



O IMPACTO DO CONFINAMENTO NA VIDA DAS CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES DAS FAMÍLIAS, DA EDUCADORA E DAS CRIANÇAS

Susana Raquel Diogo Sobrinho

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

2021

| | ' | | ' |

O IMPACTO DO CONFINAMENTO NA VIDA DAS CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES DAS FAMÍLIAS, DA EDUCADORA E DAS CRIANÇAS

Susana Raquel Diogo Sobrinho

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Nas nossas vidas diárias, devemos ver que não é a felicidade que nos faz agradecidos, mas a gratidão é que nos faz felizes.

Albert Clarke

E a gratidão que tenho para com as pessoas que me acompanham e acompanharam neste percurso deixa-me muito feliz porque sei que estiveram ao meu lado. Deste forma, penso que nunca é demais agradecer do fundo do coração:

... A vocês **mãe e pai**, que me deram a possibilidade de percorrer os meus sonhos e que me ampararam quando foi preciso. Se hoje sou a pessoa que sou o devo a vocês, sempre. Obrigada por tudo o que me ensinaram e pelo caminho que me deixaram percorrer dando-me os recursos necessários para isso. Muito obrigada!

... A ti **meu amor**, do fundo do meu coração obrigado. Foste sem dúvida a pessoa que sempre estive aqui a apoiar-me. Que me deu toda a confiança e me ajudou a superar todas as dúvidas e inseguranças. Obrigada por acreditares em mim e na profissional que serei e por, em conjunto, conseguirmos encontrar sempre o equilíbrio dentro de toda a azafama que é a nossa vida. Sem ti isto teria sido muito mais difícil e sem graça. Com todo o meu coração, amo-te muito.

... **Família**, a vocês muito obrigada por me encorajarem a seguir os meus sonhos e me apoiarem nestes momentos. Se à coisa que prezo é o valor de família e, por isso, sou muito grata por vos ter na minha vida e por estarem cá para mim.

... Aos **meus amigos**, poucos, mas bons, muito obrigada por acreditarem em mim e me demonstrarem que me confiariam as vossas crias. Obrigada, também por me aturarem e por me ajudarem a desanuviar destes momentos de stress que a faculdade traz. Gosto muito de vocês.

... Ai minha **Filipa**, a ti muito muito obrigada. Não tenho palavras suficientes para agradecer a esta minha miúda. Foste a melhor companheira que eu poderia ter encontrado nesta fase das nossas vidas. Só nós sabemos as adversidades que passamos e que juntas conseguimos encontrar sempre apoio uma na outra e concluir tudo o que tínhamos a concluir. Para além da vida académica (que, diga-se de passagem, foi uma diversão a meu

lado amiga), obrigada por estares sempre presente na minha vida pessoal e por me apoiares. Estarei sempre aqui e obrigada por toda a amizade recebida, adoro-te.

... **Amigas fofas da faculdade**, muito obrigada pelos momentos de partilha e entreajuda. Em especial à minha **Carolina** e à minha **Pipa** que também foi tipo amor à primeira vista. Gosto muito muito de vocês e muito obrigada por tudo suas lindas. Desejo-vos o melhor deste mundo. A ti **Mafs**, que te tornaste numa companheira bastante agradável, uma beijoca muito grande e tudo do melhor para ti.

... **Rute** e **Benedita**, muito obrigada a vocês por me apoiarem em tudo o que necessitei no decorrer destes dois anos. Sem vocês isto teria sido de cortar os pulsos amigas (mais do que já foi ahah). Desejo-vos o melhor desta vida e que sorte a das crianças que estiverem nas vossas lindas mãozinhas.

... A todas as pessoas que se cruzaram neste meu percurso e me auxiliaram em algum momento, o meu muito obrigada. Obrigada, também aos profissionais que me acompanharam neste percurso final e que me ensinaram tanto. Obrigada pela disponibilidade e pela paciência. Em especial à **educadora Ana Rita** que sempre se disponibilizou para me apoiar e ensinar. Obrigada.

... A todas as **crianças** que estiveram comigo neste caminho, do fundo do meu coraçãozinho, o meu muito obrigada a vocês meus amores. Ensinaram-me tanto e sempre me receberam com tanto amor e carinho. São seres especiais e que só desejo que nunca vos falte sorrisos e muito amor. Obrigada.

... Obrigada aos professores que ao longo destes cinco anos me apoiaram e ensinaram muito. Em especial ao professor **Nuno Ferreira** que sempre me colocou um sorriso na cara e me demonstrou que ainda existem professores incríveis.

... Ao professor **Tiago Almeida**, o meu sincero agradecimento. Obrigada por ser um orientador que se preocupa e que se dedica às suas alunas, que se esforça em dar o seu melhor, mas que também tem a consciência quando não o consegue fazer e pede desculpa por isso. Obrigada por me ajudar a evoluir e por me incentivar a fazê-lo. Tivemos muita sorte.

Muito obrigada a todos, sou uma sortuda.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância (JI), a qual decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Lisboa. Esta é uma instituição que pretende ser um apoio para as famílias do bairro em que está inserida, oferecendo uma resposta educativa ao nível de creche e jardim de infância (JI). Para além disso, oferece uma resposta educativa ao nível de creche e JI, regendo-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este percurso demorou mais tempo do que estava previsto, uma vez que, devido à pandemia que ainda se vive na atualidade, sofreu uma paragem de aproximadamente dois meses. O grupo com o qual estive é composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade.

O interesse pela temática surgiu após o confinamento, onde foi observável uma maior agitação por parte das crianças, uma menor autonomia e uma maior dificuldade na antecipação das rotinas. De facto, a falta de rotinas e a falta de socialização na vida das crianças poderá ser bastante prejudicial, uma vez que a presença das mesmas promove o bem-estar das crianças. Assim, a investigação retrata as perceções de seis famílias deste grupo de crianças, da educadora cooperante, e do grupo de crianças sobre o impacto que o confinamento teve na vida deste grupo.

Os resultados deste estudo indicam que este grupo de crianças, durante o confinamento, sofreu algumas consequências e sentiram algumas necessidades. Pelas perceções dos adultos, indicados anteriormente, este confinamento trouxe um isolamento muito grande às crianças, afetou a vida social das mesmas e atividade física também foi afetada. Pelo olhar das crianças, as suas rotinas tiveram alterações, devido à covid-19, sendo estas bem recebidas por algumas crianças e menos bem recebidas por outras.

A construção da minha profissionalidade prendeu-se sobretudo pelo contacto que tive com este modelo pedagógico – o MEM; pelas aprendizagens adquiridas, pelas dificuldades sentidas e pelos meus progressos; pelas minhas características pessoais, bem como os meus valores e princípios, uma vez que influenciam a construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Covid-19; Confinamento; Rotinas; Crianças; Famílias; Educadora.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (SPP II) in the context of Kindergarten (NS), which took place in a Private Institution of Social Solidarity (PISS) in Lisbon. This is an institution that intends to be a support to the families of the neighborhood in which it operates, offering an educational response at the kindergarten and nursery school (NS) level. In addition, it offers an educational response at the kindergarten and NS level, guided by the pedagogical model of the Movimento da Escola Moderna (MEM). This route took longer than expected, since, due to the pandemic that is still going on today, it was stopped for two months. The group I was with is made up of 24 children, aged between two and six years old.

The interest in the theme emerged after the confinement, where it was observed a greater agitation by the children, less autonomy and greater difficulty in anticipating routines. In fact, the lack of routines and the lack of socialization in children's lives can be quite harmful, as their presence promotes children's well-being. Thus, an investigation portrays the perceptions of six families in this group of children, the cooperating educator, and the group of children about the impact that confinement had on the life of this group. The results of this study indicate that this group of children, during confinement, suffered some consequences and felt some needs. According to the adult's perceptions, mentioned above, this confinement brought a great isolation to the children, affected their social life and physical activity was also affected. From the eyes of the children, their routines were changed, due to covid-19, which are well received by some children and less well received by others. The construction of my professionalism was mainly linked to the contact I had with this pedagogical model – the MEM; for the acquired learnings, for the difficulties felt and for my progress; for my personal characteristics, as well as my values and principles, as they influence the construction of my professional identity.

KEY-WORDS: Covid-19; Lockdown; Routines; Kids; Families; Educator.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AAG	Auxiliar de Apoio Geral
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JJ	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Plano Curricular de Sala
PPS I/ PPS II	Prática Profissional Supervisionada I ou II
SCML	Santa Casa Misericórdia de Lisboa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto educativo.....	5
2.1. Meio.....	6
2.2. Contexto socioeducativo.....	7
2.3. Equipa educativa.....	8
2.4. Ambiente educativo.....	12
2.5. Crianças.....	18
2.6. Famílias.....	24
3. Análise reflexiva da intervenção.....	28
3.1. Intenções para a ação e objetivos.....	29
3.2. Avaliação das intenções para a ação.....	33
4. Introdução à investigação.....	41
4.1. Problemática emergente.....	42
4.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	48
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	50
5. Construção da profissionalidade.....	62
6. Considerações finais.....	70
Referências.....	73
Anexos.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perspetiva das famílias sobre o confinamento na vida das crianças (Categorias e Subcategorias).....	51
Tabela 2. A consequências do confinamento na vida das crianças segundo as famílias das mesmas.....	52
Tabela 3. Perspetiva da educadora sobre o confinamento na vida das crianças.....	54
Tabela 4. Consequências na vida das crianças segundo a educadora cooperante.	55
Tabela 5. Vida das crianças no JI.	56
Tabela 6. Vida das crianças em casa durante o confinamento	58

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório retrata, de forma reflexiva e fundamentada, o processo e as aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção no âmbito da PPS II em JI. Sendo o presente ano letivo 2020-2021 bastante atípico devido à pandemia vivida atualmente, também este percurso foi realizado de maneira diferente, não seguindo o que estava planeado, tornando-se num percurso mais longo de forma que fosse possível a realização de todas as horas pretendidas da PPS II. Deste modo, o estágio foi realizado entre o mês de novembro de 2020 até ao mês de abril de 2021, porém, existiram paragens durante este período devido ao segundo confinamento decretado pelo governo e esta sala, especificamente, teve de ser encerrada durante 15 dias por aparecimento de casos covid-19.

É de salientar que, os principais objetivos deste estágio foram o de propiciar às estudantes a possibilidade de adquirirem competências e saberes que lhes dessem a conhecer o trabalho desenvolvido com crianças dos 3 aos 6 anos; colocarem em prática os conhecimentos teóricos que foram obtendo ao longo da licenciatura e mestrado; desenvolverem competências de análise, investigação e intervenção em contexto; assumirem uma postura crítica, reflexiva e ética com o objetivo de desenvolvimento profissional. Estes objetivos eram também comuns para a realização da Prática Profissional Supervisionada I, realizada anteriormente em valência de creche. Todavia, acredito que estas duas vivências representaram aprendizagens e experiências bastante díspares, embora ambas relevantes para a minha aprendizagem.

No que concerne ao conteúdo do presente relatório, este retrata a minha ação pedagógica enquanto educadora estagiária de um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Este engloba o processo de intervenção ao longo dos seis meses referidos anteriormente, sobre o qual refleti acerca dos diversos aspetos inerentes ao mesmo, nomeadamente a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a ação e a sua respetiva avaliação, a investigação que concretizei e, também, a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância. Para além disso, este relatório tem, também, como objetivo apresentar e descrever o caminho percorrido, tendo em conta a atitude investigativa que fui desenvolvendo. Desta forma, a temática da minha investigação entende-se pelo impacto que o confinamento teve na vida das crianças do grupo com o qual estagiei.

Assim, torna-se um tema bastante pertinente uma vez que, considerando a atual situação pandêmica e as repercussões que esta teve na minha prática e na rotina do JI, o estudo desta temática permitiu-me conhecer, de certo modo, os problemas que poderão existir com o impacto do confinamento.

De forma a orientar a leitura do presente relatório e evidenciar a estrutura do mesmo, explicitarei, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. Relativamente ao segundo capítulo – **Caracterização para uma ação educativa contextualizada**, este consiste na caracterização do contexto socioeducativo, do meio em que este está inserido, do grupo de crianças e das suas famílias, da equipa educativa e do ambiente educativo. Para a sua realização, recorri à informação recolhida a partir das notas de campo e dos registos diários, da observação direta, de conversas informais com a equipa educativa, do projeto de sala e de entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica.

No que concerne ao terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção em JI**, este foi elaborado a partir do capítulo anterior. Assim, descrevi e fundamentei quais as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, tendo em consideração as caracterizações apresentadas no capítulo anterior, bem como explicito o meu processo de intervenção enquanto avaliei as intenções para a ação que delinee.

No quarto capítulo – **Investigação em JI**, procedi à identificação e fundamentação da problemática que surgiu no decorrer da PPS II “O impacto do confinamento na vida das crianças: representações das famílias, da educadora e das crianças.”. Ainda neste capítulo, é incluído a revisão de literatura referente à problemática em questão e as minhas opções metodológicas e éticas. Por fim, procedi à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

No quinto capítulo – **Construção da profissionalidade docente**, irei refletir sobre o meu percurso realizado na PPS em creche e em JI, evidenciando uma dimensão individual e coletiva no que se refere à construção da profissionalidade docente como educadora de infância.

No sexto e último capítulo – **Considerações finais**, realizarei um balanço final das aprendizagens realizadas.

Por fim, é de referir que ao longo do presente relatório, sempre que for referido algum indivíduo (adulto ou criança), este será referenciado a partir de letras ou

abreviaturas, de modo que estes não sejam identificados, estando assim no anonimato. Isto acontece porque, considere ser essencial regeremo-nos pelo princípio ético de respeito à privacidade dos envolvidos, bem como o princípio da confidencialidade da informação recolhida.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Neste ponto será caracterizado o contexto educativo em que decorreu a PPS II, encontrando-se dividido em seis partes distintas: meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, crianças e famílias, permitindo a sua caracterização como um todo.

Para tal, foi necessário mobilizar: notas de campo e registos diários, através da observação participante; a análise de alguma documentação institucional; a entrevista realizada à Diretora da instituição; a entrevista realizada à Educadora Cooperante; os dados recolhidos, através de conversas informais com a equipa educativa; o projeto pedagógico de sala.

2.1. Meio

Aprender sobre o meio envolvente, segundo Ferreira (2004), possibilita-nos compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que as próprias desenvolvem ou nas quais se envolvem no contexto coletivo” de uma organização socioeducativa (p. 65). Deste modo, é essencial caracterizar o meio social local.

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II insere-se na freguesia de Marvila, sendo uma zona caracterizada por ser rural (Site da Junta de Freguesia de Marvila, 2020). Nos dias de hoje, é um meio caracterizado por ser “parte integrante de uma grande urbe como é Lisboa” (site da Junta de Freguesia de Marvila, 2020). Predominam a construção de prédios de habitação, locais de lazer e edificações destinadas a dar resposta às necessidades da população. Dentro deste leque, é possível destacar uma pequena mercearia; um parque infantil; um centro de saúde familiar; restaurantes/cafés; uma farmácia; entre outros. Devido à atual situação pandémica, não existe contacto entre as crianças e alguns dos negócios referidos anteriormente, porém, é importante mencionar que, anteriormente, as crianças recorriam à mercearia para comprarem ingredientes para fazerem bolos ou iam até ao parque para poderem brincar. É importante referir que a organização socioeducativa está inserida num local servido por transportes públicos e de fácil acesso a pessoas e viaturas.

Para além do que já foi mencionado, neste bairro existe, ainda, uma organização socioeducativa que é constituída pelas valências de Creche e JI e outra destinada ao ensino básico.

Deste modo, o meio envolvente em que se insere esta organização socioeducativa, possui uma grande quantidade de espaços e estabelecimentos que poderão contribuir para novas aprendizagens, ainda que, atualmente, não seja possível existir uma relação com os mesmos devido à situação pandémica.

2.2. Contexto Socioeducativo

A presente organização trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, sendo que, em concordância com o decreto de lei n.º 152/2013, desenvolve atividades regulares de caráter educativo. Foi formalmente constituída em 1998, ainda que os movimentos cívicos que estiveram na sua origem sejam anteriores, tendo sido capacitados e mobilizados por técnicos da Santa Casa Misericórdia de Lisboa (SCML). Segundo a entrevista realizada à Diretora Técnica (cf. Anexo A, secção II), primeiramente, a organização tinha como objetivo o exercício da cidadania, centrando-se na requalificação local, nomeadamente do edificado, e no espaço público. Porém, em 2003 foram assinados os protocolos de cooperação com a Segurança Social e, conseqüentemente, abrindo as valências de Creche e JI. Salienta-se que a primeira é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e a segunda pelo Ministério de Educação. Nos dias de hoje, a organização integra uma Creche e Jardim de Infância, atividade comunitária, desportiva e ainda um restaurante social, fruto de um protocolo com a SCML.

Para além disso, e através da observação realizada, esta organização dispõe, ainda, atividades curriculares (Ginástica) e extracurriculares (Música e Judo). É de referir que, entre todos os projetos relacionados com o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), alguns sofreram alterações devido à pandemia. Por exemplo, o restaurante social, que consistia no serviço de almoço aos seus utentes, num espaço partilhado com as crianças da organização, neste momento foi adaptado. Assim, nos dias de hoje, os utentes podem levantar os seus cabazes de alimentos pela porta lateral da organização, durante um horário definido e sem entrar na instituição, mantendo as condições de segurança e saúde. Para além disso, os projetos mencionados anteriormente, originaram o projeto

intergeracional, que consistia na participação dos utentes do CDC na vida das crianças e na partilha de experiências entre as partes. Este projeto também não está, atualmente, em funcionamento, de modo a preservar as condições de segurança e saúde de todos os elementos envolvidos.

