiano em ambos os contextos, uma vez que as crianças dialogaram com os adultos nos diversos momentos das rotinas diárias. Com efeito esta área juntamente com a Formação Pessoal e Social promove a interação e conversação, na medida em que as crianças sabem que têm o direito de se expressar livremente, porém têm de respeitar os outros e não falar ao mesmo tempo, dando oportunidade para todos partilharem a sua opinião. Assim, este facto foi valorizado em ambos os contextos.

É de sublinhar que nos contextos citados, com mais frequência no JI, uma vez mais, valorizei a partilha e o diálogo com todos e em pequenos grupos. No decurso das conversas promovi o respeito pelas regras de comunicação, na medida em que se estabeleceu um diálogo coerente em que cada um falava na sua vez e os restantes aguardavam pela oportunidade de falar, visto que um diálogo pessoal é uma “conversa espontânea face a face” que se caracteriza “pela alternância livre de tomada de palavra entre dois ou mais interlocutores” (Duarte, 2003, p.351). Promovi desta forma a comunicação verbal com as crianças de **creche**, sobretudo, nos momentos em grande grupo sugerindo que partilhassem o que tinham realizado no fim de semana, ou que falassem sobre um acontecimento importante, ou até relembrar atividades efetuadas na creche (e.g. os ingredientes da receita dos bolos de laranja). Acrescente-se ainda que conversei com as crianças sobre vários assuntos do dia a dia e do seu interesse, a título de exemplo os animais que hibernam (e.g. cobra, tartaruga, lagarto, sapo, morcego, texugo e urso polar) no inverno, contribuindo para os conhecimentos das mesmas sobre o meio natural e animal.

Para além do que já foi referido também proporcionei diversos momentos destinados à hora do conto (um dos momentos foi apresentado com recurso a fantoches – ver anexo 6, figura 12; noutro utilizei objetos), dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora. Estes momentos são fundamentais para as crianças, visto que ao ouvirem o adulto têm um modelo a seguir e apreendem como se estruturam frases mais complexas, bem como aumentam o seu léxico. Estes acontecimentos possibilitam que as crianças aprendam a dominar “a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior

domínio da expressão e comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Na valência de **JII** dei continuidade às regras de sala, valorizando o facto, de as crianças participarem uma de cada vez, utilizando a estratégia de colocar o braço no ar quem tem a intenção de dialogar, com o intuito de se respeitarem todos os intervenientes.

Acrescente-se ainda que favoreci a aquisição de novos termos, tendo sido criado um ficheiro de imagens sobre os piratas, nos quais aparecia uma imagem e a palavra correspondente. Assim, as crianças escolheram uma palavra do ficheiro, depois tiveram de encontrar as letras dessa palavra numa revista, ou jornal e recortá-las para de seguida colarem numa folha, sendo promovido o enriquecimento do vocabulário e a emergência da leitura e da escrita. Na verdade, promove-se “...o desenvolvimento de crianças envolvidas com a escrita, ou seja, crianças curiosas sobre a escrita em vez de crianças inibidas e /ou passivas” (Mata, 2008, p. 48). No decorrer deste processo foi promovido com frequência o diálogo, a partilha (e.g. as crianças que realizaram a pesquisa transmitiram os conhecimentos às restantes, nas reuniões de grande grupo, para que todas tivessem acesso a curiosidades sobre os piratas) e respeito mútuo entre as crianças, que são fundamentais para existir um clima positivo e de bem estar no grupo, fomentando a auto-estima das crianças e o desejo em querer aprender mais.

É de referir que também propicie o desenvolvimento da linguagem das crianças criando uma história (ver anexo 6, figura 13) com as mesmas através de um álbum puro, que é um livro de imagens intitulado *Onda*. Assim, quando as crianças inventam uma história começam a compreender o “uso e” a “eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545) e também estimulam a sua imaginação e a criatividade.

Outro aspeto significativo é a forma como as crianças relembram uma informação passada e como não sabem ler nem escrever utilizam “certas operações manuais externas semelhantes à operação” da leitura (Luria, s/d, p.3), isto é, recorrem a auxiliares de memória para recordar um acontecimento. Estimulei esta ocorrência ao apresentar uma lengalenga (rima dos números) utilizando um material com imagens e números (ver anexo 6, figura 14), deixando-a, posteriormente, ao dispor das crianças, na área da biblioteca. Após ter lhes deixado o material acessível (útil e durável para as mesmas o poderem manipular sempre que quisessem) observei e confirmei que, por várias vezes, as crianças cantarolavam a lengalenga, enquanto manuseavam o material.

Comprovou-se então que elas tinham interesse em repetir a lengalenga e revelavam ter boa memória, dado que não bastava só terem observado as imagens para terem conseguido enunciar a rima.

Também dinamizei canções recorrendo a gestos, sendo uma sobre os piratas, observando mais tarde no momento de brincadeira livre as crianças a cantarem a canção do pirata ao mesmo tempo que executavam os movimentos que a compõem. Acrescenta-se ainda que no final da representação do espetáculo dos piratas<sup>26</sup>, as crianças transmitiram informações e curiosidades sobre os mesmos utilizando para o efeito objetos que foram construídos pelas próprias crianças<sup>27</sup>.

Parece-me que o material da lengalenga, os gestos/movimento e objetos que foram utilizados para concretizar as atividades foram fundamentais para estimular a concentração e memória, isto é, fomentar o desenvolvimento cognitivo e ainda a aquisição de novos conceitos ao recordarem uma informação. É interessante observar os mecanismos que são aplicados pelas crianças, uma vez que cada uma se socorre de uma técnica específica, característica da sua individualidade. Assim, uma fotografia que pode ser banal, para a criança tem significado e é essencial para a organização do seu pensamento e raciocínio.

Para responder ao interesse das crianças em ouvir histórias, promovi este tipo de situações através da hora do conto, que já era praticado pela educadora no JI. Assim, dei continuidade a esta prática oferecendo às crianças momentos de qualidade, dado que as histórias eram apresentadas de maneiras diferentes, e.g. para a história do *Pinto Careca* auxiliei-me de um avental e fantoches (ver anexo 6, figura 17) e na história dos *Chibos Sabichões* usufruí de materiais de desperdício tecidos e legos<sup>28</sup> (ver anexo 6, figura 18). Estes momentos para além de fomentarem o desenvolvimento cognitivo, promovem o desenvolvimento da linguagem, propiciam a emergência da leitura e favorecem a interação entre adultos e crianças.

---

<sup>26</sup> Atividade sugerida pelas crianças com o intuito de as apresentarem às crianças das outras salas e respetivas equipas, para ficarem a conhecer o projeto da nossa sala.

<sup>27</sup> A título de exemplo os piratas acreditavam que os brincos os salvavam de morrerem afogados. Outros objetos foram os monócolos, a pala, o barco (e alguns constituintes do mesmo: bandeira, âncora, ver anexo 6, figura 15) e pirata (ver anexo 6, figura 16).

<sup>28</sup> “Um facto curioso e pertinente na relação afectiva entre adultos e crianças foi: no momento em que estava a preparar os adereços para contar a história algumas crianças perguntaram-me “O que estás a fazer?” e eu respondi: “Estou a fazer uma ponte com os legos”. Perante a ponte construída o P., CO. e N. advertiram-me: “Tens de pôr por baixo”. Dito isto ao pegar nos legos a construção desmanchou-se. Só após este acontecimento é que percebi o que eles queriam dizer. Assim pedi ajuda às crianças para montar de novo e corretamente a ponte.” Nota de Campo 20 de março de 2013, reunião de grande grupo.

No que diz respeito à Área de Conhecimento do Mundo em contexto de **creche**, conforme já foi mencionado anteriormente promovi atividades que apelassem à experiência sensorial, atendendo ao facto que através de experiências diretas as crianças encontram o sentido para o mundo. Desta forma, as mesmas “exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem” e nas suas explorações “organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). A título de exemplo as crianças exploraram o gelo e a água tépida, percebendo algumas características do gelo; enfeitaram gotas (de cartolina) com açúcar ou sal grosso compreendendo ao toque qual é o mais fino ou grosso e fizeram um jogo de correspondência com texturas (ver anexo 6, figura 19) em que era apresentado distintas texturas, umas macias e outras mais ásperas. Nestas atividades a manipulação destes elementos provocou nas mesmas uma sensação curiosa e agradável evidenciada pelas expressões reveladas pelas crianças, contribuindo para o conhecimento das características destes elementos (e.g. a textura, a cor e o tamanho). Ainda relacionado com os sentidos, relativamente à visão, observaram a sombra de alguns animais (e.g. girafa, elefante, raposa – ver anexo 6, figura 20) e elementos do mundo (e.g. lua e estrelas – ver anexo 6, figura 21); a nível do paladar confecionámos bolos de laranja (anexo 6, figura 22), que resultou de um trabalho em equipa entre mim e a educadora cooperante, as crianças e a assistente operacional.

Em **Jl** promovi as capacidades básicas de investigação e exploração (Siraj-Blatchford, 2004), e.g. efetuei uma experiência com três tipos de lentes diferentes (microscópio, lupa de mão e monóculo), com o intuito de as crianças perceberem qual o instrumento que os piratas utilizavam para observar os outros barcos, que se encontravam distantes. E foram também realizadas atividades de pesquisa, atendendo ao facto que as dúvidas e curiosidades existentes não eram possíveis de serem experimentadas, sendo necessário “recorrer a fontes em segunda mão – livros, computador, vídeos e adultos” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 77).

Também efetuei atividades de tarefas de observação e investigação (Siraj-Blatchford, 2004). Assim, propus uma atividade de flutuação, que consistiu numa experiência de observação dos objetos que flutuam e os que se afundam. Para o efeito sugeri às crianças fazerem uma previsão, sobre quais os objetos que flutuam e os que se afundam. Todas as crianças participaram e tiveram a oportunidade de colocar um objeto na água, tendo em conta que a atividade foi efetuada em pequenos grupos, garantindo

assim a qualidade da mesma. Depois, após a observação (ver anexo 6, figura 23) tirámos as conclusões e comparamos com as ideias que tinham sido formuladas inicialmente<sup>29</sup>. A minha intenção ao concretizar atividades nesta área foi proporcionar experiências desafiadoras que respondessem à curiosidade e ao desejo de saber mais (ver quadro III). Especificamente, a atividade de flutuação foi fundamental, porque a criança estava diretamente implicada na investigação e pela experiência conseguiu alcançar a resposta pretendida para as suas dúvidas, fomentando deste modo o raciocínio e o pensamento crítico.

No domínio da **Expressão Plástica** relativamente à valência de **creche** proporcionei diversas experiências sensoriais. Conforme já foi referido anteriormente as crianças enfeitaram um urso polar ou pardo com recurso a diversas técnicas (ver anexo 6, figura 11); embelezaram umas gotas com sal ou açúcar e também decoraram nuvens (utilizando diferentes técnicas: tinta caseira através da espuma de barbear com tinta branca ou cinzenta; somente tinta branca ou cinzenta e ainda algodão). Posteriormente as gotas e nuvens foram penduradas no teto da sala (ver anexo 6, figura 24) no canto destinado à estação do ano – o inverno –, caracterizando o inverno e os seus elementos. Nas atividades de plástica procurei diversificar os materiais para proporcionar distintas experiências, estimulando a criatividade das crianças, para não tornar a arte banal, isto é, não encaminhar “a arte para uma similaridade universal” (Wilson, 2005, p.89), com o intuito de as crianças posteriormente apreciarem a cultura artística.

Quanto à valência de **J1** tive a intenção de proporcionar experiências desafiadoras que respondem à curiosidade natural e ao desejo de saber mais, tendo em conta que as crianças são curiosas. Deste modo, sugeri em colaboração com as crianças atividades que envolveram uma diversidade de materiais de desperdício (e.g. rolos de cozinha, papel crepe, papel celofane, tintas, tecidos e cartão) e variadas técnicas e instrumentos de expressão plástica. Assim, foram realizadas atividades bidimensionais – desenho de continuação (ver anexo 6, figura 25) e tridimensionais – construção da barco e da pirata (que envolveram vários dias e vários materiais, ver anexo 6, fotografias 11 e 12), desenho com areia (ver anexo 6, figura 26) e a construção do monóculo (ver anexo

---

<sup>29</sup> Concluimos então que os objetos pesados vão ao fundo, como a plasticina, o clip, a peça metálica e o tubo de plástico (devido à entrada de água); C. afirmou que se colocarmos a bola de plasticina por cima do barco este vai ao fundo, dado que fica mais pesado; e a rolha de cortiça, o pedaço de cortiça e a plasticina em forma de barco flutuaram.

6, figura 27). Estas tarefas favorecem o desenvolvimento da criatividade, bem como da motricidade fina e para além disso a expressão plástica desperta a criança para a observação de obras artísticas, visto que possibilita “o contacto com diferentes formas de manifestação artística” (Ministério da Educação, 1997, p.63).