Em relação à dimensão processual, a partir das observações, de conversas informais com as educadoras e da entrevista realizada à Diretora Técnica, foi possível concluir que o modelo pedagógico pelo qual a organização se rege é o MEM. Assim, é atribuído um papel crucial à cultura para a construção da mente humana e das aprendizagens, nunca esquecendo que o indivíduo/criança é o agente primordial do seu processo educativo, tendo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito à dimensão cultural, existem seis valores que norteiam a prática da organização socioeducativa: democracia, participação social, solidariedade, cidadania ativa, igualdade de oportunidades e de direitos. Relativamente à missão desta organização, segundo a entrevista realizada à Diretora Técnica, esta é descrita como uma organização de desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, reforçando a qualidade de vida tanto a nível pessoal, comunitário e urbanístico; uma organização de referência de desenvolvimento local; uma via pela qual “a comunidade participa de uma forma ativa e democrática.” (cf. Anexo A, secção II).

Por fim, no que concerne aos objetivos da organização socioeducativa, estes são: colaborar para uma dinâmica familiar positiva; garantir uma resposta social de creche e jardim de infância de qualidade; assegurar o acesso das crianças à educação de infância de forma igualitária e justa, tendo em conta os rendimentos das suas famílias; contrariar as desigualdades e situações de vulnerabilidade através do acesso à educação; fornecer às crianças experiências positivas que possibilitem a aquisição de aptidões de autodesenvolvimento e de bem estar; fomentar a participação da sociedade civil e do poder local na resolução dos problemas da comunidade (cf. Anexo A, secção II).

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa da organização socioeducativa é composta por 23 elementos dos quais: uma diretora técnica; uma técnica superior de mediação familiar; sete educadoras, sendo uma simultaneamente coordenadora pedagógica; sete auxiliares de

ação educativa (AAE); cinco auxiliares de apoio geral (AAG); duas administrativas; três cozinheiras, que confeccionam a comida para as crianças, os adultos e para o restaurante social (cf. Anexo A, secção II). De acordo com a entrevista realizada à Diretora Técnica, esta equipa procura reunir-se regularmente, de modo a refletir, tomar decisões e avaliar o trabalho realizado. A partir da observação, foi constatável a existência de trabalho colaborativo e cooperativo entre os diversos agentes e valências, visível através, por exemplo, de conversas informais entre educadoras e auxiliares, em que são partilhados conhecimentos e dúvidas sendo, assim, perceptível a grande proximidade que existe entre a equipa educativa.

Relativamente à equipa educativa da sala 3, onde realizei a PPS II, é constituída por uma educadora, uma AAE e uma AAG, sendo que a AAG apoia todas as salas de JI, ao contrário das salas de creche que têm sempre uma AAG fixa por sala.

Ao longo das semanas pude observar o trabalho colaborativo entre esta equipa educativa, tanto dentro de sala como pela organização inteira pois, existe partilha de ideias entre todos os elementos da equipa; existe uma disponibilidade e solidariedade entre todos os elementos da organização; as decisões que existem diariamente na sala são feitas, em conjunto com as crianças, pelas três adultas; a opinião das auxiliares é tão importante como a da educadora; as auxiliares também realizam atividades com as crianças; entre outros. Como ilustrarei de seguida: “Durante a sesta, a educadora e a auxiliar Só. conversam sobre os acontecimentos que ocorreram na ausência de cada uma e planeiam novas abordagens para que não se repitam.” (Nota de campo nº 102, cf. Anexo B, secção I).

Segundo Hohmann e Weikart (1995, citados por Jesus, 2000), o trabalho de uma equipa educativa consiste na relação e interação entre duas ou mais pessoas reunidas para a realização da mesma tarefa, existindo apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns. De acordo com Buckeitner, Freeman e Greene (1991, citados por Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006), este trabalho de equipa só é possível se reunir um conjunto de condições, tais como:

- a) desenvolverem-se competências de paciência, ajuda mútua, capacidade de escutar o outro e comunicar, mediação e resolução de problemas, o que requer disponibilidade de todos os elementos da equipa;
- b) partilhar

necessidades, preocupações, problemas pessoais e profissionais; troca mútua de ajudas, ideias e saberes, o que contribui para o crescimento e eficiência de cada elemento e da equipa em geral; c) sujeitar a equipa a um processo de constante análise e reflexão, que lhe permita uma evolução constante e gradual (p.86).

No que concerne a equipa educativa da sala 3, ao longo destes meses, tornou-se evidente este conjunto de condições referidas acima: a) consegui observar uma agilidade por parte de todos os intervenientes desta equipa educativa quando alguma adulta se ausentava durante algum período de tempo, uma vez que continuavam a apoiar-se mutuamente face à resolução de problemas ou troca de ideias, privilegiando a comunicação; b) a equipa educativa partilha, ao longo do dia, as suas preocupações e ajudam-se mutuamente na resolução das mesmas; c) foi observável este processo de análise e reflexão, uma vez que, quando a equipa educativa se dava conta que algo não estava a correr como esperado ou que a sua prática não estava a ajudar as crianças, refletiram sobre isso e, em conjunto, abordaram o assunto de modo a conseguirem reajustar a sua ação. Para além disso, como estagiária da sala 3, fui incluída nessas reflexões e apoiada quando foi necessário.

Depois de estarem todos a pé. A CF. continuava deitada. Tentei falar com ela várias vezes e ela começava sempre a chorar. Depois de tentar, falei com a auxiliar S. e pedi-lhe que ela fosse ajudar a CF. a levantar-se que como não estava comigo há muito tempo podia não querer ser vestida por mim. (Nota de Campo nº74, cf. Anexo B, secção I)

A prática de trabalho articulado e pensado em conjunto, isto é, o trabalho em equipa, de acordo com Roldão (2007), ajuda na melhoria do conhecimento profissional e traz uma maior eficácia no desempenho de educadores, auxiliares ou outros parceiros educativos. Corroborando com esta ideia, Perrenoud (2000), defende que devia existir a “repartição igualitária das tarefas e a partilha de informação em dupla” (p. 79), respeitando-se naturalmente os papéis específicos de cada profissional. Assim, uma equipa educativa é entendida como ‘nós’, abrangendo educadores, auxiliares e outros profissionais que trabalham em prol de um objetivo comum – prestar uma resposta educativa adequada às crianças. Deste modo, é essencial, segundo Mouvet et al. (2004),

que cada um possa manifestar o seu pensamento e que as suas ideias, resistências e proposições sejam respeitadas e ouvidas. Desta forma, que seja valorizado o que cada um traz de melhor, independentemente do seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipa.

Corroborando com os autores, ao longo da PPS II, foi evidente o respeito mútuo entre a equipa educativa, uma vez que cada adulta, dentro da sala 3, tinha o seu modo de trabalhar e agir perante as crianças, porém, todos eram respeitados e ouvidos.

(...) na primeira semana de estágio a educadora não pode comparecer durante alguns dias e a auxiliar de ação educativa geriu o grupo durante vários dias sem a presença da mesma. Por outro lado, na semana seguinte a auxiliar, pelo mesmo motivo, teve de se ausentar e foi a educadora que teve de organizar o grupo sem o auxílio da auxiliar de ação educativa. Nestas duas semanas consegui observar diferentes modos de agir perante as crianças e diferentes formas de ação, porém, foi extremamente importante conseguir visualizar a confiança e o respeito que esta equipa educativa tem uns pelos outros pois, na minha opinião, só assim foi possível visualizar este trabalho coeso mesmo com a falta de alguém dentro da sala. (Excerto da reflexão semanal de 23 a 27 de novembro de 2020, cf. Anexo B, secção IV)

Segundo Folque (2018), “a comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM” (p. 61), sendo essencial que o adulto seja comunicativo com as crianças, bem como promova essa mesma comunicação, uma vez que esta é vista como “um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Folque, 2018, p. 61). Nesta linha de pensamento, a relação adulto/criança foi sustentada pela comunicação, isto é, a equipa educativa da sala 3 sempre recorreu bastante ao diálogo, ao questionamento, à negociação, e ao incentivo perante o grupo de crianças, sendo notório que esta equipa olha para este grupo como um grupo capaz, uma vez que ao usarem este tipo de comunicação não estão a centralizar os poderes em si, mas sim a partilhá-los com as crianças (cf. Anexo B, secção X).

A M. sentou-se na mesa a recortar uma folha de uma revista. No fim, decidiu levantar-se e ir brincar para outro sítio deixando a mesa desarrumada. A educadora chamou-a e disse-lhe que quando mudamos a

brincadeira temos de deixar arrumado e limpo onde estivemos anteriormente. A M. não queria voltar para a mesa e começou a gritar. A educadora, calmamente, disse-lhe que teria ou de terminar o trabalho ou de arrumar a mesa e que seria uma escolha dela. A M. sentou-se chateada e eu disse-lhe que ela poderia colar os recortes numa folha branca. Ela aceitou e começou a colar. No fim de colar, levantou-se e foi brincar com os bonecos. Fui ter com ela e disse-lhe que primeiro teria de arrumar a mesa e a M. voltou a gritar. Disse-lhe também que a ajudava e que, por isso, seria rápido. A M. veio comigo e arrumou a mesa com a minha ajuda. (Nota de Campo nº40, cf. Anexo B, secção I)

Em suma, esta equipa educativa prima pelo trabalho colaborativo e cooperativo, utilizando a comunicação, o respeito e a partilha para que o mesmo seja feito com maior qualidade. Deste modo, estes serão, certamente, pontos de partida para a definição das intenções que pretendo pôr em prática com a equipa educativa, continuando esta linha de trabalho com a mesma.

2.4. Ambiente Educativo

É através das interações desenvolvidas em diversos ambientes, que se constroem relações afetivas (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014), tais que, segundo os mesmos autores, essas interações são um meio de trocas comunicativas, onde determinados comportamentos e gestos “são destacados e assumem significados construídos em conjunto” (p.174). Nesta linha de pensamento, o ambiente educativo, de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), deve ser o “espelho da vida dos grupos que o utilizam.” (p.22), sendo planeado em função dos mesmos, mas sobretudo da vida em grupo e das interações que ali decorrem.

Atendendo à pertinência do ambiente educativo, importa referir a organização do espaço da instituição, bem como do ambiente de sala, o qual aludirá as seguintes dimensões: espaço, materiais e o tempo.

No que concerne a organização do espaço da instituição, esta conta com: uma secretaria, que está destinada ao tratamento dos mais variados assuntos tanto para familiares como para adultos da instituição; uma sala de educadoras, onde estas se reúnem e realizam algumas reuniões, porém, devido à pandemia esta sala também existe como

sala de isolamento; uma cozinha, onde são preparadas todas as refeições para as crianças e adultos; balneários, onde os adultos da instituição trocam de roupa e deixam os seus pertences; lavandaria; um ginásio, onde são realizadas as aulas de judo e ginástica, todavia, este espaço também é utilizado pelos adultos da instituição para poderem almoçar; gabinete da diretora da instituição; três salas de JI; quatro salas de creche; duas casas de banho; uma sala de artes, que antigamente era o refeitório, porém, devido à pandemia, as refeições passaram a ser feitas noutra espaço e esta sala passou a ser utilizada como sala de arte, onde as crianças podem pintar, brincar com jogos, utilizar fantoches, entre outros; a biblioteca; o espaço comum central, que é utilizado para os momentos de alimentação das crianças de creche e JI; espaço exterior.

De acordo com Zabalza (1998), a organização do espaço de uma sala é essencial, uma vez que este “é constituído como uma estrutura de oportunidades” (p.236) que poderá favorecer ou dificultar o processo de crescimento das crianças. Deste modo, é essencial o papel do educador, uma vez que este “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Nesta linha de pensamento, é crucial caracterizar a sala onde realizei a PPS II, sendo esta um espaço que contém bastante luz natural e bastante amplo, ainda assim, é alterado consoante os diferentes momentos do dia, correspondendo às necessidades do grupo (cf. Anexo B, secção X).

A organização do espaço de uma sala, que se rege pelo MEM, está organizada por diversas áreas “que dão oportunidades às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as primeiras áreas do conhecimento” (Folque, 2018, p. 57). Por sua vez, essas áreas não deverão ser inflexíveis, isto é, devem ser “espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22). Deste modo, é possível identificar oito áreas dentro da sala, sendo que as crianças demonstram mais interesse por algumas em específico.

A **área polivalente** permite com a junção de cinco mesas, ter uma mesa grande, que dá suporte aos momentos coletivos do grupo (como p.e., a reunião da manhã), bem

como é utilizada para jogos, recorte e colagem, desenhos, entre outros, sendo uma área bastante requisitada pelas crianças.

A **área da biblioteca** é espaço com almofadas e duas cadeiras onde as crianças podem usufruir dos diversos livros expostos no armário, sendo esta uma área bastante requisitada pelas crianças, sendo que por vezes utilizam-na para brincadeiras do faz de conta ou transportam-na para outro sítio da sala.

A **área de iniciação à leitura/escrita** contempla os cartões com os nomes das crianças, canetas, um quadro de giz e giz para escrever no mesmo, um computador, letras do abecedário, mesas e cadeiras. Relativamente a esta área, as crianças usufruem da mesma como auxílio para escreverem o seu nome bem como para procurarem saber mais sobre o seu tema.

A **área das construções** é um espaço bastante utilizado pelas crianças, onde existe jogos de construção e encaixe, carros e pistas para os mesmos, animais de plástico, entre outros.

A **área das ciências e da matemática** permite às crianças, a realização de atividades experimentais, tanto ao nível das ciências como da matemática e que contém diversos materiais, como por exemplo: lupas, copos medidores, recipientes com várias capacidades, entre outros. É uma área que não é requisitada com a mesma regularidade que as restantes, porém, as crianças demonstram interesse nas atividades experimentais realizadas em grande grupo e, por vezes, essas mesmas atividades são requisitadas pelas crianças.

A **área do faz de conta** é uma zona que inclui uma cozinha, uma mesa, duas cadeiras, uma cama de bebés, roupas e um móvel de apoio para arrumação de vários objetos do dia-a-dia. É das áreas mais requisitadas pelas crianças, juntamente com a área das construções, uma vez que o grupo utiliza com bastante frequência o jogo simbólico como opção para brincar. Nesta linha de pensamento, Ferreira (2004) afirma que “no brincar ao faz de conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas conceções e uso de informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas, e acontecimentos sociais do mundo adulto (p. 161).

Por fim, a **área das artes plásticas** é uma área onde algumas das atividades realizadas são, maioritariamente, feitas na sala de artes suprarreferida anteriormente, porém, dentro deste espaço também existe um armário com diversos materiais direcionados para as artes plásticas, onde as crianças podem usufruir livremente. Algumas crianças deste grupo requisitam com bastante frequência esta área. De modo a obter uma melhor percepção de cada uma destas áreas, (cf. Anexo B, secção X), onde estas se encontram ilustradas através de notas de campo/registos diários.

Estas áreas são facilmente movíveis e adaptadas às necessidades diárias das crianças e da equipa educativa, bem como contêm materiais diversificados que estimulam os interesses e a curiosidade das crianças, dando-lhes “oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p.11). Para além disso, todos os materiais encontram-se acessíveis às crianças e, de acordo com Cardona (1992), “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p. 12).

Relativamente ao modo como o grupo se apropria das áreas descritas anteriormente, as crianças devem inscrever-se no mapa das atividades, que se encontra na parede ao alcance de qualquer criança, colocando uma bola na área que querem brincar. Para além disso, cada área tem um inventário onde está descrito os materiais existentes em cada área, as regras de um bom funcionamento e, por fim, o número máximo de pessoas permitidas. “O TT. aproximou-se do mapa das áreas e procurou o seu nome. De seguida, com o seu dedo foi procurando a área das construções e, quando encontrou, desenhou uma bola.” (Nota de Campo nº103, cf. Anexo B, secção I)

Nesta linha de pensamento, as paredes da sala contêm diversos trabalhos realizados pelas crianças, alguns textos de comunicações realizadas no âmbito do contar, mostra ou escrever, na reunião da manhã, que segundo Silva et al. (2016), são importantes para a comunicação com as crianças e os seus familiares. Para além disso, também estão expostos os instrumentos de pilotagem, característicos do MEM, que segundo Folque (2018), “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p. 55). Neste sentido, estes são: o mapa de presenças, onde as crianças marcam a sua presença diariamente; o mapa das

atividades e os inventários, referido anteriormente; o diário, onde o grupo, com a ajuda da equipa educativa, escreve o que gostou e o que não gostou do dia, o que fez e o que gostaria de fazer

As crianças estavam a preencher o diário da sala onde diziam o que fizeram ao longo da semana, o que gostaram, o que não gostaram e o que queriam fazer na semana a seguir. Ninguém disse nada quando perguntaram o que é que não tinham gostado e, assim, a auxiliar Só. deu-lhes os parabéns porque isso queria dizer que tinham conseguido resolver tudo sozinhos. (Registo Diário nº28, cf. Anexo B, secção I);

o mapa das regras de vida, onde está explícito as regras do grupo; o quadro de distribuição de tarefas, contém nove tarefas que são distribuídas no início de cada semana; a agenda semanal, que será descrita posteriormente; o mapa de aniversários; o mapa das comunicações, onde as crianças se podem inscrever para poderem comunicar algo ao grupo; o contar, mostrar ou escrever, que é utilizado na reunião da manhã, onde as crianças se podem inscrever para poderem contar, mostrar ou escrever algo; o calendário, que é preenchido diariamente por uma criança; o mapa do tempo, que é preenchido diariamente por uma criança e que, no final de cada mês, é feito um pictograma sobre o mesmo de modo a poder-se visualizar as contagens do tempo ao longo do mês.