No domínio da **expressão dramática** no contexto de **creche** proporcionei uma experiência diferente, realizando uma sessão de movimento (ver o anexo do portefólio de creche, p.82). Nesta as crianças tinham de imaginar que estavam a realizar um passeio na rua, com o intuito de reconhecerem e relembrarem algumas características do inverno, ao longo da sessão (e.g. a roupa das crianças, as árvores despidas), uma vez que este tema havia sido trabalhado em diversas atividades realizadas anteriormente. Esta sessão de movimento foi caracterizada pela improvisação, porém foi induzida e orientada pelo adulto. No entanto, as crianças puderam expressar-se livremente através do seu corpo e pela imaginação recriaram situações do quotidiano. De acordo com Sousa (2003, p. 67) a improvisação relacionada com um tema “é apenas um meio para que” a criança “se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas. Existindo um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança poderá revelar todas as suas capacidades de criação e expressar todas as suas emoções”.

Em coadjuvação com a professora de dança, da instituição de **Jl**, promovi a elaboração de um teatro de movimento sobre os piratas, também sugerido pelas crianças com a intenção de existir uma partilha com as outras crianças e adultos da instituição sobre o projeto de sala. O teatro é essencial, dado que as crianças expressam-se livremente através do seu corpo, explorando particularidades sobre si e dos outros. Segundo Ministério da Educação (1997, p.59) “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”.

No domínio da **Expressão Musical** no que diz respeito ao contexto de **creche**, para além das canções utilizadas nas transições, introduzi uma canção<sup>30</sup>, cantando-a para e com as crianças com o fim de identificar e relembrar algumas características sobre o inverno. Posteriormente, a canção foi utilizada numa sessão de movimento sobre a estação do ano referida. Para apresentar a canção às crianças cantei a mesma por partes e repeti algumas vezes realizando a mímica da canção (Rodrigues, 2007). Após

---

<sup>30</sup> Poema de Eugénio de Andrade (adaptado para canção).

várias repetições e depois de alguns dias as crianças começaram a acompanhar-me reproduzindo algumas partes da canção. Esta tornou-se um recurso essencial para caracterizar o tópico a ser tratado, uma vez que despertou a criança para o tema. Assim sendo é importante “motivar a criança para o tema a trabalhar, disponibilizando o corpo, a voz e o pensamento para a concretização das atividades que irão ser propostas” (Rodrigues, 2007, p.24).

No âmbito do projeto em **JII**, destacou-se a aprendizagem da canção do pirata (por partes e em eco) às crianças, com o auxílio do professor de música, relacionada com o tema do projeto, fomentando o conhecimento sobre este assunto, dado que a canção reúne informações sobre algumas particularidades dos piratas. Posteriormente, a canção foi apresentada a outras crianças, no final do teatro dos piratas, mediante a sugestão das crianças da sala onde estagiei. Desta forma, utilizei a canção como estratégia, promovendo a memorização das crianças, com o intuito de estas recordarem a canção e informações relacionadas sobre o tema em questão, para além de fomentar a relação social entre as crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2009, p. 658) a canção pode transmitir “emoções...experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas”.

Note-se que na minha perspetiva e através da avaliação realizada com as crianças sobre o projeto dos piratas, tornaram-se evidentes as aprendizagens significativas que as mesmas fizeram nas áreas do Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, porque propiciaram o aumento dos saberes do mundo, como também o pensamento crítico e reflexivo.

Por fim, é de realçar que o trabalho de equipa e o envolvimento das famílias foram imprescindíveis para o desenvolvimento do meu estágio profissional em ambas as valências. Em **creche** este trabalho colaborativo foi essencial para conhecer as características das crianças. No caso do **JII**, os atores referidos contribuíram para o desenrolar do projeto de forma equilibrada e harmoniosa. Sobre estes aspetos irei refletir de seguida no próximo ponto, neste capítulo sobre a reflexão da ação.

### **3.3.3 O Trabalho de Equipa**

O Trabalho de equipa foi fulcral para o desenrolar da minha prática profissional e é importante para que toda a ação educativa se desenvolva de forma harmoniosa. Em

ambos os contextos educativos senti-me desde o início integrada nas equipas de sala, devido ao facto de as educadoras cooperantes e as assistentes operacionais me terem aceite de forma positiva e por terem incentivado logo, no início, as crianças a incluírem-me neste processo. Perante estes factos senti-me entusiasmada, tranquila e segura, para desenvolver a minha prática em cooperação com os restantes elementos da equipa.

Semanalmente, na valência de **creche** reunia-me com a educadora cooperante e planeávamos em conjunto as atividades da semana posterior. A planificação é um suporte essencial para o educador se orientar e saber o que irá desenvolver com as crianças, consoante as suas características, dado que implica “reflexão sobre intenções educativas e as formas de a concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio” (Portugal & Laevers, 2010, p.9). A cooperação também foi evidente (e.g. na confeção dos bolos de laranja: dividiu-se o grupo em dois. Um ficou a cargo da educadora cooperante e o outro foi dirigido por mim, com o intuito de otimizar a qualidade da experiência), diariamente, nos diversos momentos das rotinas, em que existiu uma articulação natural entre todos os adultos, baseada na partilha, respeito mútuo, confiança e ambiente tranquilo.

A título de exemplo, em contexto de **Jl**, quando a educadora por alguma razão não estava presente planeei e organizei as rotinas com a assistente operacional, respondendo às necessidades das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2009) o trabalho colaborativo promove um clima de apoio entre adultos, de aceitação e confiança que sentem entre eles. Desta forma, o ambiente proporcionado pelos adultos resulta na qualidade de educação oferecida às crianças.

Durante o estágio de **Jl** cooperei diariamente com a educadora (e.g. contámos histórias em conjunto, planeámos atividades, enquanto eu orientava uma atividade a educadora orientava outra e estabelecemos diálogos abertos) e assistente operacional (e.g. orientação de uma atividade de escrita e nos momentos de refeição). Para além dos adultos referidos também beneficiei da colaboração da professora de dança e do professor de música, em que ambos contribuíram para a preparação do espetáculo dos piratas e na própria apresentação do mesmo. A professora de dança auxiliou-me a estruturar o teatro, planeámos e definimos o desenrolar do mesmo, orientámos as crianças consoante a sua personagem (escolhida pelas próprias crianças) e sugerimos os movimentos às mesmas. Já o professor de música, ajudou-me com a melodia da

canção<sup>31</sup> sobre os piratas que eu criei para ensinar às crianças. Neste sentido, em conjunto preparámos as mesmas para cantarem a canção no ritmo adequado.

Toda esta equipa foi fundamental para o sucesso do meu trabalho enquanto estagiária, uma vez que “a organização em equipa” fomenta um sentido de “comunidade e colaboração” (Post & Hohmann, 2011, p.304). Deste modo os adultos ao unirem-se, trabalhando em sintonia, traduzem um trabalho coerente, consistente e de qualidade. Este clima educativo harmonioso repercute-se nos comportamentos e nas aprendizagens das crianças, dado que cada adulto participou com os seus conhecimentos e experiências vividas.

### **3.3.4 A Ação com as Famílias**

No que diz respeito à ação com as famílias esta é central tanto no contexto de creche, como em **JI**, uma vez que tanto a escola como a família contribuem para a educação das crianças, sendo fundamental o trabalho em equipa. Deste modo, ao mesmo tempo que os educadores aprendem algo sobre as mesmas, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos (Bove, 1999 citado por Post & Hohmann, 2011), proporcionando o enriquecimento de experiências na creche e **JI** e conseqüentemente aumentando os saberes das crianças.

No que concerne à minha prática em ambos os contextos realço que uma das minhas intenções foi desenvolver uma relação de proximidade, confiança, estabelecer um diálogo aberto e envolver os pais no processo de aprendizagem das crianças.

Note-se que devido ao pouco tempo proporcionado ao estágio na valência de **creche** não estabeleci uma relação muito próxima com as famílias, porém apresentei-me afixando uma nota e apresentação à porta da sala de atividades. Também expus os trabalhos das crianças na sala, com o intuito de partilhar o trabalho que estava a ser desenvolvido. Para além disso, ainda compartilhei com as famílias das crianças o resultado de uma experiência de culinária realizada com as crianças, cujo resultado – os bolos (ver anexo 6, figura 28) – puderam levar para casa ao final do dia.

Contudo, no **JI** a relação que estabeleci com os pais foi diferente do que no estágio de creche, dado que o estágio teve uma maior duração, possibilitando uma relação mais íntima com as famílias. Também tomei a iniciativa de me apresentar e estabeleci com as mesmas conversas informais, uma vez que “a participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento da escola ou da

---

<sup>31</sup> Para a elaboração da canção adaptei uma canção retirada da internet.

turma” (Spodek & Saracho, 1998, p.170). Com efeito, no decorrer da minha prática, dei continuidade ao trabalho promovido pela educadora, portanto, logo no início do projeto envolvi os familiares, através da exposição de um cartaz (ver anexo 6, figura 29), à porta da sala de atividades, sobre o que as crianças pensavam saber sobre os piratas, com o intuito de mostrar o trabalho realizado no JI. Assim sendo, no estágio foi efetuada uma partilha constante, na medida em que foram descritas as atividades (do projeto ou sobre as áreas do conhecimento) em cartazes e no diário (ver anexo 6, figura 30). Esta exposição dos trabalhos foi realizada de forma organizada e intencional, tendo em conta a estimulação para a sensibilidade estética, estando de acordo com uma das intenções da educadora cooperante. Desta forma, respeitei as produções das crianças como também os trabalhos das famílias, identificando-os e expondo-os à porta da sala de atividades, valorizando o que realizaram, originando um aumento da auto-estima e confiança, atendendo ao facto que todos os intervenientes têm prazer em ver o seu trabalho reconhecido. Para além disso também se promove o gosto e respeito pela arte, visto que para “além de tornar agradável a permanência na mesma” se educa “a sensibilidade estética e artística das crianças” (Forneiro, 1998, p. 260).

Durante o estágio, propus às famílias dois trabalhos relacionados sobre os piratas: um que consistia na pesquisa de informação sobre o tema, ou outro tipo de tarefa (e.g. canções) e outro numa construção de um baú dos tesouros, a partir de uma caixa de sapatos de criança, com o fim de enfeitarem a mesma (e.g. com tintas, tecidos, ou outro material). Algumas famílias contribuíram elaborando os trabalhos (ver anexo 6, figura 31), mediante a minha sugestão, visto que considero imprescindível a existência de uma relação positiva com as famílias. Assim, os pais devem ser “cada vez mais parceiros nos jardins de infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos” (Vasconcelos, 2009, p.56). Os pais, ao participarem nas atividades que o JI proporciona, fomentam o trabalho colaborativo, que promove um enriquecimento e qualidade na educação das crianças.

Adicionalmente, também coloquei à porta da sala algumas produções das crianças e o livro de projeto (ver anexos 6, figura 32), que contém todo o processo do projeto, sendo portanto uma compilação do que foi realizado.

Na avaliação do projeto também envolvi os familiares das crianças para compreender o impacto do projeto em casa, tendo para esse efeito realizado um questionário. Deste modo, fazendo um balanço geral, algumas famílias afirmaram ter tomado conhecimento do projeto e as crianças comentaram em casa as atividades que

efectuaram sobre o projeto<sup>32</sup>. Acrescente-se ainda que os familiares (que entregaram o questionário, assim como alguns que não entregaram o mesmo) através de conversas informais transmitiram-me feedbacks positivos em relação ao projeto<sup>33</sup>.

Sublinhe-se que, durante o estágio foi-me pedida a realização de um portefólio individual de uma criança, que assenta numa forma de avaliação. Este foi possível de ser realizado, devido ao consentimento (por escrito) e à participação dos pais de N. Segundo Parente (2006, p.796) “A colaboração entre educadores e pais é outra possibilidade que o portefólio de avaliação concede. A colaboração entre educadores e pais torna possível uma continuidade ao nível de estabelecimento de critérios educativos comuns que, naturalmente, resultam em benefício da criança”.

É de referir ainda que as famílias devem ser valorizadas por aquilo que fazem, independentemente de quem são (Vasconcelos, 2009, p.65), isto é, da sua crença, religião, cultura, estatuto socioeconómico. Com efeito, cada família é única e apresenta as suas características, de modo que não se pode julgar pelas aparências, e todas são dignas de participarem.

A creche bem como o JI valorizam as experiências e valores das crianças e dão continuidade aos conhecimentos adquiridos pelas mesmas, desta forma, aprofundam e alargam “os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Dewey, 1897 citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 99). Assim, para conhecer melhor os contextos das crianças é fundamental a participação das famílias nas atividades propostas pela escola, visto que apresentam saberes únicos e experiências peculiares.