No que concerne à apropriação destes instrumentos, as crianças mais velhas do grupo já tomam, com mais regularidade, a iniciativa de utilizarem os instrumentos e as mais novas ainda precisam de algum incentivo para o fazer, porém, todas as crianças apropriam-se destes instrumentos de pilotagem.

Quando as crianças começaram a brincar, eu perguntei à auxiliar Só. se podia fazer as presenças com as crianças. Ao ouvir o sim, fui buscar as canetas e fui chamando uma criança de cada vez. Algumas crianças precisavam de ajuda e outras eram bastante autónomas a colocar a sua presença no mapa. (Nota de Campo nº4, cf. Anexo B, secção I)

Ainda relativamente à caracterização do espaço, penso que seja pertinente referir que o espaço exterior revela uma grande importância para o dia-a-dia destas crianças. Segundo Neto (2020), tem-se vindo a verificar um decréscimo para o tempo utilizado a brincar principalmente em espaços exteriores. Porém, neste contexto socioeducativo,

observa-se completamente o oposto, uma vez que se os fatores meteorológicos forem favoráveis as crianças usufruem desse mesmo espaço todos os dias e se não forem, as crianças já estão devidamente preparadas para poderem ir para a chuva e para o frio em segurança. Para além disso, é uma área muito ampla, com diversos materiais disponíveis, com escorregas, triciclos, árvores, a horta, entre outros.

Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), os ambientes da vida em que participamos e nos desenvolvemos estruturam-se a partir da existência de uma rotina diária e semanal e, assim, é através da mesma que identificamos “o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participamos com autonomia e protagonismo.” (p.23). Folque (2018), afirma que a organização do tempo de um grupo de crianças “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana (...)” (p. 57). Por sua vez, torna-se essencial que, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), essas unidades de tempo sejam planeadas respeitando os ritmos das crianças, pensada no bem-estar das mesmas e nas possibilidades de aprendizagem, “consagrando a sua participação em todos os momentos” (p.43).

Concordando com os autores, torna-se essencial caracterizar a organização do tempo desta sala. Deste modo, esta apresenta uma agenda semanal que é constituída por: atividades em projetos; ginástica; comunicações; tempo de trabalho curricular participado de linguagem oral e escrita, matemática/ciências; artes; animação cultural; reunião de conselho (cf. Anexo B, secção X). Contudo, é feita uma planificação diária com a equipa educativa e o grupo de crianças, durante a reunião da manhã, que poderá alterar algum momento do dia que está referido na agenda semanal.

No que concerne às transições entre os diversos momentos do dia, é importante que sejam mudanças suaves para que as crianças não se sintam “pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e repetição sem sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, p.241). Na sala 3, estas transições são feitas naturalmente, ainda que, por vezes, o cumprimento de horários dificulte essa tarefa. Para além disso, essas mesmas transições são facilitadas, uma vez que, o grupo consegue antecipar os diversos momentos do dia. Todavia, devido à atual situação pandémica e, conseqüentemente, aos momentos existentes de confinamento, as crianças tinham uma maior dificuldade em antecipar essas mesmas rotinas.

Neste sentido, é fulcral o papel do educador na organização do ambiente educativo uma vez que “não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças.” (Zabalza, 1992, p.123).

Em suma, generalizando, no que diz respeito à organização do espaço do ambiente educativo, este encontra-se dividido em oito áreas, sendo que as crianças demonstram uma maior preferência pela área do faz de conta, pela área das construções, pela biblioteca ou pela área das artes e, por outro lado, a área menos requisitada pelas crianças é a das ciências e da matemática. É um espaço que fomenta a autonomia das crianças, uma vez que, possibilita às mesmas a mobilidade livre e diferentes utilizações dentro do espaço. Desta forma, este espaço demonstra ser bastante flexível e tem a possibilidade de ser alterado consoante os interesses e as necessidades do grupo de crianças. Relativamente ao tempo, o dia do grupo divide-se por atividades de projeto e tempo livre de brincadeira e, por outro lado, a tempos curriculares participados. Diariamente, os dias também demonstram ser flexíveis, uma vez que, são adequados consoante os interesses e a necessidades das crianças. Para além de uma rotina diária, existe ainda uma rotina semanal que está organizada através de uma agenda semanal.

2.5. Crianças

Segundo Silva et al. (2016), a construção do currículo de um grupo de crianças, precisa de ter como base o conhecimento acerca das mesmas, sendo que cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). Concordando com as autoras, a partir de conversas informais com a equipa educativa, da observação realizada e de notas de campo feitas ao longo da PPS II, bem como do Projeto Curricular de Sala (PCS), irei caracterizar este grupo de crianças com quem estou a realizar a PPS II de modo a definir intenções pedagógicas que reflitam o conhecimento do grupo de crianças com quem trabalhamos.

Nesta linha de pensamento, este grupo é constituído por 25 crianças, das quais 15 são raparigas e 10 são rapazes, com idades compreendidas, no início da prática, entre os 2 anos e os 11 meses e os 6 anos e 1 mês (cf. Anexo B, secção X). É visível uma grande heterogeneidade neste grupo de crianças e, segundo o MEM, isso é uma mais-valia pois

promove as aprendizagens das crianças na sua Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) (Vygostky, 1994, citado por Folque & Bettencourt, 2018). Assim, esta heterogeneidade (...) visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado. (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p. 53)

Dentro do grupo existe uma criança, a M., que é acompanhada em consultas de desenvolvimento num Hospital na zona de Lisboa e, segundo as indicações médicas, foi sinalizada ao Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância. É acompanhada semanalmente pela Terapeuta da Fala da Equipa Local de Intervenção dentro da instituição, porém, devido à pandemia que se vive nos dias de hoje existiram algumas alterações neste acompanhamento, isto é, antigamente a Terapeuta acompanhava a criança na sala com o restante grupo e, neste momento, o acompanhamento é realizado apenas com a criança em questão numa sala à parte. De acordo com o PCS, “a partilha constante com a terapeuta e família, são feitas semanal ou mensalmente e são fundamentais para essa organização e/ou definição de estratégias de ação.” (p. 4). É importante referir esta criança no decorrer da caracterização, uma vez que tem que existir uma adaptação face à gestão do grupo por parte da equipa educativa, tal como a necessidade de haver uma maior presença do adulto com a mesma, garantindo a sua segurança e estabilidade.

Em conversas informais com a equipa educativa, foi possível compreender que 12 crianças já frequentavam o JI e que tinham como adulto de referência a auxiliar de ação educativa e, por outro lado, as restantes 13 crianças transitaram da valência de creche para a valência de JI com a educadora cooperante, sendo esta o adulto de referência. Face à grande heterogeneidade existente neste grupo, verifica-se a necessidade de adaptação por parte das crianças recém-chegadas à valência de JI; das crianças que receberam novos membros no seu grupo; da equipa educativa em corresponder aos interesses e necessidades de todo o grupo, melhorando a sua prática pedagógica, uma vez que o grupo é diferente.

Ao longo das semanas de prática, foi possível observar diversas dimensões da vida das crianças em grupo, tais como: *a autonomia, a relação entre pares, os interesses demonstrados pelas crianças*. Desta forma, partindo dos registos diários e notas de campo realizados bem como a análise dos mesmos (cf. Anexo B, secção X), irei realizar a caracterização deste grupo de crianças recorrendo às dimensões mencionadas anteriormente porque, por um lado, foram as componentes mais evidentes ao longo da minha prática e, por outro, são a base do dia a dia das crianças.

Ambrósio (1999) afirma que a *autonomia* na criança é vista como “um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2). Isto é, são nos primeiros anos de vida de uma criança que esta se encontra dependente de um adulto para se desenvolver e viver, porém, essa mesma dependência vai diminuindo ao longo do tempo. Dentro desta dimensão foquei-me, essencialmente, em quatro subcategorias: a alimentação, a higiene, a sesta e as tarefas diárias, uma vez que, cada uma apresenta uma dimensão essencial do cuidado de si mesmo (Almeida, 2019). Desta forma, o nível de autonomia apresentado pelas crianças nesses cuidados mostrará o nível de responsividade que eu terei de ter perante as mesmas. Assim, caracterizando estas dimensões, permitir-me-á, de uma forma mais segura, identificar os momentos em que terei de ter uma maior responsividade em relação às crianças.

No que diz respeito à alimentação, todas as crianças conseguem comer sozinhas tanto a sopa como o prato principal, utilizando os talheres adequados; arrumar a tigela, o prato e os talheres quando terminada a refeição bem como buscar o prato principal ou a fruta. Por sua vez, algumas crianças solicitam uma maior presença por parte dos adultos, uma vez que precisam de incentivo para comerem sozinhas e ainda pedem ajuda para comer mesmo já conseguindo fazê-lo sozinhas, como poderão ler de seguida:

Durante o almoço algumas crianças pediram ajuda. Tentei incentivá-las a comerem sozinhas dando-lhes uma colher à boca e, posteriormente, dizendo que as próximas tinham que ser elas a fazer. Porém, por exemplo, o J. não estava a querer comer e eu dei-lhe, durante mais tempo, a comida à boca. (Registo Diário nº25, cf. Anexo B, secção I)

Relativamente aos momentos de higiene, uma criança utiliza fralda o dia inteiro, quatro crianças apenas utilizam para dormir e as restantes crianças conseguem fazer as

suas necessidades fisiológicas sozinhas, precisando de ajuda para se limparem quando fazem necessidades fisiológicas sólidas. A criança que ainda utiliza fralda é incentivada pela equipa educativa a realizar os momentos de higiene na casa de banho, autonomamente.

Levei o S. à casa de banho para lhe trocar a fralda. Quando entramos na casa de banho perguntei-lhe se ele não queria ir primeiro fazer chichi na sanita. O S. disse-me que sim e eu ajudei-o. No fim, dei-lhe mais cinco pelo seu progresso. (Nota de Campo nº45, cf. Anexo B, secção I)

No que concerne aos momentos de sesta, a maioria do grupo participa neste momento todos os dias, quatro crianças nunca dormem a sesta e uma das crianças dormia a sesta e está a começar a deixar de dormir. A M., mesmo tendo 6 anos de idade, necessita de dormir a sesta, tendo um adulto por perto quando é para adormecer, porém, em conversas informais com a educadora cooperante, esta criança irá deixar de dormir a sesta aos poucos. As crianças que dormem a sesta vão sozinhas para a sua cama, descalçam-se e, às vezes, necessitam de ajuda para tirarem as camisolas ou as calças. “Na hora da sesta, as crianças despiram as suas calças e sapatos e, as que ainda usavam fralda para dormir precisaram de ajuda para a colocar.” (Registo Diário nº10, cf. Anexo B, secção I). Quando acordam, as crianças precisam que o adulto coloque a roupa corretamente quando esta está do avesso e quando vão trocar os seus sapatos da instituição para os sapatos do exterior, algumas crianças, precisam de ajuda para o fazer. “As crianças precisavam de ajuda a virar a roupa do avesso e algumas a calçarem-se.” (Registo Diário nº20, cf. Anexo B, secção I).

Quanto às tarefas realizadas diariamente por este grupo de crianças, no que toca à utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM, a maioria das crianças ainda tem alguma dificuldade em utilizá-los autonomamente, porém, as crianças mais velhas já demonstram bastante autonomia, por exemplo, na inscrição do diário, do mapa de comunicações, entre outros. Segundo Folque (2014), estes instrumentos, permitem regular o que é vivido dentro de uma sala, promovendo o sentido de responsabilidade “pela aprendizagem e a vida do grupo” (p.55) e, assim, acredito que seja importante mencionar o nível de autonomia deste grupo perante a utilização dos instrumentos de

pilotagem do MEM, uma vez que me permitir-me-á perceber o envolvimento deste grupo de crianças nas rotinas do seu dia-a-dia.

O TT. agarrou numa caneta e no cartão que continha o seu nome e dirigiu-se ao diário, inscrevendo-me no ‘não gostei’. (Nota de Campo nº81, cf. Anexo B, secção I)

Durante as rotinas do dia a dia destas crianças, a maioria do grupo participa ativamente nesta vivência conjunta, como por exemplo, aquando da reunião da manhã ou a reunião de final de semana, as crianças tendem a participar bastante e a ouvir os colegas e as suas opiniões. Também as tarefas que estão designadas para algumas crianças e que vão alterando semanalmente, estas são sempre feitas, porém, algumas crianças ainda precisam de ser lembradas de como fazer.

Disse ao Ar. que tinha de ir marcar o tempo de hoje e perguntei-lhe se estava sol, chuva, nevoeiro ou sol com nuvens. O Ar. foi ver à janela e disse-me que estava sol e, de seguida, marcou no mapa do tempo. (Nota de Campo nº76, cf. Anexo B, secção I)

O processo de aprendizagem de uma criança está interligado com o trajeto de cada criança, isto é, com as suas vivências (Jorba, Gomés & Prat, 2010). Deste modo, as interações que as crianças desenvolvem fazem parte deste processo de aprendizagem e, neste sentido, é essencial analisar o modo como estas se desenvolvem neste grupo de crianças.

No que concerne a *relação entre pares*, estas são baseadas na entreaajuda e no afeto. É comum observar a entreaajuda entre as crianças mais velhas para com as mais novas. Por exemplo, muitas vezes, as crianças que não dormem ajudam as crianças que o fazem tanto a acabar de comer como a desporem-se para poderem dormir. Este também é um dos fatores do afeto, uma vez que ajudar os outros é uma ação de cuidado para com o outro, demonstrando afeto ao fazê-lo. “Depois de o TT. ter acabado de comer foi ter com os seus colegas e perguntou se precisavam de ajuda para comerem.” (Nota de Campo nº91, cf. Anexo B, secção I). É um grupo que gosta de comunicar e que se conhece como grupo, uma vez que sabem perfeitamente quem está, quem falta e quem pertence à sala 3 e em momentos de brincadeiras é um grupo onde as crianças optam, muito mais, por brincar com pares do que sozinhas. Por outro lado, algumas crianças tendem a entrar em

conflito, uma vez que é nestas idades que se luta pela sua independência e controlo, bem como começam a pensar de uma forma muito concreta (Hohmann & Weikart, 2003). São crianças que ainda solicitam, com bastante frequência, o apoio do adulto para a resolução dos conflitos, porém, a equipa educativa tenta interferir o menos possível de modo que as crianças consigam chegar à resolução por si próprias.

o S. e o LM. estavam a disputar uma peça. Cada um puxava para o seu lado. Eu continuei a observá-los. O S. agarrou no cabelo do amigo e puxou-o sem largar. Assim, cheguei-me ao pé deles e disse ao S. que estava a magoar o amigo. O S. largou, mas disse que queria a peça. Eu disse-lhe que teriam de conversar um com o outro, mas que não se podiam magoar. O S. baixou a cabeça e eu afastei-me para puderem resolver o conflito entre os dois. No fim, os dois foram brincar a outra coisa. (Nota de Campo nº7, cf. Anexo B, secção I)

No que concerne aos *interesses demonstrados pelas crianças*, foi possível observar o gosto que este grupo tem pelo atelier de artes plásticas, dado que, recorrem bastante ao desenho, à pintura, à plasticina ou ao recorte/colagem; pela área das construções; pela área da biblioteca; pela área do faz-de-conta. Algumas destas áreas tendem a estar em articulação uma vez que

observamos pequenos grupos, com dinâmicas próprias, e brincadeiras muito ricas, que brincam entre a casinha e a biblioteca, adotando circuitos para se movimentarem entre os espaços, a fazer-de-conta que vão de casa para o trabalho, por exemplo. Estes pequenos grupos chegam a cruzar brincadeiras ou pequenas interações, quando os “construtores” decidem que a casinha necessita de reparações, por exemplo! É nestes encontros que as crianças se vão conhecendo e interagindo. (PCS).

Foi, também observável o interesse e o prazer que as crianças têm em contar histórias aos colegas e de brincarem no exterior com as crianças das outras salas de JI.

Observando a sala, as áreas que neste momento estão a ser utilizadas é: área da casinha e a garagem. Estão algumas crianças a fazer recortes. (Nota de Campo nº78, cf. Anexo B, secção I)

Por último, importa fazer um resumo daquelas que considero ser as potencialidades, oportunidades e os interesses deste grupo. Relativamente ao primeiro ponto destaco o facto de este ser um grupo empático, bastante autónomo, participativo e curioso. No que concerne às oportunidades, destaco o facto de ainda necessitarem muito da ajuda do adulto para a resolução de conflitos e de as crianças mais novas ainda terem alguma dificuldade em participarem no dia a dia do grupo. Para além disso, as crianças ainda precisam de suporte para se adaptarem a esta nova realidade, também necessitam de apoio na comunicação, isto é, precisam de arranjar ferramentas para comunicarem cada vez melhor. Por último, ainda recorrem aos adultos para a regulação das suas emoções e conflitos. Em relação às dimensões do cuidado de si, suprarreferidas anteriormente, as crianças, em certos momentos, ainda precisam da presença de um adulto ou da ajuda do mesmo para regularem as suas necessidades básicas. Por fim, no que diz respeito aos interesses, as crianças gostam de pintar, desenhar, fazer recortes, usar a plasticina, ouvir e contar histórias, fazer partilhas em momentos de grupo, entre outros.

2.6. Famílias

A família é o primeiro retrato que podemos fazer da criança, pois é a partir dos “traços estruturantes dos seus contextos familiares” (Ferreira, 2004, p.66) que conseguimos compreender a criança pelas suas ações. A autora também defende que as crianças são seres únicos, com identidades e experiências próprias, pois estas já embarcam com um “stock de conhecimentos”. Nesta linha de pensamento, as crianças desenvolvem-se “dentro de famílias e, por sua vez, as famílias existem como parte de um universo cultural” (Gomes-Pedro, 2017, p.311), onde a cultura familiar e as práticas educativas afetam o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Assim, a família é um dos intervenientes essenciais na educação de uma criança pois,

Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, valores, atitudes e ações. [E deste modo,] Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade. (Hohmann e Weikart, 2004 p.99)

Sendo uma organização que se rege pelo MEM, esta privilegia a participação da família, tentando que exista cooperação entre as partes. Folque, Bettencourt e Ricardo

(2015), definem esta relação como uma “comunidade de aprendizagem” (p.20) onde, em conjunto (famílias, educadoras, auxiliares e outros), se apoiem na resolução de problemas, resultando de uma aprendizagem mútua. As autoras também defendem a importância de a equipa educativa assumir uma atitude de apoio às famílias para a educação das crianças.

No que concerne à diversidade cultural, de interesses, valores e princípios familiares, recorrendo ao Projeto Curricular de Sala, irei caracterizar as famílias das crianças deste grupo, tendo em conta a composição familiar, as habilitações literárias e profissionais dos familiares, o tempo de permanência das crianças na organização, entre outros.

Primeiramente, no que respeita ao agregado familiar, a maioria das crianças vive com a sua família nuclear, quatro crianças vivem em famílias monoparentais e duas crianças vivem em famílias monoparentais alargadas.

A forma como cada família está organizada e o papel que cada criança desempenha no seio da mesma, é muito importante para o desenvolvimento da criança. É nesse contexto que a criança estabelece as primeiras relações e inicia a construção do “eu”. A forma como se relaciona com o outro e a sua forma de estar, estão relacionadas com as interações e vivências familiares. (PCS)

Neste sentido, é importante referir que 11 crianças têm dois irmãos, 7 crianças apenas têm um irmão e que as restantes 7 são filhos únicos. É de salientar que, fazem parte do grupo dois pares de gémeos e que duas crianças têm irmãos a frequentar a instituição. Assim, a partir deste aspeto, é visível a relação família-escola no dia-a-dia destas crianças, sendo observável a interação que os irmãos têm, ao longo dos dias, estando na mesma sala ou em salas diferentes.

No que concerne às habilitações literárias e profissionais, as famílias têm vários níveis de escolaridade, desde o 2º ciclo ao doutoramento, com uma maior incidência no ensino secundário e as profissões situam-se maioritariamente no sector dos serviços. Para além disso, a maioria dos familiares deste grupo de crianças encontram-se no ativo.

Relativamente ao tempo de permanência das crianças dentro da organização, este foi estipulado em concordância com o horário de trabalho de cada família, todavia, com

a atual situação pandêmica, foi acordado que esse tempo passaria a ser o estritamente necessário, dando uma média de 7 a 10 horas diárias.

É uma instituição que fomenta muito a participação ativa das famílias na vida escolar destas crianças, existindo um conjunto de práticas para o efeito: os cadernos vivem, com partilhas de experiências vivenciadas tanto em contexto familiar como escolar; convites e apelos para a participação da família em atividades, momentos festivos, projetos de sala e iniciativas da escola e da comunidade; realização de diversas reuniões (de boas vindas, de famílias, individuais ou de esclarecimento de dúvidas); convívio entre as diferentes famílias e a comunidade escolar (jantares, festas e atividades); a instituição tem sempre as portas abertas às famílias, em qualquer hora do dia; os registos diários e mensais, dando a conhecer às famílias o dia-a-dia das crianças; trocas de informações entre famílias e equipa educativa (acolhimento/despedia, via e-mail ou contacto telefónico).

No entanto, e face à atual situação de pandemia vivida nos dias decorrentes, como referi anteriormente, a relação escola-família sofreu algumas dificuldades uma vez que esta era suportada pelo envolvimento dos familiares nas rotinas das crianças. Segundo a entrevista realizada à Educadora Cooperante, essas dificuldades acentuaram-se na partilha de experiências por parte das famílias para a equipa educativa, nos encontros habituais existentes entre a organização e as famílias das crianças, como por exemplo: apoio em saídas e visitas ao exterior; o mês da família; as reuniões de escola, sala e individuais; entre outros. (cf. Anexo A, secção IV). Neste sentido, é importante comunicar com as famílias e partilhar o dia-a-dia das suas crianças, de modo que as mesmas não se sintam de parte do percurso educativo dos seus educandos, sendo este um ponto fulcral para uma das intencionalidades que pretendo ter perante as famílias.

De acordo com Hohmann & Weikart (1997),

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” (p.99)

Desta forma, é necessário conhecer as famílias destas crianças para que possamos aprofundar e alargar os valores das mesmas e, só assim, conseguimos verificar a grande diversidade cultural existente e, conseqüentemente, um conjunto de interesses, valores e princípios familiares distintos.

Por fim, esta caracterização inicial é essencial, tornando-se no ponto de partida para o seguinte capítulo, uma vez que a minha intervenção é pensada e organizada tendo em conta as dimensões acima referidas, de modo a dar resposta a todo o grupo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Considerando a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, do ambiente, da equipa educativa, do grupo, das famílias e tendo como objetivo o desenvolvimento holístico das crianças, devo atribuir um sentido à minha ação pedagógica, ou seja, atribuir-lhe “um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Assim, com base nas caracterizações efetuadas defini intenções que guiassem a minha ação pedagógica, com as crianças, famílias e equipa educativa e que me permitissem refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada uma delas.

Nesta linha de pensamento, o ponto seguinte irá abordar as intenções priorizadas ao longo do tempo de observação e prática e a sua avaliação, bem a reflexão de como essas mesmas intenções foram ou não conseguidas e quais as estratégias utilizadas ao longo do tempo de intervenção.

3.1. Intenções para a Ação e Objetivos

É essencial que um educador defina as suas intencionalidades educativas pois, como referi anteriormente, é a partir das mesmas que dá sentido à sua ação. Para isso, é necessário que “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al. 2016, p.13).

Nesta linha de pensamento, eu enquanto estagiária e futura educadora, devo definir as minhas próprias intenções educativas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, demonstrando uma atitude reflexiva, crítica e positiva.

Em primeiro lugar, é de salientar que, primeiramente, estarão intenções educativas abrangentes a qualquer grupo de crianças e, por fim, estarão intenções mais particulares, tendo em conta as características deste grupo de crianças e contexto socioeducativo em específico.

Tendo em conta a primeira perspetiva, no que diz respeito às crianças, e sendo estas o principal foco da minha prática, a primeira intencionalidade que defini foi conseguir **estabelecer uma relação de confiança, afetividade e proximidade com o grupo**, considerando ser essa a base de tudo pois, a qualidade das relações estabelecidas com as crianças, “são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (Portugal, 2012, p.8). Segundo Portugal (2012), crianças

pequenas necessitam que o adulto esteja atento às suas necessidades físicas e psicológicas “o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem” (p.7) pois,

se estes lhes fornecerem calor, regularidade, afeição, ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo. (Portugal, 2000, p.101)

É imprescindível, considerando a importância desta relação, que esta se construa de forma natural e ao longo do tempo, nunca forçando a interação com as crianças, respeitando o ritmo de cada uma.

Relativamente ao ritmo de cada criança, esta ideia remete para a minha segunda intenção educativa: **respeitar as diferenças do grupo, tendo em conta a individualidade de cada um**, pois é essencial conhecer as necessidades e interesses do grupo, porém ter sempre em atenção a unicidade das crianças. Todas as crianças detêm características, habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem única, e num grupo de crianças o desenvolvimento não decorre ao mesmo tempo pois, “cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar” (Portugal, 2000, p.103). Segundo Portugal (2000), os educadores ajudam no desenvolvimento da criança encorajando-a “a realizar as coisas que lhes interessam.” (p.103), **adotando práticas pedagógicas diferenciadas** e respeitando a unicidade de cada criança.

Estabelecer relações positivas entre pares foi outra das minhas intencionalidades. Considero importante promover momentos de ajuda e cooperação durante as interações existentes, mantendo-me sempre atenta para poder intervir quando necessário. O educador deve ter sempre em mente o que as crianças necessitam pois, estas precisam de “educadores interessados, atentos e disponíveis, mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidade às crianças de se envolverem nas interações com os seus pares” (Arezes & Colaço, 2014, p. 119). Deste modo, dando espaço à criança para agir e interagir, incentivando, também, a autonomia.

Dar realce à ação de brincar foi outra das minhas intencionalidades. Acredito que o brincar é imprescindível na vida de uma criança, uma vez que “brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias,

expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar.” (Kishimoto, 2010, p. 4). Deste modo, é essencial que a criança brinque e que o educador se mostre disponível para também poder brincar com a mesma.

Tendo em conta a segunda perspetiva, as intenções específicas para este grupo e este contexto socioeducativo, procurei **promover a autonomia das crianças relativamente ao preenchimento dos instrumentos de pilotagem**. Como referido no capítulo anterior, sendo um grupo bastante heterogéneo relativamente à idade, as crianças mais velhas já se apropriavam dos instrumentos de pilotagem com uma maior regularidade. Porém, as crianças mais novas ainda demonstram alguma dificuldade, precisando que sejam incentivadas. De acordo com Folque (2018), “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p.55), desta forma, é importante criar estratégias para que todo o grupo se aproprie destes instrumentos.

Respeitar a opinião das crianças, relativamente ao seu processo educativo, foi outra das minhas intencionalidades, tendo em conta a minha prática. Ao longo das semanas de observação, foi visível o trabalho já realizado da equipa educativa com as crianças sobre este aspeto e, desde cedo, percebi que seria uma intencionalidade que nortearia a minha prática de modo a que as crianças se sentissem respeitadas e ouvidas e, assim, continuar e a respeitar o trabalho já existente pela equipa educativa. Para tal, pretendo questionar cada criança sobre aquilo que quer e demonstrar que a sua vontade é importante. É de realçar que ao planear-se o dia das crianças, um educador tem de ter consciência de que quando o propõe ao grupo, este pode não mostrar interesse em realizá-lo ou até sugerir outra proposta. Segundo Lino (2014), é fulcral olhar para a criança como um ser capaz de fazer escolhas, isto é, escolher o que quer aprender e como quer aprender. Deste modo, pretendo **escutar a voz das crianças, possibilitando a sua participação no quotidiano de sala e pretendo promover propostas pedagógicas adequadas aos seus interesses e necessidades**. Esta última intencionalidade tornou-se uma consequência da anterior. Por sua vez, ao ouvir a criança, conhecendo-a com o tempo e compreendendo-a, levou-me a perceber que faria todo o sentido planear propostas pedagógicas ou oferecer

oportunidades que demonstram os interesses e as necessidades deste grupo, tornando-se muito mais significativo para estas crianças essas mesmas propostas.

Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), “a família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (p.21).

Neste sentido, as minhas intencionalidades para com as famílias passam pela **criação de uma relação de confiança e proximidade e pela promoção do envolvimento e cooperação com as famílias**. Para tal, pretendo aceitá-las como parceiras na ação educativa, criar estratégias que possibilitam essa integração e valorizar os seus conhecimentos, pois de acordo com Portugal (1997), “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (p.27), para que, ao longo da minha prática, consiga interligar as ações que as crianças têm no seu meio familiar com a creche, proporcionando um maior desenvolvimento da criança. É deveras importante o papel do educador pois, este deve promover a comunicação, uma boa relação pedagógica, deve mostrar apoio e disponibilidade (Lopes, 2012, p.20). Para além disso, pretendo dar continuidade ao trabalho que a equipa educativa tem perante as famílias no que toca à comunicação e à partilha. Deste modo, tenho como **intencionalidade comunicar com as famílias e partilhar o dia-a-dia das suas crianças** – partilhar as vivências das crianças, os seus sucessos e aprendizagens – de modo a que se sintam integrados nesse mesmo dia.

Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) é fulcral trabalhar com a equipa, de modo a criar um espaço de diálogo e de escuta, para se conseguir cumprir com a tarefa de educar – “Criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal (...)” (p.20).

Nesta linha de pensamento, as minhas intencionalidades para com a equipa educativa focam-se na **criação de um clima de cooperação e colaboração e na criação de uma relação de proximidade e confiança**. Penso que seja essencial a existência de trabalho cooperativo para garantir práticas pedagógicas de qualidade pois, a cooperação “é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2013, p. 118). Neste sentido, pretendo cooperar com a equipa educativa no trabalho realizado com as crianças; respeitar e aceitar as suas sugestões para uma melhor ação pedagógica; promover o

diálogo, tirando as minhas dúvidas e dando sugestões; envolver a equipa educativa nas minhas propostas pedagógicas.

É de salientar que as minhas intenções não partiram da problemática de investigação elegida, dado que, este tema foi apenas pensado a meio do processo de prática e as minhas intenções para a ação foram definidas anteriormente. No capítulo seguinte explicitarei como esta problemática foi desenvolvida e em que momento da prática.

3.2. Avaliação das intenções para a ação

A intervenção profissional de um educador, segundo Silva et al. (2016), é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, uma vez que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Deste modo e considerando as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, explicitadas anteriormente, importa agora realizar a avaliação das mesmas e da sua concretização no decorrer da PPS II.

No que concerne às intenções educativas para o grupo de crianças, a minha primeira intenção foi a de conseguir **estabelecer uma relação de confiança, afetividade e proximidade com o grupo.**

Acredito que, ao longo da minha prática, consegui estabelecer este tipo de relação com todas as crianças do grupo, estando sempre disponível para as mesmas, respeitando-as e apoiando as suas ações; dando-lhes afeto, carinho e transmitindo-lhes segurança e confiança no decorrer dos dias. Procurei, ainda, considerar as características individuais de cada uma, de modo a que esta relação não fosse forçada, mas estabelecida tendo em conta o tempo e o ritmo de todos os intervenientes. Desta forma, com a evolução desta relação foi notória, ao longo do percurso, o modo como as crianças interagem comigo, pedindo-me ajuda, chamando pela minha atenção, procurando a minha companhia ou até mesmo a forma mais efusiva com que me saudavam pela manhã. Porém, com as paragens de contacto que existiram devido à pandemia, acreditava que seria mais difícil criar esta relação à distância ou, no período em que voltámos, pensei que seria necessário voltar a estabelecer a relação do início. Todavia, conseguimos ter momentos com as crianças, mesmo durante o tempo de confinamento e, quando regressámos, esta relação estava bastante fortalecida. Para além disso, algumas famílias foram demonstrando o

reconhecimento que tinham por esta relação e isso foi bastante gratificante. “Obrigada R. o L. vai sentir bastante quando se for embora porque o L. adora a R. Boa sorte no futuro, vai correr bem de certeza. Pelo que nós percebemos vai ser uma educadora de sucesso.” (cf. Anexo C, secção VII). Desta forma, penso que foi uma intencionalidade bem conseguida.

Outra das minhas intenções prendeu-se com **respeitar as diferenças do grupo, tendo em conta a individualidade de cada um**. Relativamente a esta intenção, penso que sempre tentei respeitar todos os tempos, os ritmos, os interesses e as necessidades de cada criança, dado que as considero como seres únicos, com características e vivências próprias, a quem deve ser dada a oportunidade de experienciar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017). Para além disso, sempre me mostrei disponível para ouvir a criança, tendo em consideração o seu ponto de vista e respeitando os seus sentimentos, como também sempre valorizei as suas capacidades ou as suas vitórias diárias. “Durante o almoço, a CG veio ter comigo e mostrou-me a tigela da sopa vazia, sorrindo. Disse-lhe: ‘Muito bem! Dá cá mais cinco’ e batemos na mão uma da outra.” (Nota de campo nº86, cf. Anexo B, secção I).

Relativamente à intenção de **adotar práticas pedagógicas diferenciadas**, penso que partindo do pressuposto que sempre respeitei as idiossincrasias de cada criança, as práticas pedagógicas que fui tendo com o grupo tiveram sempre como intenção serem diferenciadas, no sentido em que o modo como agia com as crianças não era, por vezes, igual. Isto é, sabendo as características, potencialidades, interesses e/ou necessidades de cada criança, o modo como cuidava ou educava cada uma também tinham variantes. Por exemplo, uma criança que demonstra dificuldade na realização de algumas rotinas, a título de exemplo o calçar dos sapatos, terá uma resposta da minha parte diferente do que aquela que darei a uma criança que não tem dificuldades nesse tipo de ação, mas que pontualmente resiste em fazê-lo sozinha.

A V. chegou à sala com os seus sapatos da rua. Disse-lhe que tinha de os ir trocar. A V. saiu da sala e, pouco depois voltou com os sapatos da sala nas suas mãos e pediu-me ajuda. Pedi-lhe que se sentasse e disse-lhe para ela os tentar calçar e que depois eu os apertava. A V. tentou, mas não conseguiu na totalidade. (Nota de campo nº 29, cf. Anexo B, secção I)

Neste exemplo, eu acabei por ajudar a V. a calçar-se, visto que sozinha não conseguiu fazê-lo. Assim, durante toda a minha ação olhei para cada criança como um ser único e, desta forma, a minha prática para com cada uma foi pensada tendo em conta a especificidade de cada uma e os seus modos de agir. De salientar que senti maior dificuldade em realizar esta diferenciação em momentos de grande grupo, uma vez que a gestão do grupo foi uma das minhas dificuldades. Assim, ao ter dificuldade em gerir o grupo, conseqüentemente não consegui, da melhor forma, pôr em prática esta intencionalidade nestes momentos.