Em suma, como futura profissional da educação considero imprescindível existir uma boa relação entre a escola e a família, dado que a união e consenso entre ambas faz todo o sentido, tanto no contexto de creche como em JI, porque é significativo para as crianças e se os familiares não estiverem satisfeitos não confiam no trabalho que é desenvolvido pela educadora. Neste sentido, no decorrer do meu estágio tive a preocupação de envolver a família das crianças, experienciando assim um trabalho

---

<sup>32</sup> “histórias sobre piratas”, “Falou contente do grande barco que construíram”; “canções de piratas”; “Teatro dos piratas”, “caça ao tesouro”, “filme dos piratas”.

<sup>33</sup> “Foi muito interessante na medida em que as crianças tiveram contacto com uma realidade que existe, mas de uma forma adequada às idades delas”; “Achamos que os temas fazem com que possam desenvolver curiosidades, despertando nas crianças o interesse de saber mais sobre o tema em questão”; “Parabéns pelo bom trabalho”. “Gostava de ter assistido ao espetáculo” e “A minha filha ficou muito envolvida neste projeto e até a festa de anos vai ter o tema dos piratas”.

colaborativo com os cuidadores das mesmas.

Após a reflexão das minhas intenções sobre a prática do estágio, o próximo capítulo irá evidenciar a problemática: O educador como promotor das relações sociais entre as crianças. Esta problemática será articulada com a minha intervenção.

#### **4. Problemática: O educador como potenciador das relações sociais entre as crianças**

“A escola é pois um tempo, um espaço e uma modalidade de interações sociais.”

Pinto, 2001, p. 134

Neste capítulo irei refletir sobre o aspeto mais significativo que emergiu ao longo da minha prática nomeadamente a questão da exploração das relações sociais entre as crianças (interação, negociação, cedência, partilha, como alguns dos exemplos de tipos de ligações) nos dois contextos de intervenção, apresentando exemplos da prática. Esta problemática encontra-se diretamente relacionada com as minhas intenções: favorecer as relações sociais entre as crianças e os adultos, na valência de creche; e favorecer um ambiente propício ao diálogo, partilha, cooperação e respeito mútuo entre adultos e crianças, no JI.

Para a elaboração da problemática recorri à análise de informações recolhidas através da observação direta (Flick, 2005), no decurso do meu estágio profissional e procurei referenciais teóricos para sustentar a minha reflexão.

Escolhi esta temática, dado que durante a minha prática me deparei com acontecimentos que suscitaram a minha curiosidade, tais como as reações e os comportamentos das crianças em diversas situações.

Outro dado curioso é a forma como as crianças se relacionam umas com as outras, em diversos contextos. Segundo Pinto (2001, p.116) “a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto”.

Desta forma, as crianças apresentam características diferentes tanto na valência de creche, como na de JI e ainda no seio do mesmo contexto evidenciam-se também características distintas entre as mesmas.

De seguida será feita uma contextualização desta problemática e a forma como esta se articulou e concretizou na minha ação pedagógica. Esta questão será organizada da seguinte forma: (i) as crianças como um ser naturalmente social; (ii) as primeiras relações sociais: a família; (iii) a Creche e o JI como espaços privilegiados de

socialização; (iv) o papel do educador; e (v) a prática pedagógica.

### **(i) As crianças como um ser naturalmente social**

As crianças desde o momento em que nascem tornam-se seres recetivos a estímulos exteriores, influenciadas pelo meio envolvente e relações que criam nos primeiros tempos de vida. Estão expostas a processos de socialização, que numa primeira fase será a socialização primária e está na base das futuras socializações processo onde os adultos têm um papel central, auxiliando as crianças a perceberem as regras sociais. Desta forma, os adultos são “os mediadores para a criança entre o ambiente que a envolve e a interiorização que ela vai realizando” (Pinto, 2001, p. 122). Neste sentido, a família ajuda as crianças a compreenderem o mundo que as rodeia e a forma como se podem comportar: desenvolver os seus instintos, respostas ao ambiente exterior e começar a ter uma noção de sociedade, sendo a criança preparada para reagir em determinadas situações e condicionada em certos comportamentos, seguindo outros por imitação ou comando.

Quando a socialização primária está consolidada (no momento em que a criança compreende certos valores que são essenciais numa interação, e.g. a equidade) segue-se a socialização secundária. Uma vez que muitas famílias não conseguem garantir a socialização dos filhos, aspeto fundamental na integração na sociedade, recorrem à instituição escolar (Pinto, 2001), possibilitando que as crianças se relacionem com outras e conheçam uma diversidade de experiências familiares.

Para além do que foi referido anteriormente, há ainda que ter em consideração que as crianças quando nascem estão inseridas numa determinada sociedade que é constituída por regras sociais, costumes, língua e cultura. Com efeito, são sujeitas a estes princípios, aprendendo a conhecê-los e a entendê-los, com o intuito de viverem em harmonia com os outros (Vasconcelos, 2007).

### **(ii) As primeiras relações sociais: a família**

Os processos de socialização primária e secundária ocorrem naturalmente e mediante os estímulos a que as crianças estão expostas, influenciando a relação com os outros. Desta forma, a criança ao estar em contacto com outros vai estabelecer naturalmente interações através de gestos, do olhar, do movimento, da expressão verbal, pela cumplicidade, compreensão e respeito pelo próximo.

Segundo Schaffer (2002, p. 198-199), ao “nascer as crianças tornam-se membros de um específico grupo familiar, e é neste grupo que as crianças vão formar a sua

primeira relação afetiva”. Deste modo, as crianças quando são pequenas estabelecem o seu primeiro contacto com os pais, formando uma relação emocional forte que é fundamental no período da infância. Esta comunicação bi-direcional fomenta a confiança e segurança com o mundo exterior. Através do fomento da auto-estima e autoconfiança por parte das suas famílias, as crianças sentem-se predispostas e abertas à interação e conseqüente socialização com outras pessoas, maioritariamente crianças, fora do seu núcleo familiar. Desta forma podemos considerar que a família é considerado o “primeiro espaço de educação para a cidadania” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

Assim, numa fase inicial da vida das crianças são os familiares que dão a conhecer às mesmas as suas origens, culturas e estilos de vida, tornando-as particulares em comparação com as outras. Neste sentido, as famílias são comunidade de destinos (Vasconcelos, 2007) que transmitem os valores e costumes que as identificam, sendo estas características posteriormente partilhadas pelos seus filhos em círculos sociais mais alargados.

Acrescente-se ainda que as famílias têm vindo cada vez mais a alterar os seus estilos de vida para acompanhar as mudanças da sociedade, atendendo ao facto que esta está em constante mudança. Por sua vez, as rotinas das crianças modificaram-se dado que não passam tanto tempo com a sua família como outrora. Deste modo, a “escola na sociedade atual é um espaço escolar” onde um “número cada vez maior de” crianças “vivem períodos cada vez mais longos” (Pinto, 2001, p. 120). Deste modo, as famílias apoiam-se nas instituições escolares para responderem às suas necessidades e conseguirem resolver os seus problemas, conciliando a vida familiar com o trabalho, com o intuito de estabelecer com as crianças uma relação harmoniosa e de qualidade. Assim sendo, a família é considerada como habitante de fronteira (Vasconcelos, 2009), ou um *go between* (Ferreira, 2004), que estabelece uma ligação entre todos os agentes de socialização (Ferreira, 2004), ou seja, entre a escola, a família e a sociedade, auxiliando a criança a construir a sua identidade e a integrar diversos grupos estabelecendo relações sociais.

### **(iii) A Creche e o JI como espaços privilegiados de socialização**

As crianças quando nascem estão permanentemente a desenvolver relações sociais com os outros. Assim, a socialização entre as crianças pode surgir nos diversos momentos e em distintas situações, contribuindo para a educação plena das mesmas,

visto que “um interesse efectivo pelas relações precoces” possibilita “o crescimento e o desenvolvimento” (Spodek, 2010, p.120) de várias competências “e que na ausência dessas relações as crianças se atrasam no seu desenvolvimento” (Spodek, 2010, p.156). Na verdade, “estudos no âmbito da psicologia social que indicam que as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso escolar” (Ladd, Asch & Coie, 1990 citado por Vasconcelos, 2009).

Neste sentido, a Creche e o JI assumem-se como espaços privilegiados de socialização, dado que as crianças que frequentam a creche lidam com outras crianças e, posteriormente, têm mais facilidade de se adaptarem ao contexto de JI, em comparação com as que ficam em casa, até aos 3 anos de idade, uma vez que “são crianças habituadas a relações diádicas com adultos e não habituadas a situações de competição com outras crianças.” (Portugal, 1998, p.176). Com efeito, o relacionamento entre crianças traduz efeitos positivos no desenvolvimento das capacidades sociais, emocionais e cognitivas (Spodek, 2010), que são fundamentais no processo de crescimento e maturação. Acrescente-se ainda que, as crianças também adquirem aprendizagens significativas pela interação entre pares, que é fomentada pelos adultos que contactam com as mesmas, por sua vez, isto é possível devido à organização do trabalho desenvolvido no contexto educacional, contribuindo para uma educação de qualidade.

É de salientar que as ligações que se estabelecem entre as crianças fomentam a formação pessoal e social, no sentido de aumentar a autoestima de cada criança e incitar ao respeito pelos valores, que tornam as mesmas cidadãos ativos, participativos, com igualdade de direitos e com espírito crítico. Desta forma, a creche e o JI estimulam aprendizagens nas crianças a diversos níveis, uma vez que educam “o seu sentido ético e estético”, preparam-nas “para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas” (Vasconcelos, 2007, p. 113).

Desta forma, a creche e o JI são o primeiro teste da criança no mundo fora do seu meio ambiente por excelência (aquele em que se sente mais à vontade), aqui irá aprender muito mais para além das ligações e laços familiares, será desafiada por diversos atores com diferentes graus de proximidade. Com efeito, “a escola é o primeiro pilar da socialização pública das crianças” (Sarmiento 2006 citado por Vasconcelos,

2007, p.111).

Outro aspeto a referir é que a escola possibilita às crianças a criação de laços afetivos com os outros e demonstra os efeitos positivos dessas relações sociais. Segundo Bronfenbrenner citado por Portugal (s/d., p.52) “O estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afetiva forte e positiva, disponibiliza a criança para a abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais atividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança”.

Assume-se então que a creche e o JI são espaços promotores das relações sociais entre as crianças, pois estas instituições favorecem a aculturação, que se caracteriza pelo “processo de aprendizagem através do qual a criança recebe a cultura da etnia ou do meio sociocultural em que nasceu” (Bastide, 1977 citado por Pinto, 2001, p. 117). Na atualidade é mais evidente a aculturação do que em décadas passadas, visto que existe um respeito pela diversidade e também são valorizados os conhecimentos de outras culturas. Na verdade, a escola não menospreza as experiências familiares que são indissociáveis à biografia das crianças (Ferreira, 2004). Deste modo, a escola promove “a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças»” (Martins, 1992 citado por Vasconcelos, 2007). A título de exemplo, conforme referido na caracterização, nas famílias das crianças da valência de JI verifica-se uma heterogeneidade social diversificada (Ferreira, 2004). Perante este facto observei que entre as crianças existe um ambiente de respeito mútuo e socialização natural.

Assim, os espaços de Creche e JI são locais onde encontramos várias crianças, dentro de uma faixa etária aproximada, convivem num mesmo meio educativo onde são expostas a metodologias semelhantes e processos de aprendizagem adaptados consoante as suas características. A sua curiosidade natural leva-as a interagir com o seu semelhante e descobrir quais as diferenças e semelhanças entre ambos, designadamente: origens sociais, económicas, geográficas, religiosas. A diversidade cultural assume-se assim como um meio impulsionador para a descoberta de novas e diferentes identidades que leva à sensibilização e consciencialização das crianças para outras culturas, culminando numa cidadania multicultural (Vasconcelos, 2007).

#### **(iv) O papel do educador**

O educador tem um papel primordial na promoção das relações sociais entre as crianças, apoiando as mesmas e tendo por base os cinco elementos centrais enunciados

por Hohmann & Weikart (2009, p.76): na partilha de controlo entre as crianças e os adultos; na centralização das potencialidades das crianças; na formação de relações autênticas com as crianças; no compromisso de apoiar a brincadeira das crianças e na adopção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais.

Na **partilha de controlo entre adultos e crianças** é essencial existir um respeito mútuo entre ambos, que recorra à reciprocidade em que os adultos e crianças tomem decisões em conjunto, desempenhando papéis de líderes, aprendizes e ouvintes (Hohmann & Weikart, 2009). A metodologia de trabalho de projeto é um bom exemplo em que é possível e deve ocorrer um controlo partilhado. Neste tipo de metodologia as crianças desempenham uma papel ativo. A título de exemplo, no decurso da minha prática as crianças planearam com o meu auxílio as atividades a serem desenvolvidas no âmbito do projeto, dado que as mesmas detêm um *stock* de conhecimentos (Ferreira, 2004), conseguindo transmitir as suas ideias e experiências.