Quanto à intenção – **estabelecer relações positivas entre pares**, esta foi tida em conta sempre que promovia momentos de entreajuda e cooperação durante as interações que as crianças foram tendo com os seus pares, como por exemplo, nas atividades ou momentos realizados no decorrer do projeto “De onde vem a neve?” (cf. Anexo D) – projeto este que foi feito com base na Metodologia de Trabalho de Projeto. No decorrer deste projeto, foi notória a entreajuda que se foi construindo e a cooperação que as crianças foram tendo com os seus pares, de modo a que as propostas fossem feitas e que todas as opiniões fossem tidas em conta. No exemplo que se segue, penso que foi um dos momentos em que mais consegui observar estas relações positivas entre crianças.

Já dentro da sala, perguntei às crianças que cor queriam para o cartaz. Em conjunto olharam para as cores e ficou decidido o azul. Posteriormente, perguntei qual a frase inicial que queriam que aparecesse no cartaz e o TT. sugeriu a pergunta inicial do projeto: de onde vem a neve. Os colegas concordaram e foi essa a pergunta que ficou. Assim, fui perguntando de onde vinha a neve e as crianças foram-me dando as respostas [...] Posteriormente, as crianças quiseram desenhar neve e fazer uma seta das nuvens para a neve. Assim, perguntei-lhes o que era a neve e escrevi essa pergunta também no cartaz. Disseram-me que era cristais de gelos e eu mostrei-lhes as imagens que tínhamos encontrado na nossa pesquisa de cristais de gelo. As crianças escolheram três cristais e colaram os três no cartaz. Posteriormente, colocámos as respostas sobre os cristais de gelo: terem forma diferente devido ao frio, mas terem sempre 6 pontas (TT.)

(Excerto do registo diário do dia 13 de abril de 2021, cf. Anexo B, secção II).

Para além disso, todas as atividades que dinamizei, planificadas ou emergentes, foram pensadas para que o grupo conseguisse trabalhar em cooperação e entreajuda, criando-se momentos de interações positivas entre pares (cf. Anexo B, secção V). Por outro lado, não só em momentos coletivos se conseguiu observar esta intenção, mas também em momentos de partilha e de diálogo, onde, por exemplo, após a ocorrência de conflitos foram promovidas a empatia e a compreensão de forma a que as interações entre pares mais conflituosas se pudessem tornar mais positivas.

Durante a reunião do conselho, a educadora disse ao grupo que não gostou de ver a V. a bater nos amigos tantas vezes quando já tinham combinado não magoar os amigos. A Cl. e a Mi. também disseram que não gostaram quando a V. lhes batia. Perguntámos à V. se esta necessitava que os amigos a ajudassem a controlar quando esta estava chateada. A V. disse que sim. Ficou combinado que iríamos ajudar a V. a controlar a sua raiva de modo a que não batesse nos amigos. No final, a V. pediu desculpa às amigas e as amigas deram-lhe um abraço. (Nota de campo nº 59, cf. Anexo B, secção I)

Dar realce à ação de brincar foi outra intenção que esteve sempre presente na minha ação pedagógica. Considero que me mostrei disponível para brincar com as crianças e sempre privilegiei esses momentos, uma vez que acredito que são essenciais para o desenvolvimento de uma criança. Porém, conversando com a educadora cooperante, na sua opinião durante os momentos exteriores podia ter interagido mais com o grupo de crianças, isto é, eu tinha presente que estava disponível para qualquer brincadeira se as crianças pretendessem a minha presença, todavia, por norma, não interferia nas brincadeiras já existentes. Porém, conversando com a educadora, entendi que sugerir ou promover momentos de brincadeira não significa que estejamos a interferir nestas interações entre pares. Assim, consegui proporcionar mais momentos de brincadeira às crianças e interagir com as mesmas sem que a minha presença fosse imposta: observando as brincadeiras de perto e seguindo as instruções que as crianças me davam quando queriam a minha presença para brincar. Também sugeri momentos

coletivos onde a brincadeira era o principal foco. “No exterior, brincámos às escondidas, à manicure, às canções, à bola e descobrimos que se colocássemos o nosso ouvido no peito dos amigos conseguíamos ouvir o seu coração.” (Excerto do registo diário do dia 26 de abril de 2021, cf. Anexo B, secção II). Desta forma, esta intenção foi sendo melhorada ao longo da minha prática, tendo sido importante a sensibilização que existiu por parte da equipa educativa para que eu conseguisse adequar a minha ação.

Relativamente a uma intenção mais específica deste grupo de crianças: **promoção de autonomia das crianças relativamente ao preenchimento dos instrumentos de pilotagem**, penso que foi sempre tida em conta por toda a equipa educativa. Foi realmente um trabalho de equipa promover esta apropriação dos instrumentos de pilotagem, dado que, ao longo deste percurso foi perceptível a necessidade de um novo mapa de preenchimento para ajudar à apropriação de um instrumento de pilotagem já existente. Desta forma, sugeri à equipa educativa a elaboração de uma tabela onde as crianças pudessem, inicialmente com a ajuda do adulto, registar quais tinham sido as suas tarefas diárias ao longo do mês, uma vez que foi perceptível a falta de autonomia por parte das mesmas quando tinham de se inscrever para as tarefas semanais. Relativamente a outros instrumentos de pilotagem, sempre encorajámos o preenchimento autónomo ou a ajuda de um colega mais experiente para a realização desse mesmo preenchimento.

Disse ao Ar. que tinha de ir marcar o tempo de hoje e perguntei-lhe se estava sol, chuva, nevoeiro ou sol com nuvens. O Ar. foi ver à janela e disse-me que estava sol e, de seguida, marcou no mapa do tempo. (Nota de campo nº76, cf. Anexo B, secção I)

Desta forma, penso que foi uma intenção que foi trabalhada, onde existiram melhorias, porém, penso que não foi concluída porque nem todo o grupo de crianças ficou autónomo no preenchimento dos instrumentos de pilotagem.

No que concerne às duas últimas intenções, irei avaliá-las em conjunto, uma vez que uma das intenções se tornou a consequência da outra – **Respeitar a opinião das crianças, relativamente ao seu processo educativo e escutar a voz das crianças, possibilitando a sua participação no quotidiano de sala e promover propostas pedagógicas adequadas aos seus interesses e necessidades**. Penso que ao longo da minha ação pedagógica consegui ir promovendo propostas pedagógicas que fossem ao

encontro dos interesses e das necessidades deste grupo de crianças e a participação ativa de todas as crianças no quotidiano da sala. No entanto, acredito que apenas foi possível porque sempre respeitei este grupo e sempre me disponibilizei a escutar as crianças. Por exemplo, uma das propostas pedagógicas que fiz foi a criação de um *placard* sobre as emoções. No decorrer das semanas, as emoções foi um tema tratado pelo grupo de sala e foi visível a existência de algumas dificuldades na identificação dessas mesmas emoções, como também nas estratégias a utilizar quando algum par tinha determinada emoção. Assim, com o grupo de crianças, criei este *placard* de forma a que nos ajudasse a identificar as emoções que os outros (adultos e crianças) estivessem a ter e quais seriam as melhores estratégias a adotar nesse momento.

Para além disso, a intenção descrita anteriormente foi, de certo modo, importante para que pudesse escutar as crianças e promovesse a sua participação ativa no quotidiano da sala. Isto é, os instrumentos de pilotagem como o “diário da sala”, “o plano do dia” e o “contar, mostrar ou escrever” apoiaram esses momentos, uma vez que procurei escutar as crianças e valorizar aquilo que me transmitiam. Foi ainda minha intenção ampliar a narrativa das mesmas nesses momentos e incentivar o diálogo entre o grupo, como também incentivar a participação de todas as crianças para aquela que é a rotina de sala.

A M. inscreveu-se e quando chegou a sua vez e foi questionada sobre o que queria fazer, esta responde que queria escrever. Perguntei-lhe o que queria escrever e ela responde-me M. Voltei-lhe a perguntar se não gostaria de escrever uma novidade para mostrar aos colegas e a M. respondeu que sim. De seguida, perguntei-lhe então o que queria escrever e a M. respondeu “M. bonita”. Depois disso, felicitámos a M. por ter conseguido diversificar as suas notícias da manhã. (Excerto do registo diário do dia 22 de abril de 2021, cf. Anexo B, secção II).

Ainda no que diz respeito à intenção de respeitar a opinião das crianças, relativamente ao seu processo educativo, elaborei um portefólio de uma criança que representa, ao longo de cinco meses, o seu percurso (cf. Anexo E). Esta construção foi feita com escolhas da criança em questão e considera os seus pontos de vista sobre o seu percurso e o documento.

Esta estratégia de avaliação tem como objetivo apresentar um conjunto de aprendizagens, comportamentos e atitudes demonstradas pela criança (Parente, 2009), uma vez que, um portefólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p. 60). Nesta linha de pensamento, sendo esta uma estratégia de avaliação individual, em nada deve ser comparada com o processo evolutivo de outra criança, mas sim consigo própria, de modo a perceber o seu percurso ao longo do tempo (Silva et al., 2016). Para além disso, quando este é feito com a colaboração da criança, torna-se numa oportunidade de a mesma ter voz no que se refere às suas aprendizagens, contribuindo desta forma para a avaliação do seu percurso (Silva & Craveiro, 2014).

No que diz respeito às minhas intenções para com as famílias, penso que dentro do que me foi possível fazer devido à pandemia e ao afastamento presencial das famílias, acredito que, na sua maioria, consegui a **criação de uma relação de confiança e proximidade e pela promoção do envolvimento e cooperação com as famílias**. Esta relação foi construída a partir dos momentos de acolhimento das crianças, bem como durante os momentos proporcionados, durante o confinamento, via zoom. Dei-me sempre a conhecer às famílias, mostrei-me disponível para conversar com as mesmas e, dado que durante a minha investigação foi necessário o contributo de algumas delas, penso que os momentos de entrevista me ajudaram a consolidar essa mesma relação. Porém, penso que esta intenção não foi totalmente concretizada, dado que, foi bastante difícil chegar a todas as famílias da mesma forma, pelo que poderia ter criado mais oportunidades para que esta relação fosse criada de igual forma com todas as famílias.

Outra intencionalidade que tinha era a de **comunicar com as famílias e partilhar o dia-a-dia das suas crianças**. Relativamente a esta intencionalidade, durante a minha ação fui criando os registos com as crianças do nosso dia-a-dia e estes eram passados semanalmente a todas as famílias a partir da educadora cooperante (cf. Anexo B, secção IX). Para além disso, no decorrer do projeto que realizei com algumas crianças desta sala, procurámos a ajuda de todas as famílias para a procura de algumas respostas. Desta forma, penso que poderia ter criado, mais uma vez, mais oportunidades de interação com as famílias, no entanto, acredito que consegui, com a ajuda da equipa educativa, comunicar com as mesmas e partilhar o que ia acontecendo no dia-a-dia das suas crianças.

No que diz respeito às intenções definidas para a ação com a equipa educativa – **criação de um clima de cooperação e colaboração e a criação de uma relação de proximidade e confiança** – considero que estas intenções foram conseguidas com bastante sucesso, uma vez que no decorrer do estágio consegui criar uma relação muito positiva com toda a equipa educativa, sentindo-me sempre à vontade para colocar as minhas dúvidas; sentindo-me parte da equipa e integrada; colaborando com todos os intervenientes e ajudando em todos os momentos, como também sempre fui ajudada; partilhando as minhas ideias e ouvindo as sugestões que me eram fornecidas; entre outros. Foi muito importante para a minha prática esta relação que consegui criar com a equipa educativa, dado que, se tornou num grande suporte e numa grande aprendizagem neste processo. Para além disso, foi muito importante as conversas informais que ia tendo com a educadora cooperante, ao longo deste percurso, de forma a melhorar alguns aspetos e a refletir sobre a ação pedagógica que íamos tendo dentro desta sala., bem como a entender algumas reações por parte das crianças que inicialmente me foi difícil decifrar. “Durante a ginástica, A. O. e o H. estiveram bastante tempo parados enquanto o restante grupo corria ou faziam o que lhes era pedido. A educadora explicou-me que eles nunca gostaram de fazer ginástica e, sobretudo, correr.” (Nota de campo nº21, cf. Anexo B, secção I).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Uma investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p.47), onde o investigador “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação desses factos.” (Tuckman, 2012, p.47). Deste modo, em educação a investigação é importante, mostrando-se uma “(...) ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p.1).

Assim, neste capítulo será apresentada a temática da investigação realizada. Neste seguimento, será referida a identificação e fundamentação da problemática, bem como a definição dos objetivos da investigação; será feita uma revisão da literatura mobilizada para a aquisição de diferentes conhecimentos relacionados com o tema; serão referidas as opções metodológicas utilizadas; serão apresentados e discutidos os resultados deste estudo.

4.1. Problemática Emergente

Desde o ano 2020 que se vive em pandemia devido ao aparecimento da Covid-19, levando ao fecho obrigatório das escolas em dois períodos distintos, sendo que o primeiro foi de 13 de março a 15 de maio de 2020 para as crianças que frequentavam a creche e para as crianças que frequentavam o JI apenas regressaram a 1 de junho do mesmo ano e, o segundo período foi de 22 de janeiro a 16 de março de 2021. Para além disso, durante o mês de dezembro de 2020, as crianças deste grupo estiveram apenas duas semanas dentro da organização, devido ao aparecimento de casos positivos à Covid-19 levando ao encerramento da maioria das salas desta organização. A curiosidade pela problemática surgiu quando retomei a prática em janeiro, uma vez que comecei a observar algumas diferenças no grupo em geral que não existiam anteriormente. Existiu uma maior agitação por parte da maioria das crianças e uma maior necessidade de brincar livremente, onde o grupo demonstrou não estar predisposto a atividades mais estruturadas – “Quando voltamos, a educadora decidiu não seguir o plano do dia porque as crianças não estavam preparadas para isso. Meteu música e as crianças que quiserem dançaram o resto da manhã e as restantes brincaram livremente.” (Excerto do registo diário do dia 13 de janeiro de 2021, cf. Anexo B, secção II). Também foi observável uma maior dificuldade, na maioria do grupo, na antecipação das rotinas diárias do JI e uma menor autonomia em determinadas tarefas associadas às mesmas. Isto é, por exemplo, quando o grupo era

questionado sobre a sequência do dia não existia resposta, sendo que, anteriormente, eram respostas automáticas. Para além disso, foi notório uma maior necessidade da presença do adulto nas tarefas associadas às rotinas do JI, como por exemplo, numa troca de calçado ou numa ida à casa de banho.

Posto isto, em conversas informais com a educadora cooperante e a restante equipa educativa, foi preocupante o facto de existirem longos períodos de tempo onde as crianças tinham de estar o máximo de tempo possível em casa e, conseqüentemente, privadas das rotinas do JI. De facto, as rotinas apresentam um papel fundamental na vida de uma criança, uma vez que “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro ...por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p.52), permitindo à criança antecipar os diversos momentos do dia, oferecendo-lhe controlo e liberdade sobre as escolhas que quer realizar (Zabalza, 1992).

Deste modo, partindo deste pressuposto e sabendo que este período de tempo é algo que nunca se viveu, é imprescindível ouvir as famílias e as crianças sobre as suas experiências, bem como ouvir a opinião da educadora sobre o regresso das crianças ao JI. Nesta linha de pensamento, pretendo investigar o impacto que o confinamento trouxe à vida das crianças, dando ênfase à importância das rotinas na vida das mesmas, traduzindo-se no seguinte título: “O impacto do confinamento na vida das crianças: representações das famílias, da educadora e das crianças.”.

Para tal, estabeleci como principais objetivos: (i) caracterizar as perceções das famílias das crianças sobre as conseqüências da falta de rotinas, devido ao confinamento, na vida das mesmas; (ii) caracterizar as perceções da educadora cooperante sobre as conseqüências da falta de rotinas, devido ao confinamento, na vida das crianças; (iii) caracterizar as perceções das crianças sobre as conseqüências da falta de rotinas devido ao confinamento.

4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada

No que concerne a definição de rotina, segundo o Dicionário Online de Português (s.d.), esta é um “Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas; apego ao uso geral, sem interesse pelo progresso”, isto é, algo que é feito sempre da mesma forma.

Todavia, relativamente à definição de rotina no âmbito da educação de infância, vários são os autores que a definem. De acordo com Silva et al. (2016), a rotina é vista como uma sucessão de acontecimentos flexíveis que são reconhecidos pela criança, uma vez que esta tem “a liberdade de propor modificações” (idem, p. 27). Zabalza (1992), afirma que a rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169).

Recorrendo à definição de rotina, esta ao ser uma sucessão de acontecimentos-chave organizados sequencialmente, que se repetem regularmente (Vasconcelos, 1997 citado por Pereira, 2014), tornando-se algo constante, estável e previsível, oferece à criança **segurança** (Cordeiro, 2012). Esta segurança é fomentada pela rotina, uma vez que as crianças ao reconhecerem os diversos momentos do dia, progressivamente, vão prevendo a sua sucessão (Silva et al., 2016) e, deste modo, libertando as crianças “da necessidade de estar aprendendo sempre como se faz cada coisa” (Zabalza, 1992, p. 170) acabando por se sentirem mais seguras “pois sabem que sabem fazer” (idem). Este sentimento de segurança dá a possibilidade às crianças de adquirirem mais independência, dado que distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades podendo conduzir os seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é algo necessário para que as crianças aprendam a lidar com o tempo educativo e com as suas responsabilidades. Para além disso, a rotina constitui um marco de referência que oferece segurança e **liberdade de escolha**. Isto é, permite ao grupo antecipar os diversos momentos do dia, oferecendo-lhes controlo e liberdade sobre as escolhas que querem realizar (Zabalza, 1992).