No caso de uma criança demonstrar um comportamento mais agitado o educador deve ter calma e paciência, de forma a não originar um ambiente ainda mais tenso, logo não deve adoptar uma atitude rígida, dado que a criança sentir-se-á mais frustrada e continuará irritada. Contudo, a criança não deve dominar a situação, já que será mais complicado o educador reverter este acontecimento, e.g. se os adultos não controlam a criança mais agressiva ou vigorosa, esta domina, na maioria das vezes, à custa de outra (Hohmann & Weikart, 2009). Com efeito, os adultos e as crianças devem cooperar, estabelecendo um equilíbrio entre ambos os atores, promovendo um ambiente adequado e propício ao desenvolvimento de aprendizagens e interações na sala de atividades. Assim, o educador deve dar oportunidade às crianças para tomarem a iniciativa e decidirem sobre um determinado assunto. Deste modo, para o poder ser partilhado o educador deve estar atento aos sinais transmitidos pelas crianças, que expressam as suas ideias e interesses; também podendo participar em jogos orientados pelas mesmas, respeitando as regras estipuladas; devendo aprender com as crianças visto que o educador não é um sábio, dado que para além dos conhecimentos adquiridos sobre as mesmas aprende sempre algo curioso. Deve igualmente delegar o poder, para as crianças terem consciência das suas capacidades, das suas ideias e intenções, visto que é fundamental para expressarem as suas opiniões, aumentando o seu espírito crítico.

Em relação à **centralização das potencialidades das crianças** é outro aspeto fundamental para o desenvolvimento harmonioso das mesmas. O educador ao observar o grupo identifica os seus interesses e também as suas fragilidades, que orientam a ação

educativa. Logo, centra as aprendizagens das crianças de acordo com as suas motivações e curiosidades, porém procura estimular os seus talentos e estar atento a novos entusiasmos e explorações, que são benéficas a longo prazo, favorecendo a autonomia das crianças. Também é imprescindível o educador partilhar com os familiares e restantes adultos da instituição as potencialidades e aspetos positivos de cada criança (ao invés de transmitir, na maioria das vezes, informações menos positivas), originando a auto-estima e bem estar dos pais e filhos, querendo as crianças estar numa instituição e estabelecer relações com outras crianças.

Com efeito, as aprendizagens e comportamentos das crianças estão diretamente relacionados com a postura do educador, resultando num ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento, obtendo efeitos positivos e significativos na educação e crescimento das crianças. De acordo com Magalhães (2007, p.54) “uma das implicações importantes para o desenvolvimento das crianças reside precisamente nas atitudes dos professores, no envolvimento com as crianças e com os pais, na paixão com que envolvem e dinamizam os projetos que lideram”.

A **formação de relações autênticas com as crianças** é imprescindível, atendendo ao facto que estas influenciam o estabelecimento de relações com os outros. Assim, o educador ao criar relações com as crianças privilegia e favorece a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-confiança (Hohmann & Weikart, 2009) das mesmas. É nestas relações que o educador evidencia o gosto pelo seu trabalho, partilhando com as crianças os seus interesses e entusiasmos, ao oferecer uma diversidade de propostas de atividades, com materiais diversos e de qualidade, que respondam aos interesses do grupo e que na realização das atividades transmitam um feedback específico, a fim de contribuir para o melhoramento do trabalho. Deste modo, o educador proporciona uma relação honesta, sincera e aberta, em que as crianças se sintam bem e não tenham receio de participar e intervir nas interações com o adulto e entre os pares. De acordo com Hohmann & Weikart (2009, p.85) “a autenticidade e a especificidade na interação com as crianças devem guiar os adultos e os professores no seu trabalho educativo. Um feedback honesto a comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças do que um comentário global do tipo ‘bom trabalho’”.

No que diz respeito ao **compromisso de apoiar a brincadeira das crianças** o educador tem um papel secundário neste contexto, dado que as crianças são os atores principais deste momento, na maior parte dos casos, retirando significados importantes,

perante o seu desejo espontâneo e natural em aprender. Segundo Hohmann & Weikart (2009, p.87) “brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam”. No entanto, o educador apoia os períodos de brincadeira livre observando e escutando para perceber a forma como as crianças interagem e ainda brincando com as mesmas, participando e favorecendo a socialização. A brincadeira pode ser estruturada ou espontânea, em que através da imaginação constroem uma dinâmica de grupo. Deste modo, “em performances improvisadas e criativas em que o jogo das crianças é essencialmente improvisado porque cada momento do drama emergente é contingente, não há guião ou conjunto de regras especificado sobre o que as crianças devem fazer” (Sawyer, 1997 citado por Ferreira, 2004, p.160). Mais adiante, neste capítulo, irei apresentar um exemplo de uma brincadeira minha com as crianças.

Na **adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais**, o educador (mediador quando necessário) assume aqui um desempenho fulcral, na medida em que deve apoiar as crianças, com o intuito de as mesmas adquirirem experiência e ganharem confiança para, posteriormente, serem capazes de antecipar e resolver os problemas autonomamente e sem auxílio. Neste sentido, o educador deve incentivar as crianças a serem afirmativas e a saberem defender-se, resolvendo os conflitos entre as mesmas, sendo fundamental acompanhar os intervenientes, visto que não basta somente dialogar. É essencial que as crianças compreendam a razão de tal acontecimento e percebam a causa-efeito para a eficácia da resolução do conflito interpessoal, promovendo o processo de «conscientização» (Freire, 1971 citado por Vasconcelos, 1997). Será abordado neste capítulo da problemática um exemplo prático de um conflito entre as crianças.

Para além do que já foi referido, é de salientar que o papel do educador na mediação social é fundamental para alcançar resultados positivos no processo de aprendizagem, este formula objetivos relacionados com os resultados esperados pelo mesmo. O educador deve estar acessível (planear futuras ações e valorizar os resultados obtidos), centrar-se nas necessidades e expectativas das crianças e ter em atenção as experiências individuais das mesmas de modo a proporcionar um ambiente seguro (de tolerância e respeito mútuo) e propício à socialização. Na sua ação o educador deve fomentar o interesse por valores universais através da promoção da solidariedade e compreensão da diversidade, desenvolvendo a consciência positiva de outras culturas nas crianças, apoiando também o diálogo e encontros interculturais e ajudando a prevenir o preconceito, designadamente o racismo, bem como todas as atitudes que

levam à exclusão. Desta forma, o educador pode favorecer uma cidadania íntima em que as crianças tomem conhecimento de diversos estilos de vida, respeitem a diferença, com o intuito de não menosprezarem os outros e também não estipularem estereótipos que os impeça de se relacionarem com outras pessoas (Lévinas, 1982 citado por Vasconcelos, 2007).

#### (v) **Prática pedagógica**

Conforme o que foi mencionado anteriormente irei ilustrar com exemplos da prática como favoreci as relações sociais entre as crianças.

As relações sociais que se estabelecem entre as crianças não ocorrem sempre da mesma maneira e num determinado lugar, dado que a “socialização que é processo de interação social está presente de várias formas na realidade escolar” (Pinto, 2001, p. 141 e 142). Assim, baseei-me em diferentes estratégias de intervenção destacando as pertinentes para a minha ação nas valências de creche e JI.

Na valência de **creche** de acordo com as características do grupo (relação positiva e afetiva, desde o primeiro contacto) favoreci a relação entre as crianças nos **momentos de higiene**<sup>34</sup>. Esta situação é característica do jogo simbólico de imitação do papel dos adultos, demonstrando que M. revela empatia e respeito pelos sentimentos de M.J. Desta forma, M. está a “evidenciar as estruturas conceptuais e sociais adultas que” lhe “servem de modelo [...] e” são “experienciadas no mundo das crianças entre elas” (Ferreira, 2004, p.200).

Mediante o que foi referido, as relações entre crianças são importantes, porque ao socializarem umas com as outras sentem que pertencem a um grupo: não estão sozinhas, aumentando assim a sua autoestima e confiança, também aprendem outros valores, como “a partilhar, bem como enfrentar rivalidades, a ser arrelviada e a superar as crises que se lhe deparam na convivência com outras crianças” (Brazelton, 2010, p.491).

Também promovi a socialização das crianças, nos **momentos de propostas de exploração**, em pequenos grupos, destacando os seguintes acontecimentos<sup>35, 36 e 37</sup>. O

---

<sup>34</sup> “M.J., 3 anos, começou a chorar enquanto estava a lavar as mãos. M., 3 anos, ao aperceber-se deste facto pergunta-lhe: “Estás com sono?” e como M.J. respondeu afirmativamente, acrescentou fazendo festas na cara de M.J.: “Vamos comer e depois fazes óó, está bem!” (Nota de campo 17 de janeiro de 2013, na casa de banho).

<sup>35</sup> “Na atividade de exploração do gelo uma criança começou a transferir vários cubos de gelo para a outra taça e as restantes crianças imitaram-na.” Nota de campo 22 de janeiro de 2013, na sala de atividades.

primeiro acontecimento <sup>(23)</sup> contribuiu para a construção e estabelecimento de amizades. Uma vez que as utilizam “como um porto seguro para experimentar diferentes modos de agir e também como um espelho” (Brazelton, 2010, p.491). Assim, ao contactarem com distintas personalidades podem moldar o seu comportamento e imitar os outros. Nos dois últimos <sup>(24 e 25)</sup> é revelado uma entreaajuda entre pares, contribuindo desta forma para a coesão do grupo, aumentando a motivação e reduzindo a frustração perante as dificuldades, na resolução de problemas. De acordo com Ferreira (2004, p.194) “Ter um(a) amigo(a) significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam problemas”.

Acrescente-se ainda, que nos **momentos de transição**, designados de rituais de encerramento (Ferreira, 2004), antes da brincadeira livre, no espaço exterior à sala de atividades, reforcei os laços afetivos e sociais entre as crianças, ao cantar com as mesmas uma canção de roda, favorecendo também o bem estar e satisfação pessoal das mesmas. Atendendo ao facto que “nos primeiros anos de desenvolvimento global da criança, a canção surge como um dos principais elementos de interação entre o adulto e a criança, ou entre crianças proporcionando situações de embalo, de jogo, de história, de movimento, de bem-estar” (Ferrão & Rodrigues, 2008, citado por Rodrigues, 2010, p.45).

Já no contexto de **JI** tendo em conta a caracterização que revela as crianças serem comunicativas e existir uma entreaajuda forte no grupo, estruturei um plano de ação. Assim, nos **momentos de reunião de grande grupo**, diariamente, fomentei a criação de uma rede social, em que todas as crianças tinham a liberdade de participar anunciando novidades, transmitindo informações, afirmando os seus desejos e contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens do grupo de crianças (e.g. ao transmitirem informações sobre o projeto de sala). Estes momentos contribuíram para uma transição harmoniosa entre a família e a escola. Com efeito, os momentos de reunião caracterizam-se como “a recontextualização das crianças na ordem institucional,

---

<sup>36</sup> “No jogo da correspondência G.P. tirou um objeto da caixa e apontou para outro objeto no tabuleiro. De seguida M. afirmou: “Não, é este” e indicou o objeto correspondente ao que G.P. tirou da caixa.” Nota de campo 15 de janeiro de 2013, na área dos jogos de mesa.

<sup>37</sup> “No decorrer do jogo de dominó M.CR. jogou uma peça e A., perante a peça incorrecta (dado que não existia correspondência entre os animais), disse a M.CR. não é esta, é o lagarto, apontando para o animal em questão e ajudou M.CR. a encontrar a peça adequada.” Nota de campo 24 de janeiro de 2013, na área dos jogos de mesa.

i.e., a sua socialização, nos corpos e nas mentes, no contexto das relações sociais do JI, tarefa de que se encarrega a educadora” (Ferreira, 2004, p.120).

Em relação ao **tempo de pequenos grupos** também foi evidente a promoção da socialização entre as crianças, em que é demonstrado a preferência pelos seus pares e habitualmente as crianças de 3 e 4 anos desenvolvem aprendizagens com crianças do mesmo sexo, dado que “nenhum dos sexos parece gostar do estilo do sexo oposto”(Serbin et al., 1994 citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 383):

“comecei a construir com as crianças a cabeça da Pirata (Francisca), efetuando a atividade com alegria e promovendo mais um momento de socialização entre as crianças. Com efeito, G., 4 anos, e BT., 3 anos, começaram a cantar uma canção que G. inventou, enquanto concretizavam a atividade e também riram soltando gargalhadas.” Nota de campo 10 de maio de 2013, mesa dos trabalhos manuais.

Estas crianças escolheram a mesma tarefa (ver anexo 6, figura 16) para poderem estar perto uma da outra. Desta forma, a escolha do par não foi ao acaso, visto que “têm a oportunidade de interagir com outros pares mas mantêm a escolha pela interação dual, que permite uma elaboração complexa e recíproca de rotinas de jogos” (Coutinho, 2010, p.173).