O tempo educativo deve ser planeado diariamente, semanalmente e anualmente e a vivência, por parte das crianças, destas diferentes unidades de tempo que contém ritmos próprios, permite às mesmas uma apropriação de “referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a **compreensão do tempo**” (Silva et al., 2016, p. 27). Zabalza (1992), acrescenta que esta é uma aprendizagem muito importante, uma vez que ajuda a criança a “enfrentar a realidade diária” (p. 170), dado que “aprende a existência de fases” (idem), ou seja, o que ocorre antes e depois. Deste modo, as rotinas são um meio facilitador para que as crianças consigam adquirir a “captação do tempo e [os] processos temporais” (idem).

A implementação/construção de uma rotina deve ser realizada desde cedo, sendo importante tanto em creche como em JI pois, de acordo com Post e Hohmann (2003), ajuda as crianças a sentirem-se seguras, **confiantes** e a adquirirem o **sentido de controlo** e continuidade. Cardona (1999), acrescenta que “uma organização espaço-temporal bem definida, ... permit[e] à criança situar-se e funcionar autonomamente” (p. 133).

Nesta linha de pensamento, outro aspeto que torna a construção de uma rotina essencial na vida das crianças é o facto de esta ser **promotora de autonomia**. De acordo com Pereira (2014), o desenvolvimento de competências sociais é fomentado pelas rotinas diárias existentes na vida das crianças e, por sua vez, estão ligadas à construção da autonomia. As crianças, ao participarem na dinamização da rotina, autonomamente, têm oportunidade de aprender a gerir o tempo, negociar com outros a organização da vida quotidiana, partilhar os seus diversos momentos e o seu significado social (Bondioli, 2004), sendo que estes aspetos são essenciais no processo de socialização. Deste modo, ajuda as mesmas a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (Pereira, 2014, p.13). Desta forma, considerando os aspetos mencionados anteriormente, as crianças ao reconhecerem as rotinas, ao sentirem-se mais seguras e confiantes e ao terem liberdade de escolha, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente, sendo este um grande fator que impulsiona a autonomia.

A organização do tempo em JI permite, às crianças, “tomarem progressivamente **consciência de si próprias e dos outros**, bem como da sua vida no grupo” (Folque et al., 2015, p.25), reconhecendo-se como parte integrante deste. Corroborando com esta ideia, Lino (1998), acredita que a rotina proporciona à criança “**oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interacção**” (p.112). No que concerne à fomentação destas oportunidades, a regularidade na vida de uma criança é crucial, dado que lhe permite “antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam” (Folque et al., 2015, p.23). Para além disso, a rotina influencia, também, o **desenvolvimento sócio emocional** das crianças (Barros et al., 2008), isto porque “o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares” (Portugal, 2009, p.40).

Como referi anteriormente, a apropriação de rotina, por parte das crianças, ajuda no processo de socialização das mesmas. Neste sentido, é necessário que a rotina proporcione momentos de interação positivos, o que implica ter em conta as diversas interações (criança-criança, criança-educador, pequeno e grande grupo). De facto, a natureza e a qualidade das interações sociais das crianças têm um impacto significativo no seu desenvolvimento (Fabes, Gaertner & Popp, 2006), pois é a partir dessas relações que estabelecem com os companheiros e com os adultos que as crianças pequenas geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011), razão pela qual são essenciais, pois é através destas que as crianças começam a perceber o mundo que as rodeia e, conseqüentemente, a construir relações, compreendendo as ações dos outros. Para além disso, para que uma criança seja competente socialmente, necessita de interações sociais positivas e bem-sucedidas (idem).

Durante os últimos dois anos letivos, existiu o aparecimento da Covid-19, isto é, doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países. (Direção Geral de Saúde, 2021).

Devido a esta situação pandémica, as atividades letivas foram interrompidas, porém, já não é a primeira interrupção no espaço de um ano, porque

no início da pandemia [março 2020], as creches e as escolas fecharam de um dia para o outro, forçando à interrupção do convívio das crianças entre si e com os educadores, e obrigando-as a ajustarem-se, de forma abrupta, às novas regras e realidades (Figueiredo, 2021, p. 1).

De acordo com o decreto de lei n.º 3-C/2021, a 22 de janeiro de 2021, voltou a existir uma “suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (p. 15).

No decorrer destas interrupções letivas, as crianças e as suas famílias tiveram o “dever geral de recolhimento domiciliário [isto é] diariamente, os cidadãos não podem circular em espaços e vias públicas, e devem permanecer em casa, exceto para

deslocações autorizadas” (Direção Geral de Saúde, 2021). Deste modo, durante estes períodos de tempo, as crianças não puderam conviver com as suas rotinas diárias, no âmbito da educação de infância, bem como de interagir com pessoas da mesma idade ou fora do seu núcleo familiar.

Reis et al. (2021), afirmam que o confinamento trouxe grandes implicações na vida das crianças, tais como: a inacessibilidade a um ambiente que seja promotor do desenvolvimento e que permita a criação de relações sociais, a uma exaustão parental que “levou a uma maior incidência de perturbações de ansiedade e depressivas nos cuidadores, com sensação de menor competência parental e maior atribuição de emoções negativas às crianças” e muitas crianças não puderam conviver com as suas figuras de referência, como por exemplo os avós e, assim, “concluiu-se que esta disrupção da estrutura normativa levou a um aumento do nível de *stress* e da incidência de perturbações do humor e de ansiedade [...], com maior impacto nas crianças com perturbações prévias.” (p. 245). Foi também notório, segundo os mesmos autores, um decréscimo na atividade física e a desregulação dos padrões de sono na vida das crianças e dos adolescentes “muitas vezes associados a um maior tempo de exposição a ecrãs, alimentação menos variada e com produtos menos frescos” (p. 246), fomentando o aumento da obesidade infantil.

Corroborando com estas ideias, segundo um estudo relativo ao impacto do primeiro período de confinamento, apresentado na Revista Científica da Ordem dos Médicos, 81,3% das crianças ou adolescentes apresentaram alterações no seu comportamento, sendo que “as crianças em idade pré-escolar e escolar foram as que estiveram mais ansiosas, irritadas, desafiadoras e fizeram mais birras. Sentiram mais falta de ir a parques, do ensino presencial, e demonstraram mais saudades dos familiares.” (Peixoto et al., 2021, p. 317). Já relativamente ao sono, 36,6% das crianças apresentaram alterações nos seus horários de sono e, ainda, 68,5% das crianças estiveram expostos a ecrãs mais de duas horas diárias. Como conclusão deste estudo, “os efeitos resultantes do confinamento podem levar ao aparecimento ou agravamento de doenças psiquiátricas, obesidade ou outras situações de risco.” (Peixoto et al., 2021, p. 317).

Segundo Figueiredo (2021), “o contacto físico e a socialização são fundamentais para o bem-estar de todo o ser humano, mas as crianças são particularmente vulneráveis

porque mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.” (p. 1), uma vez que são nestes primeiros anos que a criança demonstra um ritmo de crescimento e desenvolvimento elevado, procurando ativamente “experiências, comunicação e relação, imprescindíveis à sua maturação cognitiva, psicoafectiva e social” (Reis et al., 2021, p.245). Assim, uma vez que as rotinas contribuem para o bem-estar das crianças, como foi suprarreferido, será importante compreender quais as representações que as famílias, a educadora e as crianças têm sobre o impacto das alterações de rotinas na vida das crianças.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

A definição do método de investigação torna-se numa tarefa crucial, dado que, segundo Amado (2017),

(...) o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de carácter meramente pragmático (...), mas, sim, a ponderação da natureza “objetiva” ou “subjetiva” do objeto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa. (Amado, 2017, p.121),

isto é, esta deverá ser feita tendo em conta a natureza da realidade em análise e da problemática a investigar, dando-lhe coerência.

Nesta linha de pensamento, conduzi um estudo exploratório de natureza qualitativa, dado que pretendia compreender, detalhadamente, o que me propus a investigar, dando voz às pessoas que se disponibilizaram para participar na investigação (Amado & Freire, 2017). Uma investigação de natureza qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por: (i) ocorrer num ambiente natural; (ii) ser o investigador a conter o papel principal na recolha dos dados; (iii) ser uma investigação de carácter interpretativo e descritivo, sendo que o investigador retira da análise de dados as suas conclusões; (iv) a questão principal coincidir com os acontecimentos decorrentes da investigação e não tanto com o resultado final da mesma.

Assim, o método que considerei mais apropriado para esta investigação foi um estudo de caso, sendo que este corresponde a “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos

participantes nele envolvidos” (Gallet al.,2007, citado por Amado & Freire, 2017, p. 126). Isto é, trata-se de entender, partindo de uma análise holística, as particularidades e especificidades do caso que pretendemos estudar dentro de um contexto (Amado & Freire, 2017). Todavia, de acordo com os mesmos autores, “assumir uma perspectiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade” (p. 127), uma vez que Yin (1989), citado por Amado e Freire (2017), afirma que a grande orientação deste método “não é saber o *quê* e o *quanto*, mas o *como* e o *porquê*” (p. 128).

Relativamente à técnica utilizada para a recolha de dados, optei pela entrevista em duas das suas modalidades: entrevista semiestruturada e técnica do Grupo Focal (*Focus Group*), de modo a que também existisse a possibilidade de cruzar os dados recolhidos destas duas modalidades. Dentro da primeira modalidade, realizei duas entrevistas, uma para as famílias das crianças (cf. Anexo C, secção VII) e outra para a educadora cooperante (cf. Anexo C, secção IV) e realizei com as crianças grupos focais (cf. Anexo C, secção XI). Optei por esta técnica por ser “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2017, p. 209). Deste modo, segundo Meirinhos e Osório (2010), a entrevista é “uma interacção verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (p. 62-63). Especificamente a entrevista semiestruturada, é caracterizada pela existência de um guião, onde está definido as questões a realizar. No entanto, durante o diálogo da entrevista “existe uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017, p.210), sendo esta um dos fundamentais instrumentos de uma pesquisa de carácter qualitativo (*idem*). Como tal, realizei dois guiões para as duas entrevistas, embora, durante o diálogo, não impusesse de forma rígida as questões, dando a possibilidade aos entrevistados de se pronunciarem sobre a temática proposta da forma que consideraram mais relevante.

Relativamente à técnica do Grupo Focal, esta “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.” (p.227). Assim, procurei que as crianças se

sentissem confortáveis e seguras, de modo a exporem as suas conceções no que concerne à temática. No entanto como são um grande grupo de crianças, com diferentes idades, realizei esta técnica várias vezes, de modo a que fossem grupos mais reduzidos, possibilitando um maior foco e uma maior diversidade de respostas. É de salientar que defini à priori o principal fio condutor das questões a colocar às crianças (cf. Anexo C, secção X), tendo em conta os objetivos da investigação, e que utilizei metodologias visuais que possibilitaram às crianças a visualização das minhas questões, uma vez que estas foram utilizadas como indutores das questões colocadas. As metodologias visuais – fotografias podem ser utilizadas “como estímulo fornecido aos interlocutores do investigador (em contexto de entrevista); como forma de registo sistemático de situações e/ou comportamentos; como desafio à reflexão analítica (...); para a criação de imagens pelos próprios actores estudados;” (Wagner, 1979, citado por Queirós & Rodrigues, 2006, p. 7), sendo que a função utilizada foi a primeira descrita.

Recorri à análise de conteúdo no tratamento e análise dos dados originários de ambas as modalidades de entrevista, uma vez que esta é “(...) a técnica privilegiada para processar o material recolhido.” (Amado, Costa e Crusoé, 2017, p.309). Assim, criei categorias e subcategorias de modo a “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110) dos dados recolhidos.

Por fim, é de realçar que, a investigação que realizei teve uma relação de simbiose com a dimensão ética profissional. A ação pedagógica de um profissional de educação deve ser indissociável dos aspetos éticos pois, segundo Estrela (1999), é “evidente que a formação e a reflexão ética [devem] constituir um eixo fulcral da formação profissional dos educadores” (p. 27). Deste modo, elaborei um roteiro ético tendo como ponto de partida os dez Princípios Éticos e Deontológicos propostos por Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma ética Profissional, apresentada pela APEI (2012) (cf. Anexo C, secção I).

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Após ter recolhido os dados relativos ao tema eleito, o impacto do confinamento na vida das crianças: representações das famílias, da educadora e das crianças, importa agora analisar os mesmos, bem como discuti-los. Primeiramente, é de realçar que o estudo realizado teve por base uma entrevista à educadora, uma entrevista a seis famílias de sala

(com um ou dois participantes) e cinco grupos focais com as crianças de sala, (24 crianças), com o objetivo de (i) caracterizar as percepções das famílias das crianças sobre as consequências da falta de rotinas, devido ao confinamento, na vida das mesmas; (ii) caracterizar as percepções da educadora cooperante sobre as consequências da falta de rotinas, devido ao confinamento, na vida das crianças; (iii) caracterizar as percepções das crianças sobre as consequências da falta de rotinas devido ao confinamento. Neste sentido, após a realização e a transcrição das entrevistas e dos grupos focais, categorizei as respostas de cada grupo, criando três árvores categoriais (cf. Anexo C, secções IV, VII e XII).

Nesta linha de pensamento, irei começar por apresentar os dados obtidos relativamente às respostas das famílias. De acordo com a análise de conteúdo, as percepções das famílias relativamente ao confinamento na vida das crianças sugerem consequências na vida das mesmas e um conjunto de necessidades emergentes. Nesta análise, notou-se um maior número de respostas no que diz respeito às **consequências**, com um total de 95 unidades de registo, em relação às **necessidades** com apenas 9 unidades de registo (Tabela 1).

Tabela 1

Perspetiva das famílias sobre o confinamento na vida das crianças (Categorias e Subcategorias).

Perspetiva das famílias sobre o confinamento na vida das crianças	Subcategoria	Frequência
Consequências	Físicas	14
	Sociais	47
	Rotinas	24
Necessidades	Atividade Física	4
	Interações	4
	Bem-estar psicológico	1

Nota. Fonte própria, 2021.

Dentro das consequências explicitadas pelas famílias, **a vida social** das crianças e as suas **rotinas** são uma maior preocupação para as mesmas, como podemos verificar na tabela anterior. Porém, as consequências **físicas** também são referidas e relevantes para este estudo, como será referido mais à frente.

Já dentro das necessidades, estas são referidas tendo em conta a **atividade física**, as **interações** e o **bem-estar psicológico** na vida das crianças (cf. Anexo C, secção IX), sendo que na opinião das famílias, as suas crianças têm uma maior necessidade de atividade física e de interagir com outras pessoas (crianças e adultos).

Como referi anteriormente, as consequências do confinamento foram mais destacadas pelas famílias e, assim, irei, de seguida, apresentar uma tabela mais pormenorizada sobre esta categoria (Tabela 2).

Tabela 2

A consequências do confinamento na vida das crianças segundo as famílias das mesmas

Consequências	Indicadores	Frequência
Físicas	Saúde e bem-estar	<u>10</u>
	Autonomia	2
	Fadiga	2
Sociais	Isolamento	<u>36</u>
	Conflitos e irritabilidade com os pais	<u>6</u>
	Saúde	2
	Saudades	3
	Não sofreram alterações	4
Rotinas	Sono	4
	Momentos de brincadeira	3
	Comunicação escola-família	<u>13</u>

Nota. Fonte própria, 2021.

Relativamente às consequências destacadas pelas famílias, dentro da vida social das crianças encontramos, com grande enfoque, a questão do isolamento com uma frequência de 36 unidades de registo. Esta questão prendeu-se sobretudo, na opinião das famílias, pela falta de contacto com pessoas exteriores ao núcleo de casa; pela falta de interações com crianças da mesma idade; pelo facto de as crianças terem estado tanto tempo isoladas do mundo exterior e daquilo que estavam habituadas (cf. Anexo C, secção VIII). Segundo Hohmann & Weikart (2011), as relações sociais na vida das crianças são extremamente importantes, pois é a partir das mesmas que as crianças geram a sua compreensão do mundo social e, assim, começam a perceber o mundo que as rodeia e, consequentemente, a construir relações, compreendendo as ações dos outros. De facto,

este isolamento na vida das crianças poderá ser prejudicial, no sentido em que se estiveram privadas do contacto social com outras pessoas, exceto o seu núcleo familiar, poderá afetar a sua compreensão do mundo social. Para além disso, as relações familiares, na opinião das famílias, foram-se tornando mais conflituosas ao longo do confinamento, sendo este outro indicador com destaque na tabela exposta acima. Assim, analisando os dados recolhidos, consigo inferir que para além da vida social das crianças, durante o confinamento, ter sido baseada nas relações familiares, estas, com o tempo, foram sofrendo algum desgaste, acabando por existir mais conflitos e momentos de irritabilidade entre os intervenientes destas relações.

Já dentro do tópico rotinas, pela perspetiva das famílias, o sono foi uma das rotinas que sofreu alterações durante o confinamento, isto é, consideraram que as algumas crianças deixaram de dormir a sesta neste período ou existiu uma troca de horários nos seus momentos de repouso. Relativamente ao tema “momentos de brincadeira”, este foi preocupante para as famílias, dado que, sentiram que as crianças perderam momentos importantes de brincadeira. Porém, o indicador mais destacado neste tópico, foi a comunicação escola-família, pois pela perspetiva das famílias, esta comunicação era uma rotina importante na vida familiar, dado que, “a família entrava para dentro da escola e a escola para dentro da família” (cf. Anexo C, secção VIII). Desta forma, foi realmente uma consequência sentida por parte dos pais com o aparecimento da covid-19 e que foi sendo prejudicada com o aparecimento do confinamento.