Na proposta de atividade de desenho livre W. elogia o desenho de A., aumentando neste sentido a sua autoestima, confiança e interesse em partilhar as suas produções com outros, contribuindo de forma positiva para a criação da sua identidade pessoal e social (Pinto, 2001), sendo que as crianças são “sensíveis à conciliação da perceção que têm” delas mesmas (Pinto, 2001, p. 134). Comprovado pela nota de campo:

“W., 5 anos, e A., 5 anos, estavam a realizar a atividade do desenho livre, uma ao lado da outra, quando W. observa o desenho de A. e afirma está giro, no mesmo momento A. sorri como forma de agradecimento.” Nota de campo 23 de maio de 2013, área do desenho.

Outro exemplo da relação entre as crianças foi incentivado pela proposta de uma tarefa de pintura da estrutura do barco (ver anexo 6, figura 15):

“H.K., 4 anos, PR., 3 anos, G., 4 anos, e F., 4 anos, estavam muito entusiasmados a pintarem o barco, revelando alegria, soltando gargalhadas. Depois H.K. afirmou: PR. vem pintar aqui!  
Quando foi o momento de concluir a atividade, as crianças não queriam parar de pintar o barco, visto que G. questionou: «Sara porque é que temos de parar de pintar?».” Nota de campo 26 de abril de 2013, zona de pintura.

Nesta situação as crianças sentiam-se bem a concretizar a atividade, uma vez que não queriam parar, existindo também um trabalho de cooperação, dado que as mesmas pretendiam pintar toda a estrutura. Porém esta tinha de ser repartida por quatro para que

todas tivessem a oportunidade de pintar. Segundo Spodek (2010, p.124) “a atividade conjunta oferece” uma “maior potencia [...] para a solidariedade e divertimento”.

Também as sessões de expressão motora propostas por mim não foram esquecidas, assim como a atividade do teatro dos piratas (resultou do trabalho em equipa), estas têm em comum o movimento e através deste fomentei a socialização entre as crianças. Desta forma, o movimento e expressão corporal também são uma forma de comunicação não-verbal com os outros e as mesmas expressam-se com o seu corpo por necessidade e por gosto. Por vezes é mais fácil realizarmos um movimento do que expressar-nos verbalmente (e.g. demonstrar um exercício numa aula de expressão motora).

Neste contexto, para além de favorecer as relações entre as crianças da sala de atividades durante as sessões de movimento, promovi ainda o encontro com outras crianças de outras salas ao apresentar o teatro dos piratas às mesmas, com o intuito de transmitir os conhecimentos adquiridos sobre o projeto desenvolvido. Note-se que o teatro foi realizado através do movimento, neste sentido as crianças não falaram e só se expressaram pelo movimento e gestos, por sua vez comunicaram com os outros através da expressão:

“No momento do teatro dos piratas as crianças estavam concentradas, mas ao mesmo tempo demonstraram orgulho e entusiasmo em apresentar o teatro às outras crianças. Todas as crianças desempenharam o seu papel mediante o que foi proposto nos ensaios e no decorrer do espetáculo revelaram alegria na representação da sua personagem esboçando sorrisos para o público que estava a assistir.” Nota de campo 22 de maio de 2013, na sala de dança.

Desta forma, “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (Le Breton, 2004 citado por Coutinho, 2010, p.123), principalmente de ligação com os outros sujeitos (Coutinho, 2010, p.123).

É de referir que também promovi a socialização pela resolução de disputas entre as crianças fomentando desta forma a autonomia e diálogo entre as mesmas sem a intervenção do adulto, visto que é fundamental as mesmas conseguirem tomar uma decisão encontrando uma solução para o problema (Hohmann & Weikart, 2009), conforme é descrito pela seguinte nota de campo:

“FA. e G. disputavam um objeto, na área do faz de conta, com não conseguiram resolver a situação, dirigiram-se ao pé de mim e G. afirmou o FA. não me dá o brinquedo. Perante esta situação eu afirmei: “falem os dois e tentem resolver a situação.” Nota de campo 4 de março de 2013, na área do faz de conta.

Apesar de ter pedido às crianças para resolverem o problema, estive presente na solução

do conflito, apoiando as mesmas e tentando não intervir.

Por fim, não é só nos períodos de pequenos grupos em que ocorrem relações sociais entre as crianças, atendendo ao facto que os momentos de **tempo de exterior** também são privilegiados de socialização. Desta forma, fomentei uma atividade lúdica entre as crianças da sala de atividades, em que estive a estagiar, estando também presentes outras crianças. Uma situação de brincadeira livre é essencial, dado que reforça a relação afectiva entre as crianças. Segundo Coutinho (2010, p.134) “em contacto com os pares, as crianças aprendem a gerir os desafios das relações humanas em condições de igualdade relativa semelhantes às que encontrarão quando forem grandes”.

Outro aspeto importante a refletir é o **trabalho de equipa**, que pude observar em ambas as valências, existindo diálogo, cooperação, negociação na distribuição das tarefas, planificação e cedência<sup>38</sup>. Também observei uma partilha de poder entre as educadoras e crianças, e.g. nas decisões sobre os materiais a serem utilizados nas atividades propostas. Com efeito, quando integrei as distintas equipas continuei a favorecer o trabalho colaborativo e consistente entre todos os atores sociais. A título de exemplo na valência de creche cantei canções nos momentos de transição. Já em JI planeei e orientei o teatro dos piratas.

Efetivamente, este trabalho de equipa colaborativo é um bom modelo para as crianças, estimulando as mesmas para a aquisição de diversos valores essenciais numa interação. Deste modo, “através dessa interação, negociam, aprendem, aprendem o conceito da planificação em conjunto” (Vasconcelos, 1997, p.169).

Sublinhe-se também que a **organização do ambiente educativo** influenciou as interações entre os atores sociais. Na valência de **creche** não criei um novo espaço na sala de atividades, no entanto, explorei com as crianças dois jogos (acima referidos: jogo do dominó e jogo de correspondência de texturas, ver anexo 6, figura 19) elaborados por mim, educadora estagiária, que posteriormente ficaram ao alcance das mesmas, com o intuito de os manipularem livremente e quando desejassem. Conforme já foi referido, os jogos favorecem a socialização entre as crianças através da cooperação, fomentando também a amizade, partilha e compreensão, valores estes que

---

<sup>38</sup> e.g. no contexto de creche tivemos de permanecer mais tempo na sala de atividades, devido às crianças da outra sala estarem ainda a proceder ao momento de higiene na casa de banho. Em JI numa semana não tivemos aula de dança, para possibilitar que as crianças de outra sala pudessem ensaiar para o teatro.

as crianças vão conhecendo e aprendendo a usar com os outros. Os jogos servem diferentes propósitos para o educador e são utilizados em dinâmicas de grupo, estes estimulam a aprendizagem individual, a pares, em grande ou pequenos grupos. Neste ambiente as crianças tornam-se os atores principais num processo de aprendizagem por elas desenvolvido.

Em contexto de **J1**, após construir o barco com as crianças (ver anexo 6, figura 15), criei uma nova área na sala de atividades, sendo esta a própria embarcação, que originou uma grande alegria entre as crianças que passaram a usar com frequência este novo espaço. Desta forma, promovi uma diversidade de relações sociais entre as crianças, de variadas formas. Assim, “a amizade pode ser vista como uma propriedade socioafetiva emergente da participação ativa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo” (Ferreira, 2004, p.194). Neste caso concreto, as mesmas podiam explorar e descobrir as potencialidades que este espaço oferece individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Para além disso, observei as crianças a recordarem conhecimentos adquiridos através do jogo simbólico iniciado pelas mesmas, ao criarem uma história, fomentando deste modo a autonomia, cooperação, respeito mútuo, resolução de problemas e o desenvolvimento de uma auto-estima positiva.

Em suma, apesar das crianças estabelecerem facilmente relações com outras, a socialização, por vezes, não é um processo simples, dado que consiste num “jogo complexo de trocas” (Pinto, 2001, p. 120) e as crianças devem estar recetivas para tal. A título de exemplo se uma criança estiver zangada ou triste, não está emocionalmente predisposta a estabelecer relações com outros, por isso é fundamental existir respeito pela criança, dialogar com a mesma para compreender o que se passa e estimular o contacto com os seus pares.

Para além disso, o educador tem uma ação primordial como promotor da socialização entre as crianças, dado que após conhecer as características do grupo pode adequar a sua ação e planear uma estratégia de intervenção de qualidade, respondendo às necessidades de cada criança. Deste modo, pode proporcionar momentos de exploração e desenvolvimento das aprendizagens em grande e pequenos grupos e também privilegiar jogos de cooperação que estimulem o contacto com outras crianças. Todavia, deve respeitar as crianças e não forçar a socialização entre os pares, uma vez que estas desenvolvem naturalmente ligações entre elas, visto que “as crianças também “tecem” teias de relações, já que a própria sociologia contemporânea reconhece a

criança como um agente ativo no seu processo de socialização” (Coutinho, 2010, p.133).

## **5. Considerações Finais**

Este relatório traduz o culminar de um longo processo de trabalho minucioso vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada nos contextos de creche e II. Esta prática foi imprescindível para a minha progressão e experiência, enquanto futura educadora de infância, sendo decisiva para o início da minha carreira profissional.

Após efetuar uma análise profunda sobre a minha prática no capítulo anterior irei refletir sobre alguns aspetos significativos, que me marcaram de alguma forma durante esta fase de formação e contribuíram para o desenvolvimento das minhas aprendizagens. Assim, revelo entusiasmo por ter concluído os estágios em ambas as valências acima referidas, favorecendo as aprendizagens de distintas técnicas e metodologias de ensino, o aprofundamento de conhecimentos já adquiridos e o facto de ter participado em equipas educativas experientes, atendendo que “os professores da primeira infância [...] devem estar bem fundamentados em áreas amplas de conhecimento” (Spodek & Saracho, 1998, p. 25).

Durante o estágio aprofundei os meus saberes, consegui pôr em prática os conhecimentos que adquiri ao longo de quatro anos de estudo e ainda alterei as minhas conceções em relação à infância. A título de exemplo, quando iniciei o meu estágio em contexto de creche adotei naturalmente uma atitude super protetora para com as crianças por considerar que a sua autonomia e noção de segurança era ainda limitada (por serem pequenas), no entanto, no decorrer da prática, fui tomando consciência que as crianças revelavam autonomia e independência, não sendo necessário estar constantemente a amparar as mesmas, sendo que as crianças participavam ativamente na sua educação e adquiriam espontaneamente competências sociais (Coutinho, 2010, p.51). O estágio revelou-se, então, fundamental para contornar esta premissa e constatar que as crianças também têm poder de decisão e são capazes de escolher e agir mediante os seus interesses.

Um aspeto importante a referir é sobre a minha evolução positiva na passagem do estágio de creche para II, visto que consolidei saberes e a minha ação foi mais consistente e estruturada, dado que consegui orientar e apoiar melhor as crianças nos diversos espaços e tempos, no decorrer do dia, durante a minha prática. Assim, tornei-

me, mais autónoma, promovendo deste modo a minha autoestima, confiança e segurança. Ao sentir-me confiante com a profissão fui capaz de ultrapassar os obstáculos e, pela reflexão da minha ação, fui capaz de compreender o que está correto e o que tem de ser modificado e/ou aperfeiçoado, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade. A planificação tornou-se assim um processo imprescindível para mim, uma vez que ao planear, uma atividade, consegui refletir antecipadamente sobre a proposta e o que a mesma envolve: saber o material que é necessário para o desenrolar da mesma, em que espaço irá decorrer, durante quanto tempo e prever a reação das crianças para responder adequadamente às mesmas. Este processo é fundamental, visto que não é igual para todas as atividades e todas elas têm questões particulares.

Neste sentido, evidencio a relação positiva e harmoniosa que estabeleci com as crianças e vice-versa, visto que as mesmas me respondem com afeição (Hohmann e Weikart, 2009). Assim, em ambos os contextos orientei a minha prática respondendo às crianças de forma tranquila, positiva e carinhosa, reforçando uma ligação positiva entre adultos e crianças. De acordo com Formosinho (s/d, p.69) a “qualidade de vinculação é preditora de vários aspetos do comportamento sócio-emocional posterior: uma vinculação pobre tem consequências desenvolvimentais de longo prazo. Ora o comportamento de vinculação é mediado pela qualidade das interações que a criança experiencia”.

Outro assunto importante de mencionar, revelando-se outro ponto positivo do estágio, foi o trabalho de equipa desenvolvido nas valências de creche e JI, que se revelou gratificante através da relação que estabeleci com os adultos, que me aceitaram desde o início. Com a prática do estágio é que percebi a importância do trabalho de equipa e os benefícios que este traduz, contribuindo para o sucesso da minha prática profissional. Esta relação de bem estar, cooperação organizada, intencional e equilibrada entre adultos “é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (Post & Hohmann, 2011, p.300).

Acrescente-se ainda que no contexto de creche, uma fragilidade foi a relação com as famílias, visto que, podia ter fomentado mais o envolvimento dos pais durante o meu período de estágio, porém este não foi conseguido devido ao pouco tempo de intervenção, todavia, estabeleci uma relação empática com as famílias. Para além disso as minhas estratégias foram estabelecer conversas informais, quando possível com as famílias, demonstrar disponibilidade para qualquer eventualidade e por fim partilhar

com as mesmas as atividades realizadas na creche (e.g. os desenhos das crianças e os bolos de laranja).

Já em JI, fiquei bastante satisfeita com o resultado da minha ação com as famílias, tendo em conta que a duração do tempo de estágio foi maior, o que possibilitou o estabelecimento de uma relação próxima com as mesmas fomentando e influenciando a minha intervenção com o grupo de crianças. Assim, apresentei-me pessoalmente, partilhei os trabalhos realizados com as crianças, promovi o diálogo e trocas informais diariamente. No decorrer do estágio, incentivei a participação das famílias sugerindo trabalhos sobre o projeto de sala. A colaboração e relação entre o JI e a família é essencial, desta forma “quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre famílias” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 97). No final do estágio, agradei pessoalmente às famílias por me terem recebido tão amavelmente e estas agradeceram comentando o meu desempenho positivo para com as crianças e desejaram-me a continuação de um bom trabalho e sucesso profissional. Eu fiquei muito entusiasmada e lisonjeada por tais comentários, o que favoreceu o meu crescimento pessoal, realização profissional e vontade de continuar com empenho a desenvolver um trabalho de qualidade na educação de infância.

É de destacar que o estágio de creche se tornou fulcral, visto ter sido a primeira vez que tive contacto com esta valência, logo as diversas dinâmicas da rotina, a organização do espaço e tempo foram uma novidade. A partir da observação direta foi possível conhecer a educação organizada da infância e as intenções por parte da educadora nos variados tempos, que possibilitaram estruturar um plano de ação consoante as necessidades e interesses de cada criança. Em JI já estava mais familiarizada com as rotinas existentes, devido ao estágio realizado no final da licenciatura. Porém, o estágio deste nível de ensino foi traçado com outros moldes e propósitos. Assim sendo, destaco a importância da PPS efetuada no segundo ciclo de estudos, no mestrado, que influenciou a minha decisão em me tornar educadora e me possibilitou alargar os meus horizontes e contactar com dois contextos diferentes e essenciais para a minha formação. Saliento então, que com estas experiências de estágio é que tive uma melhor perceção da importância do educador e o seu papel perante as crianças. O seu comportamento e ambiente educativo que proporciona influenciam o bem estar das mesmas e a sua predisposição para socializarem com as outras crianças. Desta forma, neste clima harmonioso o educador fomenta ao longo do dia, de diversas

formas, as relações sociais entre as crianças, contribuindo para a coesão do grupo.

Sublinhe-se ainda que o trabalho desenvolvido e sugerido por mim, traduziu-se numa diversidade de atividades e experiências significativas, tendo em conta as idades e ritmos próprios das crianças. Evidencio concretamente a prática do desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto que foi fundamental, visto que para além de fomentar o desenvolvimento de aprendizagens das crianças, também promoveu o alargamento dos meus conhecimentos sobre o tema e ainda compreendi melhor a forma mais produtiva de exploração de um projeto. A evolução do projeto também favoreceu a colaboração e entajada nas crianças durante as atividades e ainda proporcionou o alargamento de conhecimentos sobre uma nova matéria, em que as crianças aprendem participando (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 27).

Aprendi que para oferecer um ambiente educativo de qualidade, respondendo às características individuais das crianças e para desenvolver atividades de acordo com o nível de desenvolvimento das mesmas é imprescindível observar e caracterizar o grupo. Torna-se deste modo o COR um instrumento essencial que me auxiliou a registar episódios significativos (Parente, 2006, p.190) das crianças, que permitiram evidenciar as potencialidades das mesmas. Particularmente para avaliar apenas uma criança recorre-se ao portefólio, que consiste na análise de trabalhos e outros feitos que a criança efetua ao longo do ano letivo e através destes regista-se a evolução das aprendizagens da criança. Não esquecendo que neste processo a criança também desempenha um papel ativo, bem como a família. Promove-se uma vez mais a relação entre a escola e a família, dado que os pais também contribuem para a educação dos seus filhos e experienciam as suas capacidades. Assim sendo, “educadores e pais podem partilhar a avaliação da criança, partilhar certezas e dúvidas e estar mais capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Parente, 2006, p.793). Tomei ainda conhecimento de outras escalas para avaliar o ambiente educativo, como a ITERS (na creche) e ECERS (no JI), de modo a perceber os recursos existentes nas instituições. Com efeito, as escalas referidas anteriormente são fundamentais, visto que me ajudaram a observar os pormenores que são importantes para definir a qualidade da instituição e para garantir o conforto, a segurança, o respeito, a alegria e o desenvolvimento das crianças.

Queria fazer uma ressalva às minhas fragilidades, que contribuíram para aprender e melhorar a minha prática educativa. Uma dificuldade sentida em ambos os estágios foi a gestão do grande grupo (e.g. nas reuniões de grupo e na orientação geral do grupo;

quando as crianças estavam dispostas pelas áreas; ficava centrada num grupo particular de crianças, normalmente com as que estava a desenvolver uma atividade). Este pode ter sido influenciado não só por os grupos terem novas crianças pela primeira vez na escola, como pelo facto de existir alguma ansiedade da minha parte e algum receio de falhar. Desta forma, os meus sentimentos refletiram-se na reação das crianças, isto é, de modo involuntário as mesmas revelaram a minha apreensão, demonstrando o mesmo através dos seus comportamentos. No entanto, com o desenvolvimento do estágio consegui melhorar este aspeto à medida que fui estabelecendo uma relação positiva e harmoniosa com as crianças de ambos os contextos, dissipando-se os sentimentos menos positivos e tornando-me também um adulto de referência para as mesmas, sendo procurada pelas crianças nos diferentes momentos do dia. Neste sentido, as estratégias foram não ficar de costas para nenhuma criança; circular pela sala para interagir com todos os grupos; como também observar em redor para obter uma perceção de todas as crianças dispostas pelas áreas de desenvolvimento e se necessário intervir perante uma necessidade das mesmas.

Outra fragilidade foi propor distintas atividades para todas as áreas de conteúdo e consoante os níveis de desenvolvimento das crianças. Assim, as estratégias foram realizar uma observação atenta sobre as características das crianças, bem como dialogar com as educadoras sobre as minhas propostas de atividade, isto é, a planificação das tarefas e ainda pesquisar em livros sobre determinado tema.

Em suma, fazendo um balanço global da minha prática considero que foi bastante positiva, dado que progredi com a crescente aquisição das mais variadas experiências, aprendendo também e sempre com as crianças. O meu objetivo para o futuro é continuar a investir na minha formação, para responder adequadamente a cada criança, garantindo uma educação de excelência para todos os atores sociais envolvidos.

## 6. Bibliografia

Alarcão, I. (1995). Princípios de Formação dos educadores reflexivos. *Cadernos da Educação de Infância*, 35, 13-15.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (6ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Coutinho, A. M. (2010). *A Ação Social dos bebés. Um estudo etnográfico no contexto da Creche*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>, acessado em maio, 25, 2013.

Duarte, I. (2003). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com outros meninos!» *Relações sociais entre crianças em jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2010). “Ela é a Nossa Prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético- Metodológicas a Propósito dos Procedimentos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. In *Reflexão e Ação*, 2 (18), 151-183.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2002). Lisboa: Monitor.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Formosinho, J. (s/d). Educação das Crianças até aos três anos – Algumas Lições da investigação. In *Mesa Redonda – As Questões do Atendimento da 1ª Infância: Investigações e Práticas* (pp.61-82). Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>, acessado

em junho, 23, 2013.

Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação de Infância* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. (5ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por projetos na Educação de Infância*. (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e Turma: Conceber, Gerir e Avaliar* (5º ed.). Lisboa: Edições Asa.

Luria, A. R. (s/d). *O Desenvolvimento da Escrita na Criança*. Retirado de em <http://www.unespalfabetiza.xpg.com.br/textos/texto7.pdf>, acedido em maio, 4, 2013.

Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração, Jardim de infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Oliveira-Formizinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. (3º ed.). Lisboa: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8º ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Braga: Instituto de Estudo da Criança/ Universidade do Minho.

Pinto, C. A. (2001). *Sociologia da Escola* (1995). Lisboa: McGraw-Hill.

Portugal, G. (s/d). No Âmbito da Educação em Creche – O Primado das Relações e a Importância dos Espaços. In *Mesa Redonda – As Questões do Atendimento da 1ª Infância: Investigações e Práticas* (pp.47-58). Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>, acessado em junho, 23, 2013.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Lisboa: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Infância e Educação – Investigação e Práticas. *Revista GEDEI*, 1, 84-105.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Lisboa: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, P. F. (2010). Cantar no jardim de infância em projetos interdisciplinares – para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 45-51.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. In *Escola Moderna*, 8, 39-45.

Schaffer, H. R. (2002). *Decidir sobre as crianças*. (1990). Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2º vol). Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1994). *Psicologia Educacional – Uma abordagem*

*Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In Castro, L. R. & Besset, V. L. (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Lisboa: Porto Editora.

Vasconcelos, T. M. (2007). A importância da educação na Construção da Cidadania. In *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. Retirado de [http://repositorio.esepf.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/18/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2), acessado em outubro, 29, 2013.

Vasconcelos, T. M. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto.

Wilson, B. (2005). Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In Barbosa, A. M. (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp. 81-97). São Paulo: Cortez editora.

### **Documentos Oficiais**

Portaria nº262/2011 de 31 de agosto. *Diário da república nº167/2011 – I Serie*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/16700/0433804343.pdf>., acessado em dezembro, 11, 2012.

Projeto Pedagógico de Creche, da sala C (2012/13).

Regulamento Interno da creche (2012).

Plano anual de atividades da creche.

Projeto Curricular da Turma de JI, da sala D (2012/13).

Regulamento Interno de JI.

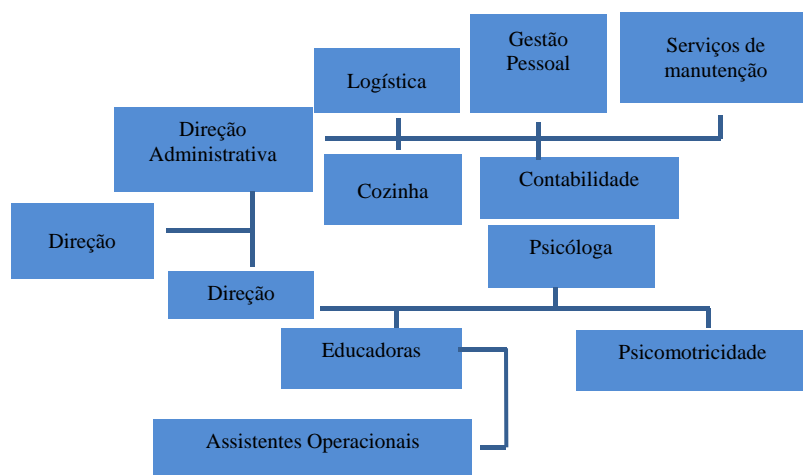
## **Anexos**

Os anexos deste relatório encontram-se gravados num CD-ROM (que segue com este documento), bem como os portefólios dos contextos de creche e JI, relativos à Prática Profissional Supervisionada.

## Anexos

### Anexo 1 – Constituição dos estabelecimentos de ensino de creche e JI

Figura 1 – Organograma da Instituição em Creche



Fonte: Elaboração própria.