Como referi anteriormente, as consequências físicas na vida das crianças também foram referidas, com menos destaque, nesta análise de dados. Porém, o que importa realçar, visto na tabela 2, é o destaque que as famílias deram ao indicador saúde e bem-estar. Neste tópico, as grandes preocupações referidas basearam-se na falta de atividade física e, conseqüentemente, num possível aumento da obesidade infantil, bem como nos tempos audiovisuais excessivos (cf. Anexo C, secção VIII). De facto, de acordo com Neto (2020), é preocupante o tempo excessivo que as crianças passam em frente a um ecrã em vez de brincarem, pois, brincar traz à criança um “significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano” (p. 15). Para além disso,

a prática regular da atividade física, em geral, pode proporcionar vários benefícios à saúde e ainda constitui uma forma efetiva de prevenção à

ocorrência de doenças futuras. Em relação às crianças, a atividade física desempenha papel fundamental sobre a condição física, psicológica e mental. Conforme descrevem Bois et al. (2005), a prática da atividade física pode aumentar a autoestima, a aceitação social e a sensação de bem-estar entre as crianças (Silva & Costa, 2011, p. 43).

No que concerne aos dados analisados, partindo da entrevista à educadora, a existência de confinamento na vida das crianças resultou, igualmente, em **consequências** (Tabela 3).

Tabela 3

Perspetiva da educadora sobre o confinamento na vida das crianças.

Perspetiva da educadora sobre o confinamento na vida das crianças	Subcategoria	Frequência
Consequências	Físicas	4
	Sociais	9
	Rotinas	9
Necessidades	Atividade Física	7
	Sociais	6

Nota. Fonte própria, 2021.

Relativamente à opinião da educadora, as consequências, com um total de 22 unidades de registo, têm um maior enfoque que as necessidades que têm 13 unidades de registo, todavia, é visível que estes dados não são muito díspares e que as necessidades, na perspetiva da educadora, das crianças são tão relevantes quanto as consequências.

Dentro das consequências explicitadas pela educadora, a **vida social** das crianças e as suas **rotinas** são a maior preocupação para a mesma, como podemos verificar na tabela anterior. As consequências **físicas** também são referidas como relevantes para este estudo. Já dentro das necessidades, estas são referidas tendo em conta a **atividade física** e as **interações** na vida das crianças e estão bastante equiparadas relativamente à frequência que aparecem registadas (cf. Anexo C, secção V). É de realçar que tanto nas respostas da educadora como na das famílias foi possível a criação das mesmas categorias e subcategorias por existirem opiniões tão semelhantes.

No que diz respeito às consequências discriminadas pela educadora, e para uma melhor análise dos resultados, irei, de seguida, apresentar a tabela 4.

Tabela 4

Consequências na vida das crianças segundo a educadora cooperante.

Consequências	Indicadores	Frequência
Físicas	Autonomia	1
	Saúde e bem-estar	3
Sociais	Isolamento	6
	Saudades	3
Rotinas	Higienização	2
	Comunicação escola-família	4
	Sono	1
	Momentos de brincadeira	2

Nota. Fonte própria, 2021.

Relativamente a estes dados e, corroborando com os dados analisados pelas respostas das famílias, também a educadora, relativamente às consequências físicas, se preocupa com a saúde e o bem-estar das crianças, uma vez que, na sua opinião, estas também utilizam excessivamente as novas tecnologias, associada a uma diminuição da atividade física.

No que concerne as consequências sociais, a educadora mostra uma grande preocupação pelo isolamento das crianças e o sentimento de solidão “há crianças que estão mais sós.” (cf. Anexo C, secção IV). Refere, também, que uma das maiores consequências do confinamento na vida das crianças foram as saudades sentidas pelas mesmas ao longo do período.

No que diz respeito às consequências existentes nas rotinas das crianças, a educadora referiu que o confinamento teve impacto na higienização, no sono e nos momentos de brincadeira. No entanto, foi a comunicação escola-família que, em concordância com as respostas das famílias, sofreu mais alterações. Silva et al. (2016), afirmam que a família e a organização socioeducativa “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). O papel desempenhado pelos educadores e familiares

na vida das crianças é designado como distinto, todavia complementar e fundamental. Segundo Reis (2012), estes dois sistemas, referidos anteriormente, não podem permanecer distanciados, mas sim “permanecer vinculados e predispostos a partilhar os recursos educacionais que dispõem no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e educativo que se pretendem expandir nas crianças.” (idem). De facto, esta relação foi sofrendo bastantes alterações ao longo destes dois anos consecutivos, dado que, foi sentido pelas duas partes essa mesma consequência, devido à existência da pandemia, sendo algo que também prejudica as crianças. Desta forma, foi necessária uma maior adaptação para que não se perdesse o equilíbrio necessário desta relação, porém, mesmo sendo uma consequência evidenciada pelas famílias e pela educadora, recorrendo às unidades de registo consigo inferir que mesmo existindo dificuldades, também existe o reconhecimento do esforço e do trabalho para que esta comunicação escola-família resulte de uma melhor maneira.

Como disse anteriormente, este estudo foi realizado com as percepções das famílias, da educadora e das crianças. Posto isto, de seguida, irei analisar as percepções das crianças sobre as consequências da falta de rotinas devido ao confinamento.

Analisando as respostas dadas pelas crianças nos grupos focais, estas focaram-se em dois momentos cruciais das suas vidas: **a vida no JI**, onde está presente as rotinas não alteradas, a percepção de mudanças, a valorização dessas mudanças, a valorização dos hábitos pré-covid-19 e a não percepção de mudanças; **a vida em casa**, onde se encontram as rotinas mantidas, as rotinas modificadas e as consequências do confinamento. (cf. Anexo C, secção XIII). Irei, de seguida, apresentar uma tabela mais pormenorizada sobre a vida no JI e, posteriormente, uma tabela sobre a vida em casa.

Tabela 5

Vida das crianças no JI.

Vida no JI	Indicadores	Frequência
Rotinas não alteradas	Do grupo	2
	Com as famílias	2
Percecionam mudanças	Uso de máscara	<u>12</u>
	Higienização	<u>7</u>
	Contacto escola-família	3
Valorização das mudanças	Proteção à covid-19	<u>10</u>

	Estar mais tempo em casa	<u>5</u>
	Regresso escolar	2
Valorização dos hábitos pré-covid-19	Utilização de máscara	<u>3</u>
	Troca do calçado	2
	Atividades	<u>4</u>
Não percebem mudanças	-	<u>5</u>

Nota. Fonte própria, 2021.

Relativamente à vida no JI, as crianças identificaram rotinas que não sofreram alterações com o aparecimento da covid-19, como também demonstraram, com grande frequência, que percebiam as mudanças existentes causadas pela pandemia.

Dentro destas mudanças, o que foi mais visível foi o uso de máscara por parte dos adultos, tanto os que frequentam a instituição como dos familiares. Também mencionaram, com alguma frequência, a higienização existente, uma vez que com o aparecimento da pandemia as rotinas de higienização aumentaram bastante. Todavia, um dos indicadores presentes nestas mudanças, tal como vividas pelas crianças foi o contacto escola-família. De facto, é uma alteração que tanto as crianças como os adultos que fizeram parte deste estudo referem.

No que diz respeito a estas mudanças, as crianças mencionaram que tinham preferência pelas rotinas pré-covid-19 ou pelas rotinas pós-covid-19. Desta forma, relativamente à valorização das mudanças (rotinas pós-covid-19), a maioria das crianças mais novas justificaram esta decisão porque, na opinião das mesmas, são hábitos necessários e que nos protegem da covid-19. Contrapondo, a maioria das crianças mais velhas mostraram preferência pelos hábitos que existiam antes da pandemia, sendo que preferiam a não utilização de máscaras e que os momentos que existem, como por exemplo os aniversários, deveriam ser como antigamente.

Relativamente à não percepção das mudanças e interligando com o que mencionei anteriormente, a maioria das crianças que valorizaram as mudanças para se protegerem da covid-19, por vezes, também não identificavam essas mesmas mudanças. É de realçar que a maioria destas crianças nunca viveu outra realidade a não ser esta, uma vez que a percepção que têm do mundo já acarreta a existência da covid-19. De facto, crianças com três anos de idade, neste momento, teriam entre um a dois anos de idade quando a pandemia apareceu, sendo que é provável o não reconhecimento das rotinas pré-covid-

19, justificando, por exemplo, a preferência pelas mudanças. Desta forma, a idade das crianças poderá influenciar a noção que as mesmas têm de “normal”.

Tabela 6

Vida das crianças em casa durante o confinamento

Vida em casa	Indicadores	Frequência
Rotinas mantidas	Sono	3
	Alimentação	1
	Momentos de brincadeira	1
	Higiene	1
Rotinas modificadas	Sono	1
	Momentos de brincadeira	3
Consequências	Saudades	4

Nota. Fonte própria, 2021.

No que concerne à vida em casa (tabela 6), como referi anteriormente, as crianças mencionam as rotinas que foram mantidas durante o confinamento. Desta forma, na opinião das mesmas o sono, a alimentação, os momentos de brincadeira e a higiene foram rotinas mantidas. Relativamente à rotina do sono, é de realçar que a maioria das respostas foram dadas pelas crianças mais novas e, contrapondo esta ideia, foi uma rotina que, na opinião dos adultos deste estudo, sofreu alterações.

Contudo, também é uma rotina que aparece nas rotinas modificadas escolhidas pelas crianças. Neste tópico, as respostas foram dadas pelas crianças mais velhas e, desta forma, posso inferir que as crianças mais novas, na sua maioria, continuaram a dormir a sesta, já as crianças mais velhas foram deixando de o fazer durante o confinamento. Também nas rotinas modificadas, encontramos os momentos de brincadeira, onde as crianças demonstram que já não puderam brincar como e quando queriam ao longo do período de confinamento. Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) afirmam que as crianças da atualidade passam muito menos tempo a brincar ao ar livre, a andar descalças pela terra ou a subir às árvores, do que as gerações anteriores. Segundo os mesmos autores, as gerações de crianças dos dias de hoje tendem a preferir videojogos ou atividades semelhantes, do que a atividade física. Se antigamente as crianças gastavam muito do seu tempo a brincar na rua e a explorar o meio envolvente, atualmente, o tempo em casa sem sair para o espaço exterior é muito mais privilegiado, sendo que tem vindo

a piorar, na sua maioria, com o aparecimento da pandemia e com a obrigatoriedade do confinamento. Para além disso, “brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias, expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar.” (Kishimoto, 2010, p. 4). Desta forma, aparecendo os momentos de brincadeira como rotinas modificadas, é algo que se configura preocupante para o bem-estar das crianças. Também foi referido pelas crianças que o confinamento trouxe bastantes saudades dos seus pares, bem como da vida de JI. Como referi anteriormente, é realmente importante as relações entre pares para as crianças e plausível que estas sintam a falta das mesmas.

Assim, de acordo com as perceções dos adultos incluídos neste estudo, o confinamento trouxe algumas consequências à vida das crianças que se prenderam, sobretudo, por prejudicar a vida social das mesmas. Para além disso, as crianças também mostraram uma maior necessidade de atividade física, na opinião das famílias e da educadora, e de mais interações com pessoas externas ao núcleo familiar.

Nesta linha de pensamento, uma das grandes preocupações destes adultos é o aumento que existiu dos tempos audiovisuais em detrimento da atividade física, podendo ser promotor de obesidade infantil e de uma possível alteração na vida social destas crianças. Relativamente a esta alteração na vida social, também é de realçar a preocupação pelo excesso de isolamento que existiu no confinamento e, conseqüentemente, uma maior irritabilidade nas relações familiares. É de salientar, também, que uma das rotinas especificadas pela maioria dos intervenientes deste estudo foi a mudança da comunicação entre a escola e a família, causada pela pandemia, bem como a falta de momentos de brincadeira sentidas pelas crianças, tornando-se numa preocupação para estes adultos.

Para além de tudo o que já foi referido, esta pandemia trouxe uma “nova” vida a estas crianças, sendo que para a maioria das mesmas, possivelmente, é o único modo de vida que reconhece: o distanciamento social, a não partilha de objetos, a falta do exterior na vida destas crianças – que poderá resultar numa disfunção social, em problemas de saúde e bem-estar físico, bem como psicológico.

Em suma, estes dados vão ao encontro com os resultados explicitados na revisão de literatura deste relatório, onde, como referi anteriormente, na opinião de Reis et al.

(2021), o confinamento trouxe implicações na vida das crianças, como por exemplo: a inacessibilidade a um ambiente que seja promotor do desenvolvimento e que permita a criação de relações sociais e a uma exaustão parental. Foi também notório, segundo os mesmos autores, um decréscimo na atividade física e a desregulação dos padrões de sono na vida das crianças e um aumento com a preocupação associado à obesidade infantil. Para além disso, como referi anteriormente, as rotinas são essenciais para a promoção de diferentes tipos de interações, para o processo de socialização na vida da criança, bem como para o desenvolvimento socioemocional da mesma, sendo que a falta de um ambiente que seja promotor deste tipo de oportunidades, que permitam o estabelecimento de relações sociais, poderá prejudicar alguns dos contributos associados às rotinas. De facto, o confinamento trouxe grandes implicações à vida das crianças e com este estudo podemos verificar que, partindo das perceções das famílias, da educadora cooperante e das crianças, também neste contextos socioeducativo se fizeram sentir.

Após ter analisado e discutido os dados desta investigação, penso que seja pertinente apresentar aquilo que a mesma me fez pensar, como futura educadora, para além do que foi descrito anteriormente. No decorrer desta investigação e, posteriormente, na análise destes dados, pensei bastante, como futura educadora, no papel que eu teria perante as “minhas” crianças. Isto é, com as repercussões que poderão advir do confinamento, referidas ao longo deste ponto, uma educadora ao investigar este tema e, por consequente, a reter essa informação poderá estar mais bem preparada para se alguma dessas situações se acentuar e, desta forma, adequar a sua ação e apoiar as crianças que poderão vivenciar tais repercussões. Por outro lado, ao entendermos o que as crianças estão a sentir e a vivenciar ao longo destes tempos, conseguimos adequar a nossa ação para que estas se sintam mais seguras, minimizando o impacto da pandemia, ou de situações similares. Por último, também com esta investigação foi possível pensar na importância da relação da equipa educativa com a família, dado que nestes tempos as famílias também passaram por diversos momentos atípicos. Se uma educadora e a sua equipa educativa auxiliar as famílias, encontrando soluções para certos momentos relacionados com os seus filhos, ou disponibilizar ideias e ferramentas para que estes tempos de confinamento fossem vivenciados de outra forma. Desta forma, as famílias não se sentiriam tão desamparadas e as crianças beneficiariam desta relação mais consolidada.

Assim, espero que futuramente tenha sempre presente estas ideias, pois infelizmente não conseguimos prever o término desta pandemia, mas conseguimos agilizar os seus efeitos se estivermos preparados para isso.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Antes de mais, importa enfatizar que, de acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal (...): desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Neste sentido, tanto a PPS I como a PPS II foram essenciais para este processo e, desta forma, foi este percurso de constante observação, intervenção, reflexão e simultânea aprendizagem que me fez refletir sobre a minha identidade profissional (cf. Anexo B), tendo, no entanto, a plena consciência de que a construção da mesma é um processo infundável. Assim, ao longo deste tópico irei refletir acerca deste percurso e como fui construindo a minha identidade profissional, salientando as minhas fragilidades, dificuldades, progressos e aprendizagens.

Em primeiro lugar, penso que seja pertinente referir que o percurso de todo o estágio não ocorreu como estava planeado. Os meses de prática foram repletos de incertezas e adaptações devido à pandemia que se fez e que se continua a fazer sentir atualmente. Neste sentido, refletindo sobre estes percalços, os níveis de ansiedade e cansaço foram elevados, porém, foram experiências que me trouxeram grandes aprendizagens e fortalecimento pessoal.

No que diz respeito às experiências vivenciadas durante a PPS I e a PPS II, importa salientar que estas duas valências se tornaram numa aprendizagem continua e num melhoramento das minhas capacidades tanto profissionais como pessoais. Penso que, numa primeira fase, aprendi bastante sobre a valência de creche e todo o funcionamento de uma sala, bem como o modelo pedagógico do MEM. Por outro lado, nesta experiência de JI senti que foi a consolidação de todas as aprendizagens anteriormente introduzidas, bem como o aperfeiçoamento de algumas fragilidades que estavam presentes na experiência de creche. Foi também uma experiência que me auxiliou no crescimento profissional, uma vez que, apesar de já ter contactado com a valência de JI, nunca tinha contactado com uma sala de JI que se regesse pelo MEM. Desta forma, foi através do espaço que me foi dado para estar com o grupo e desenvolver um trabalho de educadora estagiária que consegui confrontar-me com novas situações e desafios.

Assim, a minha primeira experiência em creche, foi repartida em dois períodos diferentes, sendo estes também bastante distintos relativamente às dificuldades,

fragilidades e aprendizagens que irei explicitar ao longo deste tópico. Refletindo sobre o tempo decorrido no primeiro período, penso que a minha falta de experiência tanto na valência de creche como na inexistência de experiência no modelo pedagógico do MEM se refletiu, posteriormente, na minha prática tornando-se numa dificuldade. Foram semanas de adaptação e de conhecimento, onde tive de me apropriar do modo de funcionamento da sala e, conseqüentemente, do próprio modelo. Foi um trabalho árduo e contínuo. Todavia, estes momentos foram essenciais na minha prática, fazendo com que eu refletisse cada vez mais sobre a minha ação pedagógica e, conseqüentemente, fosse descobrindo, como futura educadora, no que realmente me queria tornar e, assim, conseguir assumir um papel seguro e confiante perante a minha prática.