Quadro IV – Equipe Educativa da valência de creche

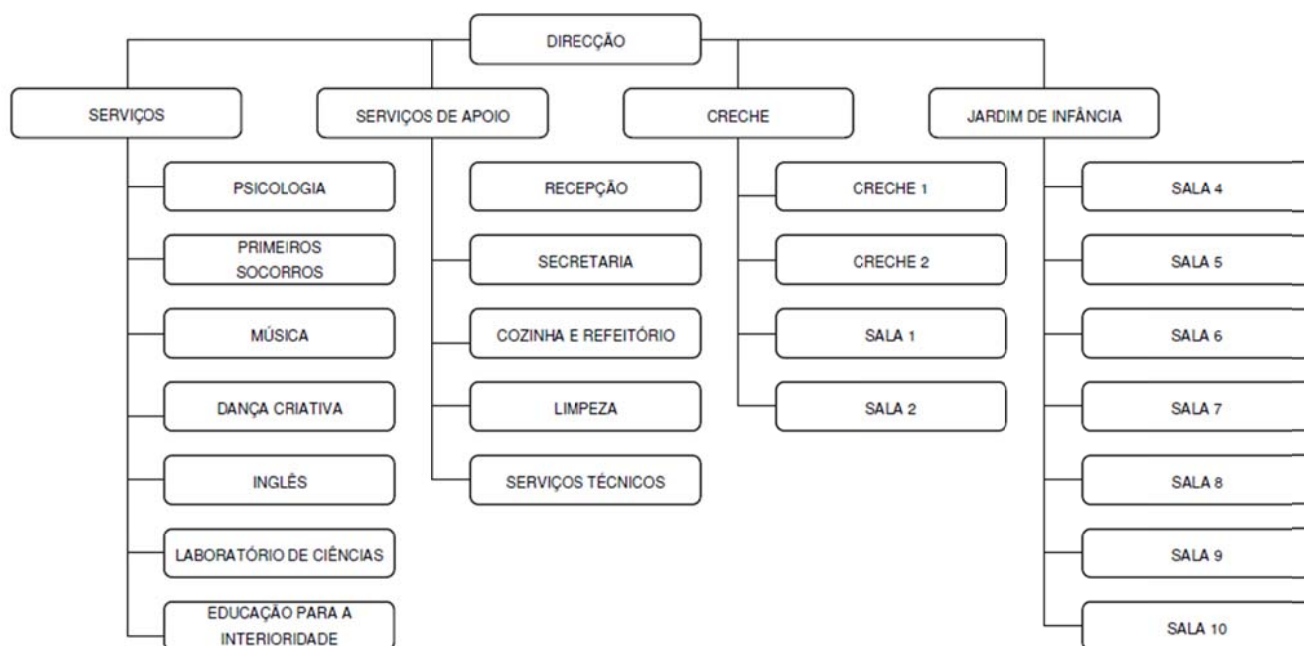
Salas	Educadoras	Auxiliares	Crianças
Berçário (A)	0 <sup>1</sup>	2	7
Berçário (B)	0 <sup>2</sup>	1	2
Sala 1 ano (D)	1	1	10
Sala 1 ano (E)	1	1	10
Sala 2 anos (F)	1	1	16
Sala 2 anos (C)	1	1	15
Sala 2 anos (G)	1	1	17
Total	5	8	77

Fonte: Elaboração própria.

<sup>1</sup> Supervisão pela educadora da sala G

<sup>2</sup> Supervisão pela educadora da sala G

**Figura 2 – Organograma da Instituição de JI**

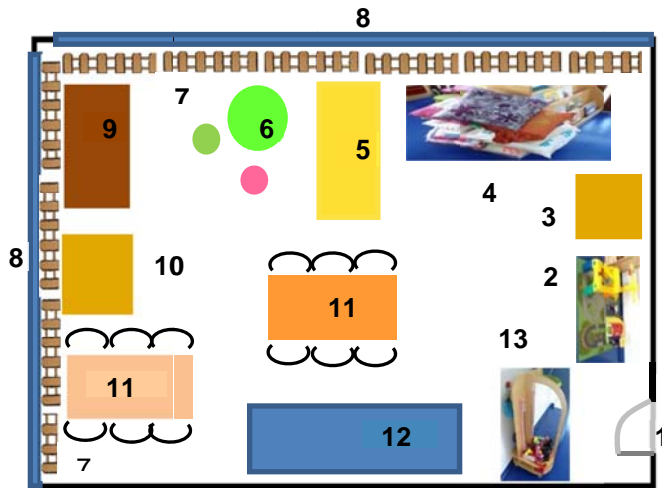


Obs: Cada sector tem o seu responsável, em articulação com a Direcção.

Fonte: Retirado do projeto educativo da instituição.

## Anexo 2: Plantas das salas de atividades

Figura 3 - Planta da Sala C

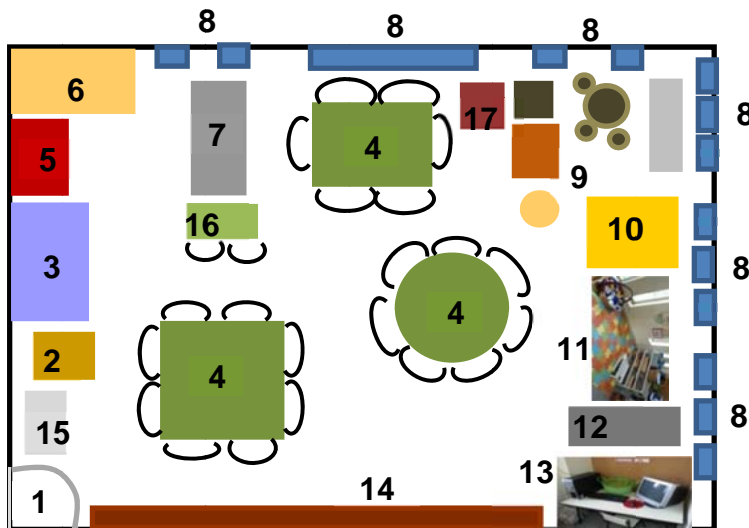


### Legenda:

- 1 – Porta de entrada
- 2 – Área da pista de carros e oficina
- 3 – Armário de arrumação de livros e outros materiais
- 4 – Área do tapete e almofadas, dos animais (da selva, da quinta, do mar), médicos e biblioteca
- 5 – Armário para arrumação de livros (do lado do tapete), e arrumação de puzzles, contas, encaixes, dominós, jogos de mesa e legos (lado da casinha)
- 6 – Mesa redonda com dois bancos – área da casinha
- 7 – Cerca para distanciar as janelas
- 8 – Janelas
- 9 – Móvel da área da casinha (com fogão, forno, máquina de lavar loiça, lava loiça, panelas, frutas, copos, pratos, talheres)
- 10 – Armário para arrumação de material
- 11 – Mesa com cadeiras – área dos jogos, puzzles e área dos trabalhos manuais (pinturas, colagens, desenhos, plasticina)
- 12 – Catres
- 13 – Móvel com espelho – área do cabeleireiro

Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 -Planta da Sala D



### Legenda:

- 1 – Porta de entrada
- 2 – Cavalete - pintura
- 3 – Lavatório e área de pintura
- 4 – Mesas com cadeiras - área dos jogos de mesa, puzzles, trabalhos manuais (pintura, desenho, recortes, colagens, massa de modelagem, plasticina)
- 5 – Zona de almofadas – área da biblioteca, livros e fantoches
- 6 – Móvel com livros – área da biblioteca e livros
- 7 – Área das Ciências e estante para plantas e arrumação de material – da escrita, instrumentos musicais e caixa dos caderno
- 8 – Janelas
- 9 – Área do faz de conta – mesa redonda e bancos, móvel com fogão, forno, máquina de lavar roupa, frigorífico, bengaleiro, tábua de engomar e ferro
- 10 – Estante para arrumação de material – desenho (canetas, lápis, folhas), jogos de mesa (puzzles, dominó, encaixes), recorte e colagem e caixa de trabalhos
- 11 – Área dos jogos de chão – legos, carros e pista
- 12 – Estante para arrumação do material – animais, pista de carros e respetivos,
- 13 – Área do computador
- 14 – Armário para arrumação de material e catres
- 15 – Área da água
- 16 – Área da escrita
- 17 – Suporte de secagem dos trabalhos

Fonte: Elaboração própria.

### **Anexo 3: Rotinas diárias**

#### **Descrição do Dia Tipo, em creche**

O dia começa com a abertura da instituição às 7h45, período em que é executado o acolhimento geral, momento de transição de família e escola, até às 9h00, em que as crianças se encontram numa sala juntamente com outras da idade semelhante (e.g. crianças de 2 anos na mesma sala) e com assistentes operacionais.

Depois, às 9h00 o grupo de crianças separa-se e é distribuído por cada sala de atividades correspondente, em que ocorre o momento de transição de família/creche para as restantes crianças que chegam à creche e nesta altura são recebidas pela educadora. Este momento de acolhimento efetua-se até às 9h30.

De seguida, as crianças arrumam os jogos procedendo à conversa no tapete sobre temas sugeridos pelas crianças ou direcionadas pela educadora. No decorrer do mesmo as crianças comem o suplemento alimentar. E por fim são selecionadas as áreas de atividades, em que as crianças podem desenvolver as suas aprendizagens.

Aproximadamente pelas 11h10, as crianças arrumam (ao escutarem a canção: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, pedia aos meninos para irem arrumar”) os materiais que exploraram, com o auxílio do adulto e sucede o momento de higiene (todas as crianças utilizam as sanitas), em que todas as crianças vão todas juntas à casa de banho.

Surgindo então pelas 11h30 a brincadeira livre num espaço de recreio intitulado “Open Space” (espaço interior, todavia, fora da sala de atividades), ocasião em que as crianças têm a oportunidade de correr de forma livre.

Às 12h00 todas as crianças lavam as mãos antes do almoço. Já no refeitório (aproximadamente 12h10), sentam-se no mesmo lugar, todos os dias, é colocado o babeto com o auxílio das crianças, bebem água e comem a fruta, com um garfo. Depois, comem a sopa, com uma colher. Segue-se o prato principal, em que as crianças utilizam o garfo e a faca para comerem. Se quiserem repetem este último prato e por fim, novamente quem quiser come mais fruta. Posteriormente, concretiza-se novamente o momento de higiene, por volta das 13h00.

A seguir dirigem-se à sala: as crianças descalçam-se sozinhas e deitam-se com a chupeta, para o momento da sesta, às 13h10.

A hora de acordar é aproximadamente às 15h20, as crianças calçam-se sozinhas, algumas pedem ajuda. A educadora e a assistente operacional passam a cara das crianças com água de rosas e, posteriormente, penteiam-nas. De seguida, vão à casa de banho e segue-se para o refeitório para lancharem (aproximadamente 16h00).

Depois do lanche, às 16h30, as crianças regressam à sala de atividades para desenvolverem uma atividade, ou podem brincar no espaço de recreio “Open Space”.

Por fim, os pais e familiares começam por chegar por volta das 16h30, no entanto algumas crianças podem permanecer na escola até às 19h30, altura em que a instituição termina o seu horário de funcionamento, beneficiando do prolongamento.

### **Dia Institucional em JI**

A instituição abre as suas portas às 8h00, altura em que as crianças podem chegar à escola, procedendo o momento de transição entre a família e o Jardim de Infância.

Até às 9h30 ocorre o acolhimento, que numa primeira fase é realizado numa sala com uma educadora e posteriormente é concretizado na sala de atividades do respetivo grupo, com a presença da educadora responsável pelo grupo.

De seguida, as crianças arrumam os materiais, emergindo a reunião de grupo (9h30), em que se cantam canções, as crianças partilham histórias, preenchem-se os quadros de apoio à rotina, organiza-se e planifica-se o dia de trabalho. Logo depois as crianças escolhem as atividades que querem realizar para adquirir novos conhecimentos.

Às 11h00 é altura de se arrumar os materiais e sentar para comer a fruta (distribuída pelas crianças responsáveis por esta tarefa) antes do almoço. Se estiver bom tempo, isto é se não chover, as crianças vão para o recreio que é no exterior, beneficiando do ar livre e as crianças responsáveis pelo cesto dos chapéus distribuem os mesmos pelo grupo de pares.

As crianças que estão encarregues de pôr a mesa, às 11h40, lavam as mãos e executam esta tarefa, isto é, colocar os pratos, talheres, guardanapos e copos para todas as crianças do seu grupo de pares.

Às 12h15, todas as crianças lavam as mãos para almoçarem no refeitório. Seguindo-se o momento de descanso, mais concretamente a sesta (aproximadamente às 13h00).

É respeitado o ritmo de cada criança, desta forma, à medida que estas acordam (aproximadamente 15h00) calçam-se sozinhas, vão à casa de banho, vestem a bata e efetuam uma atividade calma na sala de atividades, com o intuito de não acordar as restantes crianças, respeitando as necessidades fisiológicas das mesmas. Quando todas já estão despertas continuam as tarefas iniciadas, ou a educadora realiza uma atividade em grande grupo.

Às 16h00 as crianças dirigem-se ao refeitório para lancharem. Este é o período em que as famílias começam a ir buscar os seus filhos. De imediato, as crianças regressam à sala para efetuarem uma última atividade com a educadora, ou vão para o recreio (às terças e quintas).

Por último, as crianças que permanecem até mais tarde na instituição, usufruem do prolongamento até às 18h30 (hora de encerramento da escola).

## Anexo 4: Famílias

**Quadro V – Caracterização da família das crianças (de creche)**

Nome da Criança	Profissão		Idade		Constituição da estrutura familiar
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
<b>G.P.</b>	Bancário	Bancária	36	36	Mãe e Pai
<b>C.</b>	Técnico de Informática	Empresária	39	41	Pai, Mãe e irmão
<b>H.</b>	Engenheiro Ambiente	Engenheira Ambiente	37	34	Pai e Mãe
<b>DN.</b>	Fisioterapeuta	Gerente	35	36	Mãe, Pai e irmã
<b>M.C.</b>	Economista	Jurista	38	37	Mãe, Pai e irmã
<b>D.</b>	Consultor de Telecomunicações	Gestora de Produto	35	34	Mãe, Pai e irmão
<b>M.R.</b>	Economista	Jurista	45	43	Pai, Mãe e irmã
<b>S.</b>	Advogado	Professora	35	32	Mãe, Pai e irmão
<b>A.</b>	Consultor informático	Consultora informática	35	35	Pai e Mãe
<b>M.</b>	Engenheiro Civil	Assistente de Direção	35	33	Mãe e Pai
<b>F.</b>	Médico	Médica	56	41	Pai, Mãe, 2 irmãs e 1 irmão
<b>M.CR.</b>	Médico	Médica de família	33	31	Mãe, Pai e Irmã
<b>DV.</b>	Empresário	Enfermeira	36	26	Mãe / Pai (custódia partilhada)
<b>G.S.</b>	Bancário	Gerente	36	33	Pai, Mãe e irmão
<b>M.J.</b>	Engenheiro	Bancária	33	35	Mãe e Pai

Fonte: Adaptado de Ferreira (2004).

**Quadro VI – Caracterização da família das crianças (de JI)**

Nome da criança	Idade		Habilitações Literárias		Profissão		Constituição Familiar / Agregado familiar
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	
<b>CO.</b>	34	32	12º ano	Licenciatura	Gestora de Projetos	Gestor Outsourcing	Mãe e Pai
<b>C.</b>	34	33	Licenciatura	Licenciatura	Chefe de estação CTT	Bancário	Pai e Mãe
<b>B.N.</b>	24	36	6º ano	5º ano	Desempregada	Desempregado	Mãe, Pai e quatro irmãos
<b>FD.</b>	36	37	Mestrado	Mestrado	Engenheira/Gestora	Engenheiro	Pai, Mãe e dois irmãos

<b>H.A.</b>	37	39	12º ano	12º ano	Sem informação	Sem informação	Mãe e Pai
<b>P.</b>	26	29	12º ano	12º ano	Escriturária	Contínuo; Motorista	Mãe e Pai
<b>F.</b>	28	29	12º ano	5º ano	Cabeleireira	Desempregada	Pai, Mãe, quatro irmãos e Avó (materna)
<b>FA.</b>	36	41	Licenciatura	12º ano	Jurista	Repórter de imagem (RTP)	Família monoparental: Mãe
<b>N.</b>	35	35	12º ano	Licenciatura	Técnica de Contabilidade e	Arquiteto	Mãe, Pai e irmã
<b>SE.</b>	37	46	Sem informação	11º ano	Gerente de Loja	Administrador	Pai, Mãe e irmã
<b>A.</b>	37	37	Licenciatura	Licenciatura	Gestora	Publicitário	Pai e Mãe
<b>B.A.</b>	35	39	Licenciatura	Mestrado	Advogada	Gestor	Mãe e Pai
<b>R.</b>	39	49	Mestrado	Sem informação	Advogada	Tenente Coronel	Pai e Mãe
<b>BL.</b>	33	34	Licenciatura	Mestrado	Músico / Professor	Músico / Professor	Mãe, Pai e irmão
<b>GA.</b>	47	45	Licenciatura	Licenciatura	Auditora	Juiz de Direito	Mãe, Pai e irmãos (aos fins de semana)
<b>H.K.</b>	26	29	9º ano	9º ano	Cabeleireira	Sem informação	Família monoparental: Mãe
<b>S.</b>	36	39	12º ano	Licenciatura	Assistente Dentária	Médico Dentista	Mãe e Pai
<b>G.</b>	34	38	Licenciatura	Licenciatura	Sem informação	Advogado	Pai, Mãe e Avó
<b>L.</b>	31	33	Licenciatura	Licenciatura	Técnica de Radiologia	Consultor Informático	Mãe e Pai
<b>BT.</b>	39	34	Licenciatura	Licenciatura	Advogada	Consultor	Pai, Mãe
<b>PI.</b>	24	26	9º ano	9º ano	Operador de Supermercado	Desempregado	Mãe, Irmão, Tio e Tio
<b>B.</b>	31	30	10º ano	Sem informação	Assistente Operacional	Sem informação	Família monoparental: Mãe
<b>PR.</b>	31	33	Doutoramento	Licenciatura	Química	Consultor	Pai, Mãe e Irmão
<b>W.</b>	38	35	12º ano	12º ano	Gestora Projeto	Gestor Comercial	Mãe, Pai e Irmã
<b>S.H.</b>	31	43	12º ano	11º ano	Auxiliar de Ação Médica	Professor do Secundário	Família monoparental: Mãe e Bisavó

Fonte: Adaptado de Ferreira (2004).

## Anexo 5: Grupo de Crianças

### Quadro VII – Caracterização do grupo de crianças (em Creche)

Nome	Data de nascimento	Idade (em janeiro)	Sexo	Percurso institucional
<b>G.P.</b>	21 setembro de 2009	3 anos	Masculino	Frequentou o berçário desde os 6 meses
<b>C.</b>	13 outubro de 2009	3 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 23 meses
<b>H.</b>	5 dezembro de 2009	3 anos	Masculino	Frequentou o berçário desde os 9 meses
<b>DN.</b>	17 dezembro de 2009	3 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 3,5 meses
<b>M.C.</b>	29 janeiro de 2010	3 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 7 meses
<b>D.</b>	14 fevereiro de 2010	2 anos	Masculino	Frequentou o berçário desde os 7 meses
<b>M.R.</b>	20 fevereiro de 2010	2 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 18 meses
<b>S.</b>	25 fevereiro de 2010	2 anos	Masculino	Sem informação
<b>A.</b>	7 março de 2009	3 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 10/11 meses
<b>M.</b>	7 março de 2009	3 anos	Feminino	Frequentou o berçário desde os 18 meses
<b>F.</b>	11 março de 2010	2 anos	Masculino	Frequentou o berçário desde os 6 meses
<b>M.CR.</b>	24 março de 2010	2 anos	Feminino	Ingressou este ano na creche (2012)
<b>DV.</b>	29 março de 2010	2 anos	Masculino	Frequentou o berçário desde os 5 meses
<b>G.S.</b>	19 maio de 2010	2 anos	Masculino	Ingressou este ano na creche (2012)
<b>M.J.</b>	25 abril de 2009	3 anos	Feminino	Ingressou para a creche aos 2,5 anos

Fonte: Adaptado de Ferreira (2004).

### Quadro VIII – Caracterização do grupo de crianças (em JI)

Nome	Data de nascimento	Idade (em fevereiro)	Sexo	Percurso institucional
<b>CO.</b>	14-02-2008	5 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>C.</b>	30-01-2008	5 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>B.N.</b>	14-09-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição
<b>FD.</b>	28-05-2008	4 anos	Feminino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>H.A.</b>	12-03-2009	3 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI
<b>P.</b>	4-06-2008	4 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta

				instituição
<b>F.</b>	4-12-2008	4 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>FA.</b>	1-06-2008	4 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI
<b>N.</b>	23-02-2008	5 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>SE.</b>	22-09-2009	3 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>A.</b>	12-04-2008	4 anos	Feminino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>B.A.</b>	26-03-2008	4 anos	Feminino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>R.</b>	3-05-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>BL.</b>	1-05-2008	4 anos	Feminino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>GA.</b>	29-12-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI
<b>H.K.</b>	24-05-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI
<b>S.</b>	21-10-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>G.</b>	15-03-2009	3 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>L.</b>	2-09-2009	3 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>BT.</b>	5-07-2009	3 anos	Masculino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>PI.</b>	10-05-2008	4 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>B.</b>	18-03-2008	3 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>PR.</b>	8-11-2009	3 anos	Feminino	Ingressou este ano no JI, no ano passado frequentava outra instituição em creche
<b>W.</b>	22-04-2008	4 anos	Feminino	No ano passado já frequentava esta instituição
<b>S.H.</b>	30-01-2008	5 anos	Masculino	No ano passado já frequentava esta instituição

Fonte: Adaptado de Ferreira (2004)

## Anexo 6: Registo Fotográfico da Prática Profissional Supervisionada



**Figura 5** – Espaços organizados com etiquetas no JI



**Figura 6** – Espaços organizados por categorias por móveis, em creche



**Figura 7** – Espaços organizados por categorias por móveis – Biblioteca, na creche



**Figura 8** – Trabalho expostos das crianças na sala de creche



**Figura 9** – Trabalhos expostos das crianças na sala de JI



**Figura 10** – Mapa das diversas áreas existente na sala (JI)



**Figura 11** – Atividade urso pardo e urso polar com diversas técnicas (creche)



**Figura 12** – Fantoches de dedo – História *Gosto de ti*, em creche



**Figura 13** – História criada pelas crianças (JI)

2



**Figura 14** – Material da lengalenga (rima dos números) - JI



**Figura 15** – Barco (JI)



**Figura 16** – Pirata (JI)



**Figura 17** – Avental da História *Pinto Careca*, em JI



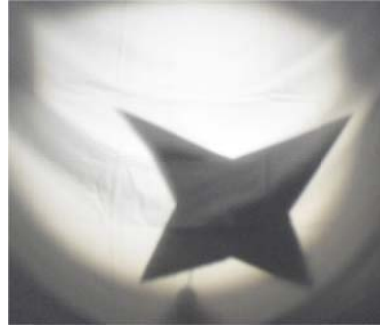
**Figura 18** – Recursos da História *Chibos Sabichõe*, em JI



**Figura 19** – Jogo de Correspondência de texturas (creche)



**Figura 20** – Sombras: girafa, elefante e raposa (creche)



**Figura 21** – Sombras: lua e estrela (creche)



**Figura 22** – Confeccionar bolos de laranja (creche)



**Figura 23** – Atividade de flutuação (JI)



**Figura 24** – Decoração de Nuvens e gotas (creche)



**Figura 25** – Desenho de continuação (JI)



**Figura 26** – Desenho com areia (JI)



**Figura 27** – Monóculo (JI)



Figura 28 – Bolos de laranja (creche)

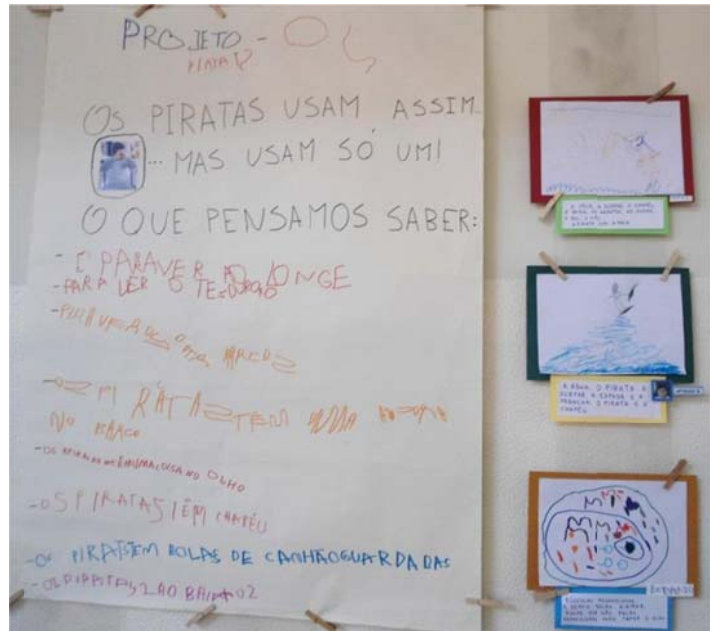


Figura 29 – Cartaz projeto dos piratas (JI)



Figura 30 – Diário (JI)



Figura 31 – Trabalhos das famílias sobre os piratas (JI)

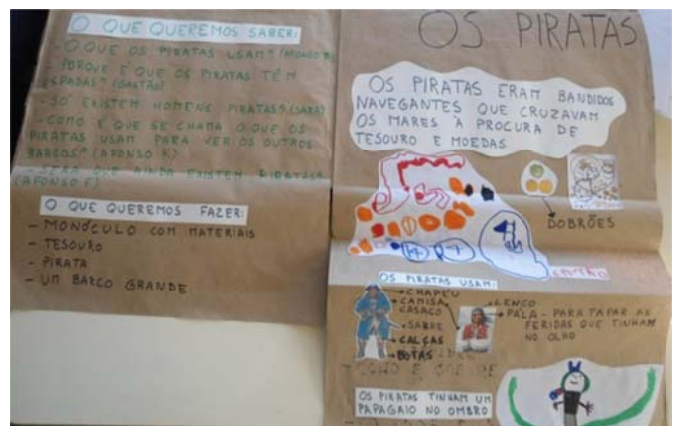


Figura 32 – Livro de projeto Os Piratas (JI)