Contrabalançando com o primeiro período de estágio, o segundo foi maioritariamente repleto por progressos nas fragilidades e nas dificuldades que anteriormente foram visíveis, por vivências bastante enriquecedoras e aprendizagens bem mais consolidadas. Este período foi extremamente importante para mim, no sentido em que consegui, progressivamente, desenvolver a minha atitude de segurança e confiança perante a minha ação pedagógica. Sem dúvida, que considero ter sido um ponto de viragem na minha ação, conseguindo evoluir e, posteriormente, sendo visível na minha prática. Este foi um tema que também foi refletido ao longo deste percurso, sendo algo observável numa das minhas reflexões:

Passado 13 semanas, acredito, sinceramente, que consegui mostrar e ser aquilo que não consegui ser durante a minha experiência de creche. Isto é, ao longo deste tempo, sempre que não sabia eu perguntava, sempre que não corria da melhor maneira tentei melhorar e, acima de tudo, na maioria das vezes, consegui ultrapassar as minhas inseguranças e procurar a melhor forma de ter uma prática de qualidade (Excerto da reflexão da reflexão semanal de 19 a 23 de abril de 2021, cf. Anexo B, secção IV).

Estas duas experiências foram essenciais para que a minha prática em JI fosse bastante enriquecedora. É certo que muitas das dificuldades se mantiveram e que foram sendo aprimoradas ao longo do processo, no entanto, esta minha grande fragilidade de não ter uma atitude de segurança e confiança perante a minha ação pedagógica foi bastante trabalhada e pouco demonstrada na PPS II.

Nestas duas grandes experiências, uma das dificuldades que se estendeu a todo o processo foi a gestão do grupo de crianças. Relativamente a esta experiência na valência de JI, tive bastante receio de não conseguir acompanhar toda a rotina deste grupo e, assim, ter ainda mais dificuldades na gestão do mesmo. No entanto, acredito que me consegui ir adaptando às rotinas, aos momentos e à rapidez do decorrer de um dia de JI pois, inicialmente senti-me um pouco desorientada. Porém, neste momento sinto que sou capaz de organizar o dia deste grupo de crianças. Fonseca e Rosa (2015), afirmam que “Inúmeros são os desafios que se colocam, diariamente, a um profissional de educação; sendo que, no início de carreira, existe um que se configura muito frequente: a dificuldade de gestão das dinâmicas de grande grupo.” (p. 116). Na minha opinião, foi a minha maior dificuldade e que, possivelmente, será sempre a minha maior dificuldade, mas que irá melhorar com a prática e com as ferramentas que vou adquirindo. Penso que fui melhorando ao longo do tempo, porém, também sei que o caminho a percorrer é longo.

Outra dificuldade que tive com as crianças, sentida na PPS I, foi o facto de estar constantemente a cuidar das mesmas onde, por vezes, faltaria a faceta de educar, podendo diminuir a autonomia nas mesmas. Penso que esta dificuldade adveio muito da minha personalidade, tendo sido necessário um trabalho de reflexão pessoal e observação para conseguir ter uma perspetiva clara do que alterar na minha ação pedagógica. Refletindo sobre isto, acredito que tive uma grande evolução neste campo, tendo uma perspetiva mais adequada. Nunca deixei de cuidar de nenhuma criança, porém, promovi com muito mais frequência a autonomia nas mesmas, de forma a não necessitarem de mim para a realização das suas atividades, como por exemplo, a troca do calçado. De facto, o conhecimento e a aprendizagem, estão sempre associados aos processos gerais de constituição da criança – o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, imaginário, etc – ou seja, às suas “cem linguagens” (Rocha, 2001, p.31). Neste sentido, o bem-estar das crianças pequenas dependem diretamente da promoção de ações conscientes por parte dos profissionais nos dois contextos interdependentes: o cuidar e o educar. É de realçar que acredito ter conseguido esta mudança na minha prática, também com a ajuda da relação segura que consegui criar com os grupos de crianças com quem estive.

Por conseguinte, e sendo uma intenção importante na minha ação, considero ter conseguido estabelecer uma relação de confiança, afetividade e proximidade com o grupo de crianças, considerando ser essa a base de tudo pois, a qualidade das relações estabelecidas com as crianças, “são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (Portugal, 2012, p.8). Acredito ter conseguido responder de forma positiva às necessidades das crianças, tanto físicas como psicológicas e, conseqüentemente, as mesmas foram demonstrando bem-estar e segurança na minha presença, ouvindo o que eu lhes dizia na maioria dos momentos, chamando por mim quando necessitavam de algo, procurando-me para a brincadeira ou para receberem conforto e carinho. Foi um processo desenvolvido ao longo da prática, respeitando os tempos e os ritmos de cada criança e nunca forçando as interações e, assim, penso ter conseguido estabelecer relações positivas com todo o grupo, demonstrando ser

(...) uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções (...) ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações (...) (Oliveira, 2002, p. 203).

Ainda no que diz respeito ao meu percurso, enquanto educadora de infância, e refletindo sobre o meu percurso nas duas valências, acredito que a minha visão sobre o brincar foi no sentido de o valorizar cada vez mais. De facto, sempre olhei para este momento como algo essencial na vida das crianças, uma vez que, o brincar é uma atividade rica e estimulante, em que a criança se envolve bastante, promovendo o seu desenvolvimento e a aprendizagem, pois

No brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (Portugal, 2008, p. 51).

Porém, a minha ação perante os momentos de brincadeiras das crianças prendeu-se muito pela observação constante. Refletindo com a educadora cooperante que me acompanhou no JI, de facto, também fazemos parte do grupo de crianças, bem como das suas brincadeiras. Assim, ao longo deste percurso consegui perceber que era necessário um balanço entre a observação destes momentos como a minha presença ativa nos mesmos. Para além de ter sido sempre uma intenção minha ao longo de toda a prática, PPS I e PSS II, acredito que na valência de JI consegui ter uma ação pedagógica com muito mais qualidade no que se refere a este tema, isto é, consegui disponibilizar-me muito mais para brincar com as crianças, complementando-se à minha ação já realizada.

No que concerne às famílias das crianças, a relação que criei com as mesmas foi completamente diferente nas duas valências. De facto, em creche a abertura que tive para a construção dessa relação foi muito reduzida, porém, em JI, e com todas as limitações existentes no plano de contingência da organização socioeducativa, foi-me permitido criar essa relação. De facto, não consegui criar a mesma relação com todos os familiares, todavia, consegui conversar pessoalmente com todas as famílias, apresentando-me e disponibilizando-me para o que fosse necessário. É de realçar que o processo da minha investigação também ajudou nesta construção de relação, sendo bastante gratificante conversar com algumas famílias, ouvi-las e trocar opiniões com as mesmas. Para além disso, também foi muito prazeroso ver o reconhecimento da minha prática na voz das famílias. Nesta linha de pensamento, a família e a organização socioeducativa “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). O papel desempenhado pelos educadores e familiares na vida das crianças é designado como distinto, todavia complementar e fundamental. É de salientar que todo este processo com as famílias, bem como tudo o que referi anteriormente, teve uma ajuda crucial que foi a da equipa educativa. De facto, esta experiência contribuiu para consolidar a perceção que eu já tinha da importância de estabelecer uma relação com as famílias das crianças. Espero que, futuramente, consiga sempre construir relações de confiança e segurança com as famílias das crianças que irei estar.

Ao longo deste percurso, uma das minhas maiores aprendizagens foi o trabalho em equipa. O trabalho de uma equipa educativa consiste na relação e interação entre duas

ou mais pessoas reunidas para a realização da mesma tarefa, existindo apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns (Hohmann & Weikart, 1995 citado por Jesus, 2000).

Para que este trabalho em equipa seja possível é necessário um conjunto de condições, tais como:

a) desenvolverem-se competências de paciência, ajuda mútua, capacidade de escutar o outro e comunicar, mediação e resolução de problemas, o que requer disponibilidade de todos os elementos da equipa; b) partilhar necessidades, preocupações, problemas pessoais e profissionais; troca mútua de ajudas, ideias e saberes, o que contribui para o crescimento e eficiência de cada elemento e da equipa em geral; c) sujeitar a equipa a um processo de constante análise e reflexão, que lhe permita uma evolução constante e gradual. (Buckeitner, Freeman e Greene, 1991, citado por Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p. 86)

Realmente, refletindo sobre este tema e interligando-o com a minha experiência, é de realçar que as duas valências me trouxeram aprendizagens distintas no que concerne ao trabalho em equipa. Em creche, aprendi bastante sobre o funcionamento de uma sala de creche, onde é necessário a colaboração de todos os adultos, uma vez que experienciei todo o tipo de trabalho feito dentro da mesma, desde colocação de camas, a arrumação da sala, passando pela muda das fraldas, entre outros, sendo necessário colaborar com todos os intervenientes da equipa para que todo o trabalho seja concluído com sucesso. Porém, olhando para a minha experiência de JI, observei e vivi as condições necessárias para um trabalho de equipa, apresentadas por Buckeitner, Freeman e Greene (1991) citado por Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006). Neste sentido, durante esta experiência consegui observar uma agilidade por parte de todos os intervenientes desta equipa educativa na resolução de qualquer problema; uma comunicação diária entre todos os intervenientes; uma ajuda mútua entre as adultas daquela sala; uma partilha constante dos acontecimentos diários fora e dentro da instituição; um processo de análise e de reflexão sobre os momentos menos bem conseguidos para uma melhoria dos mesmos. Nesta linha de pensamento, para além de ter observado o que referi anteriormente, também o senti na pele. De facto, esta equipa educativa abriu-me as portas e acolheu-me da melhor forma

possível ajudando-me no que fosse necessário; partilhando comigo aquilo que eu desconhecia; comunicando comigo sobre as crianças, o seu dia-a-dia, bem como as situações familiares das mesmas; refletindo comigo sobre a minha prática pedagógica, bem como sobre a prática da equipa educativa no geral; apoiando-me neste processo de aprendizagem, fazendo-me sentir parte do processo educativo daquele grupo de crianças. É de realçar que para que isso também acontecesse, foi importante o meu papel em ter-me disponibilizado para este trabalho em equipa, ouvindo as ideias e as sugestões de todas as adultas, bem como ter demonstrado iniciativa e vontade em querer fazer parte desta equipa.

Considero que seja essencial realçar que foi importante para mim adquirir uma consciência de que não existe uma forma certa ou errada de trabalhar e de encarar a profissão. Neste aspeto, foi relevante para mim os conselhos que todas as pessoas com quem me cruzei neste processo me disponibilizaram, demonstrando que são as nossas características pessoais e o caminho percorrido como profissional que vão aprimorando as nossas capacidades como educadora. Dado que, segundo Setton (2002, citado por Luís, Andrade e Santos, 2015) a construção da profissionalidade é induzida por todos aqueles que estão ligados mutuamente pelos “contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional” (Bottero, 2004, citado por Sarmiento, 2015, p.73).

Ao terminar este ciclo, penso que posso afirmar que cresci bastante e desenvolvi competências essenciais para que futuramente consiga ser uma educadora de qualidade. É de realçar, que este percurso nunca estará terminado, dado que, como refere Ariosi (2007), a “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.106), isto é, este caminho estará sempre em construção. De acordo com Serrazina (2000), para que um profissional de educação mude é importante que não tenha medo de correr riscos, enfrentando as suas inseguranças. Assim, espero conseguir enfrentar sempre os meus medos e inseguranças, refletido sobre a minha prática pedagógica, de modo a que essa fragilidade não ponha em causa a minha ética profissional, tal como a pretendo viver.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório descreve o meu caminho percorrido ao longo da PPS, expondo todas as minhas dificuldades e fragilidades sentidas, bem como as minhas aprendizagens e experiências adquiridas. No término deste período, posso afirmar que, foi bastante gratificante esta experiência e este crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, no entanto, acredito o meu caminho como educadora de infância ainda está no início e que este mesmo caminho será de continua aprendizagem. De facto, como afirma Sá-Chaves (2002, citado em Rosa & Silva, 2010), o docente é “um aprendente que no lugar das certezas instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo” (p.51).

Durante este percurso, existiu uma reflexão contínua, mostrando ser uma ferramenta essencial, dado que, quando refletimos sobre a nossa ação pedagógica, conseguimos reavaliar as nossas crenças e/ou valores e, se necessário, reformular a nossa prática, perante o contexto em que nos encontramos (Oliveira & Serrazina, 2002). Nesta linha de pensamento, as reflexões semanais que fui fazendo ao longo do estágio permitiram “encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação” (Júnior, 2010, p.582). Ademais, proporcionaram ainda um maior aprofundamento teórico sobre acontecimentos vivenciados, sendo dado enfoque a autores que abordassem o assunto.

Considero que, a realização das reflexões se tornou uma grande aprendizagem para mim, sendo que fui melhorando aos poucos e, conseqüentemente, conseguindo refletir cada vez mais sobre a minha prática. Segundo Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.18). Assim, passei a compreender a seguinte premissa - “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, citado em Júnior, 2010, p.581), ou seja, devemos procurar saber sempre mais, pensando na prática para aperfeiçoar a ação em função das circunstâncias. Porém, continua a ser um tema a trabalhar e a melhorar para que cada vez consiga refletir mais sobre a minha ação pedagógica.

Durante este percurso, a escrita das notas de campo e os registos diários, concretamente, a escrita de “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves,

2008, p.88) mostraram-se desafiantes, no sentido em que não foi possível escrevê-las nos momentos em que ocorriam, devido a toda a dinâmica da sala. Por sua vez, era necessário um pensamento esforçado para que, no fim, não me escapasse nada. Deste modo, considero ter exercitado e aprendido algumas estratégias para que os acontecimentos e as experiências vividas ficassem guardadas como aprendizagens.

Gostaria de realçar que a realização da PPS foi bastante significativa para este meu crescimento, com o qual levo aprendizagens, ferramentas e estratégias essenciais para a minha vida profissional futura. Desta forma, faço um balanço bastante positivo da prática profissional realizada, devendo-se a tudo o que já foi evidenciado anteriormente e, ainda, devido ao facto de ter conseguido, na sua maioria, concretizar as intenções que havia estabelecido com as crianças, famílias e equipa educativa.

Em suma, chego, então, ao fim deste percurso enquanto estudante com a sensação de “dever cumprido”; isto é, com a perceção de que, realmente, todo o percurso foi benéfico, tendo-me permitido crescer a nível pessoal e profissional. No entanto, e embora muitas tenham sido as aprendizagens adquiridas, terei sempre noção, naturalmente, das minhas fragilidades, as quais terei de me esforçar para ultrapassar para que, conjuntamente com aquelas que são as minhas potencialidades, me possa tornar uma melhor profissional na área da educação de infância.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Ilemo & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Almeida, L. S. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). *Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. Análise Psicológica*, 32(2), 173-186.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Arezes, M., & Colaço, S., (2014). A interação entre pares: uma prática em contexto de Creche. *Interações*, nº30, pp.110-137.
- Ariosi, C. M. F. (2007). Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 103-116.
- Barros, L., Pereira, A. I. & Goes, A. R. (2008). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.

- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*10(1), 132-138.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- DGS. (2021). COVID-19. SNS 24. Centro de Contacto. Serviço Nacional de Saúde. <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/>
- Dicionário Online de Português (s.d.). Consultado a 16 de fevereiro de 2021, em www.dicio.com.br/rotina/
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (52), 27-32.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. In K. MacCartney & D. Philips (Ed.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 297-316). Blackwell Publishing.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo. (2021). *COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. Cuf. <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Escola Moderna*, 3(6), 13-34.

- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar*. Desafios e estratégias. Escola Superior de Educação de Lisboa: Atas do II Encontro de Mestrados em Educação.
- Formosinho, J., Katz, L., McDellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: a Construção Social da Moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.
- Godoi, E. G. (2005). O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 759-760.
- Gomes-Pedro, J. (2017). *Pensar a criança sentir o bebé*. Lisboa: Zero a oito.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, nº 27, pp. 1-12.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014) *Development of children and adolescents*. Nova Iorque: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, À. (2010). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Consultado a 12 de fevereiro de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed. (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3569/1/Tese.pdf>.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521–541.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65
- Mouvet, B. & Hardy, M. (et al.) (2004). A Construção do Trabalho em Equipe nos Estabelecimentos de Ensino in F. Platone & M. Hardy (ed.) *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. pp. 85- 95. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J e Lino, D. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.201-211). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013) Educação em Creche: Participação e diversidade. Porto: Porto Editora. Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.

- Parente, C. (2009). Um processo de reconstrução da avaliação na Educação Pré-escolar. In S. Pillotto e P. Alves (Eds.), *Avaliação na educação: Tendências e debates*. Joinville: Editora UNIVILLE.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/888>.
- Peixoto et al. (2021). *Impacto do confinamento na saúde de crianças e adolescentes durante a pandemia COVID-19*. Acta médica portuguesa. <https://actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/15885>
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1997). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. In *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância-Relatório de Estudo: A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 33 – 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*.

- Comunicação* apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reis et al. (2021). *O impacto do confinamento em crianças e adolescentes. Acta médica portuguesa.*
<https://actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/15854>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24–29.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza educacional*, 1, 43-63.
- Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Serrazina L. (2000). Desenvolvimento profissional de professores: Contributos para reflexão. In Bárrios, A. G. & Ribeiro, J. O. S. (Ed.), *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 125–141). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014, janeiro-julho). O portefólio como estratégia de avaliação de aprendizagem na educação de infância: consideração sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis* 29(1), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, P. V. C., & Costa Júnior, Á. L. (2011). *Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes*.
- Site da Junta de Freguesia de Marvila (2020)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 1987). 64
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).

Decretos de lei:

Decreto-Lei n.º 240/2001

Decreto-Lei n.º 152/2003

Decreto-Lei n.º 3-C/2021

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |