

Aprender na relação: um
estudo de caso sobre as
interações entre adultos e
crianças

M^a Madalena Wemans

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

2022-2023



Aprender na relação: um estudo de caso sobre as interações entre adultos e crianças

M^a Madalena Wemans

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Maria Leonor Toledo

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada II, realizada em contexto de jardim de infância entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Realizado a partir da observação e intervenção numa sala de crianças de 3 anos, este documento procura apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, todo o percurso interventivo e investigativo exercido no contexto.

A problemática “Quais as reações das crianças às diferentes interações/posicionamentos do adulto?” surgiu a partir das observações realizadas no decorrer da prática, nas quais foi possível constatar a diversidade de reações das crianças às diferentes interações dos adultos. Neste sentido, para a investigação desenvolvida, definiram-se os seguintes objetivos: (i) caracterizar as formas de interações dos adultos com as crianças, aprofundando as suas possíveis vantagens e desvantagens; (ii) analisar e caracterizar as reações diretas das crianças às interações dos adultos; e (iii) identificar os comportamentos de empatia, autonomia e entajuda que possam evidenciar uma aprendizagem a partir das interações das crianças com os adultos.

A presente investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso de natureza qualitativa. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante e não participante, pesquisa documental e notas de campo.

Através da análise dos dados foi possível verificar que, ao oferecer uma solução fundamentada, muitas vezes, o adulto acaba por fazer também uma proposta de autonomia. A autonomia vai sendo adquirida ao longo do tempo e apenas é possível que uma criança seja autónoma se for incentivada a isso. Para tal, é necessário que o adulto esteja aberto ao erro, às tentativas falhadas. Estar aberto ao erro implica que reaja de forma calma e com naturalidade, tendo a possibilidade de modular a emoção da criança. Todas estas ações, com o hábito, promovem a entajuda e os comportamentos de empatia entre as crianças. Ao relacionar-se com as crianças, o adulto ajuda-as a aprenderem como se podem relacionar também umas com as outras.

Palavras-chave: interação; reação; relação; crianças; jardim de infância; educação de infância.

ABSTRACT

| | " | | " |

This report stems from Supervised Professional Practice II, carried out in a kindergarten context between October 2021 and February 2022, within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education.

This document seeks to present, in a reflective and reasoned way, the entire intervention and investigation done in a 3-year-old children class.

The problematic "What are the reactions of the children to the different interactions/positions of the adult?" emerged from the observations made during the practice, in which it was possible to verify the diversity of children's reactions to the different interactions of adults. In this sense, for the research carried out, the following objectives were defined: (i) characterizing the forms of interactions between adults and children, deepening their possible advantages and disadvantages; (ii) analyzing and characterizing children's direct reactions to adult interactions; and (iii) identifying behaviors of empathy, autonomy and mutual help that can show learning from the interactions of children with adults.

The current investigation is characterized by being a qualitative case study. The data collection techniques and instruments used were participant and non-participant observation, documentary research and field notes.

Through data analysis, it was possible to verify that, when offering a reasoned solution, many times, the adult ends up also making a proposal of autonomy. Autonomy is acquired over time, and it is only possible for a child to be autonomous if encouraged to do so. For this, it is necessary that the adult is open to error, to failed attempts. Being open to error implies reacting calmly and naturally, with the possibility of modulating the child's emotions. All these actions, done repeatedly, promote mutual help and empathetic behaviors among children. When relating with children, the adult helps them to learn how they can also relate with each other.

Keywords: interaction; reaction; relationship; children; kindergarten; childhood education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
1.1. Meio Envolvente.....	5
1.2. Contexto Socioeducativo	5
1.3. Equipa Educativa	7
1.4. Ambiente Educativo.....	10
1.5. Crianças.....	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	19
2.1. Intenções para a Ação	20
2.1.1. Avaliação das Intenções para a Ação.....	22
2.2. Processo de Intervenção.....	26
2.2.1. Objetivos e Estratégias da Intervenção	27
3. INVESTIGAÇÃO.....	29
3.1. Identificação da Problemática.....	30
3.2. Revisão da Literatura	31
3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	36
3.4. Apresentação e Discussão dos Dados	38
3.4.1. Oferta de Solução Fundamentada.....	38
3.4.2. A emoção do adulto modula a emoção da criança.....	42
3.4.3. Proposta de autonomia.....	49
3.4.4. Resultados: atitudes de entajuda e empatia autónomas	55
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	69

ANEXO A – Planta da Sala de Atividades.....	70
ANEXO B – Reflexão Final.....	72
ANEXO C – Notas de Campo Utilizadas no Relatório.....	75
ANEXO D – Tabela Categorical das Notas de Campo.....	90
ANEXO E – Roteiro Ético	92
ANEXO F – Carta de Apresentação aos Encarregados de Educação	100
ANEXO G – Consentimento Informado	102
ANEXO H – Portfólio da Criança.....	105
ANEXO I – Consentimento Informado – Portfólio da Criança	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotina diária	10
-------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE

Ajudante de Ação Educativa

IPSS

Instituição Particular de Solidariedade Social

PPS II

Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório que aqui se apresenta foi realizado na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Tem como objetivos (i) exprimir, registar e refletir, de forma fundamentada, as ideias, motivações, intenções da ação educativa e os processos vividos na PPS II em jardim de infância com as crianças e os adultos; (ii) evidenciar a consolidação dos saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas, partindo da elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças, que permitam a construção de um modelo pessoal de profissional de educação refletido, fundamentado e eticamente situado; (iii) apresentar evidências da participação das crianças e da equipa na investigação; (iv) desenvolver e expor as capacidades de reflexão crítica e de avaliação do processo de intervenção educativa; (v) aprofundar a atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação.

A PPS II foi realizada numa organização socioeducativa localizada na zona central de Lisboa. Teve a duração de cerca de trezentas horas, realizadas entre outubro e fevereiro de 2022. O grupo envolvido na minha ação pedagógica era composto por vinte e cinco crianças, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. A equipa educativa responsável pelo grupo de crianças era composta por uma educadora e uma ajudante de ação educativa (AAE).

O presente relatório apresenta inicialmente a caracterização de uma ação educativa contextualizada, composta pela caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa e do ambiente educativo e das crianças com que se deu a ação. Esta caracterização subsidia a análise reflexiva da intervenção, que agrega as intenções para a ação e a sua avaliação, sendo explicitado o processo de intervenção. A terceira parte do relatório trata da investigação realizada que teve como tema principal as interações adultos-crianças e respetivas reações. Todas as crianças do grupo foram participantes na investigação. A pergunta de partida para esta investigação foi: “Quais as reações das crianças às diferentes interações/posicionamentos do adulto?”. E a partir desta questão foram delineados três objetivos: (i) caracterizar as formas de interações dos adultos com as crianças, aprofundando as suas possíveis vantagens e desvantagens; (ii) analisar e caracterizar as reações diretas das crianças às interações dos adultos; e (iii) identificar os comportamentos de empatia, autonomia e entrelajada que possam surgir da influência

dos adultos. A revisão da literatura e o roteiro ético e metodológico foram elaborados para apoiar a análise dos dados.

Por fim, o relatório, expõe as aprendizagens consolidadas no âmbito da profissionalidade docente e apresenta algumas considerações finais.

1. CARACTERIZAÇÃO DE
UMA AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

1.1. Meio Envolverte

A organização socioeducativa onde realizei a minha PPS II na valência de jardim de infância, situa-se no distrito de Lisboa. Encontra-se numa das zonas residenciais e empresarial da cidade, sendo, por isso, bastante movimentada. Esta localiza-se no centro de um bairro, numa zona central da cidade, pelo que tem um excelente acesso aos transportes públicos (comboio, metro e autocarro).

A população desta freguesia conta com grande número de jovens universitários e imigrantes residentes. Muitas das habitações são viradas para o turismo e para alugueres a curto prazo.

O bairro tem uma vida diurna e noturna muito ativa, pelo que os arredores da organização socioeducativa estão repletos de bares, cafés, restaurantes e pequenas estruturas de comércio local. Também se encontra muito perto um jardim com bancos de jardim, mesas de merendas e muita sombra. Nas proximidades da organização socioeducativa encontra-se, ainda, uma grande biblioteca e várias universidades.

1.2. Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Foi fundada por um Rei português, em 1834, com o objetivo de dar resposta às necessidades da época relativas à proteção, educação e instrução das crianças mais pobres, de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea materna até aos sete anos (Projeto Educativo, s.d.). Constituída, assim, um forte apoio às famílias que tinham as suas ocupações diárias indispensáveis à sobrevivência.

Atualmente, a IPSS integra seis Organizações Socioeducativas, todas na Área Metropolitana de Lisboa (nos locais mais antigos da cidade); um projeto de Habitação Social e Lares residenciais para idosos e para jovens/adultos com deficiências físicas e/ou mentais.

De acordo com o Projeto Educativo (s.d.), o principal objetivo da IPSS é “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (p. 8). A sua missão passa por: apoiar crianças e jovens; apoiar a integração social e comunitária; proteger os cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o

trabalho; promover e proteger a saúde, nomeadamente através de prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; promover a educação e a formação profissional; resolver problemas habitacionais, nomeadamente relacionados com a habitação protegida para idosos e outros estratos de população vulnerável; promover iniciativas de carácter cultural; promover ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa; conceder bolsas e subsídios (Projeto Educativo, s.d.). Rege-se pelos valores da consideração da pessoa desfavorecida, da transparência na relação com as famílias ou entidades reguladoras e colaboradoras, do rigor como princípio geral de atuação e decisão, da qualidade como condição dos serviços prestados e da eficiência, apostando na utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado (Projeto Educativo, s.d.).

A organização socioeducativa onde fiz a minha PPS II foi inaugurada em julho de 1872 e, atualmente, contempla as valências de Creche (dos 12 meses aos 3 anos) e de Jardim de Infância (dos 3 aos 6 anos) e apoia cerca de 120 crianças.

Relativamente ao projeto destinado às crianças, a organização socioeducativa, encara a educação como algo que deve ser cultivado desde o início da vida, pelas famílias e, mais tarde, em cooperação com as organizações socioeducativas. É valorizado, acima de tudo, o desenvolvimento de “capacidades, disposições e atitudes” (Projeto Educativo, s.d.) que se tornem transversais e permaneçam continuamente nas vidas das crianças.

A organização socioeducativa pretende tornar o processo de ensino-aprendizagem numa experiência positiva e significativa para as crianças envolvidas, focando-se nos valores de convivência social, de solidariedade e de tolerância, num ambiente cada vez mais multicultural. É igualmente essencial fomentar nas crianças a capacidade de resiliência, responsabilidade, liberdade, disciplina, respeito e persistência para que elas se saibam respeitar umas às outras, aos adultos e a si próprias. Estes valores são fomentados, defendidos e vivenciados por toda a equipa educativa. É um trabalho coletivo e um esforço constante da parte da equipa educativa de forma a dar às crianças um exemplo de modo de ser e de estar.

Estes princípios e objetivos definidos no projeto educativo da organização socioeducativa tiveram algum impacto na minha prática educativa, na medida em que em foram um guia de reflexão que me permitiu agir dentro daqueles que são os padrões definidos para e pela organização socioeducativa.

1.3. Equipa Educativa

A equipa educativa da organização socioeducativa onde realizei o estágio conta com elementos do quadro técnico e do quadro diferenciado. O quadro técnico é composto por uma Diretora e seis Educadoras de Infância (três na creche e três no jardim de infância). O quadro diferenciado é composto por seis AAE (três na creche e três no jardim de infância), uma Cozinheira, uma Auxiliar de Cozinha e duas Trabalhadoras Auxiliares.

A organização socioeducativa prevê, para a valência de pré-escolar, a participação opcional das crianças em cinco Atividades Extracurriculares – Música, Inglês, Filosofia, Yoga e Chi Kung. Cada uma destas atividades tem um professor específico que se desloca à organização socioeducativa, uma vez por semana, para dar uma sessão de cerca de meia hora aos diferentes grupos. Para crianças que necessitem de um tipo de apoio mais específico e especializado, dependendo dos casos (que são avaliados e analisados individualmente), há a possibilidade de se recorrer a uma Equipa Local de Intervenção.

Todos os membros da equipa educativa estabelecem relações com as crianças de todos os grupos e entre eles. Onde mais sobressai esta familiaridade é na hora do recreio, principalmente entre as educadoras e as AAE e as crianças da mesma valência. Isto acontece uma vez que existe apenas um espaço de recreio e que os grupos de pré-escolar costumam ter mais ou menos os mesmos horários para o frequentar (“e a ajudante do outro grupo que também estava no recreio” (Nota de Campo, 03dez2021)). Notei algum distanciamento entre as educadoras do jardim de infância e as crianças da creche e entre as educadoras da creche e as crianças do jardim de infância, uma vez que os horários diferem um pouco, não permitindo uma relação tão próxima entre os diversos intervenientes. Entre o grupo de 1 ano e o grupo de 3 anos, esta distância é menos notória, uma vez que as salas de atividades são contíguas e estão separadas por vidros, possibilitando, assim, um contacto mais próximo e mais recorrente.

A equipa responsável pelo grupo da sala onde decorreu a minha ação é constituída por dois adultos: a Educadora de Infância e a AAE. Os membros da equipa educativa reúnem-se frequentemente e sempre que necessário com a Diretora da organização socioeducativa.

No que concerne à formação e à experiência profissional da equipa educativa da sala, a educadora tem formação superior em Educação Pré-Escolar e conta com quinze

anos de experiência na área da educação. Trabalha na organização socioeducativa há doze anos, tendo já trabalhado em todas as valências (berçário, creche e jardim de infância). A AAE da sala desempenha este cargo há catorze anos. Sempre trabalhou nesta IPSS, mas nem sempre nesta organização socioeducativa. Trabalhou alguns anos em cada valência.

De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2021-2022), “o trabalho em equipa é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam e complementam para atingir as finalidades a que se propõe” (p. 26). Nesta equipa educativa a relação entre a educadora e a AAE é cordial e de parceria, o que confere um bom ambiente na sala e é um excelente exemplo para as crianças, contribuindo para as relações estabelecidas no seio do grupo. O Projeto Curricular de Sala (2021-2022) confirma que “é imprescindível um bom trabalho de equipa” (p.26) entre a educadora e a ajudante de ação educativa para que possam ser alcançados os objetivos inicialmente delineados. O Projeto Curricular de Sala (2021-2022) reforça ainda que “o trabalho será de colaboração e continuidade envolvendo a ajudante de ação educativa em todos os momentos, aceitando as suas ideias e sugestões e mantendo-a informada do planeamento e objetivos pretendidos, assim como, das atividades a serem realizadas e respetiva intencionalidade educativa” (p. 26). Nesta sala “a ajudante de ação educativa tem como função apoiar e dar continuidade ao trabalho que está a ser realizado, uma vez que existe uma complementaridade entre a função da educadora e a função da ajudante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 98). Cooperação, respeito, confiança, trabalho de equipa e entreajuda são palavras que podem descrever a relação que estabelecem. Um bom exemplo disto são os momentos em que uma das profissionais não está presente e a outra dá continuidade ao seu trabalho. Seja com a realização de propostas de atividades por parte da AAE, seja pela realização da higiene ou colocação de camas por parte da educadora responsável (“Algumas crianças fizeram uma atividade com plasticina com a ajudante de ação educativa” (Nota de Campo, 22out2021); “Hoje a ajudante de ação educativa não veio e, portanto, a educadora começou a colocar as camas” (Nota de Campo, 16dez2021)).

Na ação e na relação com as crianças, a equipa educativa responsável pelo grupo da sala C1 propõe-se não se basear em nenhum modelo específico, mas em vários, “de forma a seguir uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista” (Projeto Curricular de Sala, 2021-2022, p. 16). É objetivo da equipa

educativa realizar atividades com materiais adequados “de modo a que as experiências e atividades permitam às crianças adquirirem competências em todos os níveis do Saber – saber Ser, o Saber Estar e o Saber Fazer” (*idem*). Tendo em conta este objetivo geral, de acordo com o Projeto Curricular de Sala (2021-2022), as prioridades curriculares para este grupo são:

- Desenvolvimento das relações sociais com os pares e os adultos;
- Desenvolver e implementar momentos de reflexão e relaxamento na Organização Espaço-temporal
- Desenvolvimento da autonomia;
- Promover o melhoramento da construção frásica e da articulação fonética das palavras;
- Desenvolvimento dos processos que permitem o raciocínio lógico;
- Desenvolvimento da motricidade fina;
- Reconhecimento de recursos naturais do planeta, essenciais à vida;
- Desenvolvimento de posturas de respeito pela natureza e sua preservação;
- Envolver as famílias no contexto de aprendizagens;
- Incentivar o intercâmbio de conhecimentos, na partilha de experiências e no trabalho cooperativo (pp. 30-31).

As metodologias e modelos utilizados pela equipa educativa na ação pedagógica são a Metodologia de Trabalho de Projeto, o Movimento da Escola Moderna e o método de Montessori. Estes não são utilizados separadamente e formalmente. São postos em prática de forma integrada e articulada, de forma a chegar às crianças de forma significativa.

Acontece algumas vezes, durante alguns períodos do dia, as crianças estarem apenas ou com a educadora ou com a AAE. Por questões que surgem naturalmente, como por exemplo, algum membro da equipa educativa ter faltado, estar de baixa ou de férias, é necessário haver um reajuste dos membros que estão presentes de maneira a dar o apoio necessário ao elemento da equipa que ficou sozinho com um grupo, principalmente nos momentos das rotinas da refeição e do repouso. Geralmente, a restante equipa educativa é muito disponível e está sempre pronta a ajudar, como se

verificou quando “a MC levou o fato para a escola, mas não o tinha vestido. Uma ajudante de ação educativa chamou-a e foi vestir-lhe o fato” (Nota de Campo, 29out2021) e quando “a educadora cooperante não estava presente e a ajudante do outro grupo que também estava no recreio, pediu às crianças do meu grupo para se irem encostar à parede” (Nota de Campo, 03dez2021).

Assim, e através das observações feitas ao longo de toda PPS II, conclui-se que há uma articulação e um espírito de entreaajuda e de disponibilidade muito presente e natural entre as equipas educativas das diferentes salas.

1.4. Ambiente Educativo

A resposta que o/a educador/a dá às necessidades das crianças está diretamente relacionada com o ambiente educativo e com o modo como este permite integrar as particularidades e individualidades de cada elemento do grupo. Importa então descrevê-lo a fim de fazer uma caracterização daquele que foi, também, o ambiente da minha ação educativa.

O ambiente educativo compõe-se de aspetos concernentes ao tempo, ao espaço e às relações. Estas três dimensões estão sempre intimamente ligadas, não existindo umas sem as outras e, por essa razão, influenciam-se reciprocamente.

No dia a dia das crianças, o tempo é organizado segundo diferentes momentos, no horário das 8h da manhã, hora a que a organização socioeducativa abre para receber as crianças, até às 19h, hora a que encerra. É importante referir que este é o horário de funcionamento e não obrigatoriamente o tempo que as crianças lá estão. A maior parte permanece na organização socioeducativa, em média, 8 horas diárias. O grupo de crianças com quem fiz a PPS II segue uma rotina diária que pode ser brevemente descrita pela tabela apresentada de seguida.

Tabela 1

Rotina diária

Horas	Momento
9h-9h30	Chegada/Acolhimento
9h30-10h	Recreio

Horas	Momento
10h-11h45	Atividades (na sala ou no recreio) Reforço da manhã
11h45-12h20	Almoço
12h30-15h	Repouso
15h30-16h	Lanche
16h10-16h50	Atividades extracurriculares
17h	Saída

Uma rotina pressupõe uma sequência temporal mais ou menos repetitiva de momentos sempre dentro dos mesmos padrões. A rotina no Jardim de Infância é uma forma de estruturação de sequências temporais que possibilita às crianças uma antecipação e consciência do que irá surgir, não as deixando, por isso, ansiosas e inseguras por não conseguir prever o que irá acontecer (Rodrigues & Garms, 2007). É, por isso, um elemento extremamente importante, na medida em que dá estrutura e segurança ao dia das crianças, sem deixar de ter, no entanto, uma componente flexível que é o que permite responder às particularidades de cada uma. Assim, a tabela anteriormente apresentada dá a conhecer a rotina diária do grupo, as horas a que costuma corresponder cada momento do dia. Não significa que seja exatamente assim todos os dias. A componente flexível da rotina está sempre presente em todos os momentos, sendo (re)avaliados à medida que vão surgindo dificuldades ou necessidades do grupo ou individuais. Por exemplo, o almoço pode ser ligeiramente atrasado se isso significar que as crianças vão mais calmas e que acabam aquilo que estão a fazer; o repouso pode durar um pouco mais, se as crianças ainda não estiverem acordadas às 15h, e pode terminar mais cedo se as crianças começarem a despertar mais cedo. Tudo é adaptado às necessidades das crianças do grupo em cada momento do dia, sem deixar de ter em conta a estrutura da rotina a que estão habituadas.

Em qualquer tipo de rotina há *vários* momentos em que se dão *várias* interações em *vários* espaços e com *vários* intervenientes. Em cada espaço, em cada momento, com cada interação e com cada pessoa ou grupo de pessoas, as crianças aprendem a relacionar-se de diferentes formas. O saber distinguir os diferentes momentos da rotina é um passo essencial para a orientação da criança e para a sua autonomia e controlo

sobre o tempo diário. É um dos papéis fundamentais do adulto guiar e apoiar a criança para que ela melhor se envolva no ambiente em que está inserida.

No que diz respeito ao espaço, este é muito mais do que apenas um elemento facilitador da aprendizagem, é um “factor de aprendizagem” (Forneiro, 1998). A organização socioeducativa, que é constituída por três pisos, conta com seis salas de atividades (três para a creche e três para o jardim de infância), um refeitório que é utilizado pelos vários grupos de forma intercalada, instalações sanitárias, uma cozinha, um gabinete destinado à diretora da casa, uma cave com uma sala polivalente e, ainda, uma zona de recreio exterior. A zona do recreio, com cerca de 425m² tem três tipos de piso (pedra, tartan e relva sintética). Na área de tartan, o recreio está equipado com dois aparelhos com escorrega e um trampolim. “O trampolim tem uma rede de segurança à volta para que as crianças possam saltar à vontade [sem correrem perigo]. As regras são: podem estar, no máximo, 3 crianças ao mesmo tempo no trampolim e não se pode saltar calçado.” (Nota de Campo, 27out2021). A área de pedra está equipada com uma parede de escalada, uma pequena horta em vasos, vários triciclos e trotinetes e, ainda, uma zona de casa de banho com três compartimentos de retrete e um pequeno lavatório. A área de relva sintética está equipada com uma casa de madeira com uma pequena biblioteca, um trampolim pequeno e uma área de casinha. O espaço exterior é visto pela equipa educativa, de acordo com o Projeto Curricular de Sala (2021-2022) como promotor da “participação ativa da criança, proporcionando-lhe experiências e vivências diversificadas” (p. 21) e que, apesar de ser visto como um espaço de risco, apresenta grandes oportunidades de liberdade e de descoberta. “O risco permite á [sic] criança aprender os seus limites” (Projeto Curricular de Sala, 2021-2022, p. 22).

A sala de atividades em que se deu a minha ação (sala C1) é uma sala ampla e grande. Tem uma espécie de divisão com um arco, separando assim dois espaços na sala (Cf. Anexo A – Planta da Sala de Atividades). É iluminada por luz natural, através de quatro grandes janelas para o exterior e uma para o corredor da organização socioeducativa. As janelas são altas, começando à altura da cabeça das crianças e indo quase até ao teto. Três têm portadas e duas têm cortinas *blackouts*. Das janelas que dão para o exterior vê-se o céu, a rua e as casas do outro lado da rua. A parte maior da sala tem um armário grande onde são guardadas as camas do grupo, e uma pequena estante com jogos e um conjunto de mesas para o efeito, uma área da casinha, um conjunto de mesas onde, geralmente, se fazem as atividades que assim o exijam, uma estante com diversos materiais da área das expressões plásticas, uma área de

construções, uma área de garagem e ainda, um armário com vários compartimentos onde se guardam alguns materiais e mudas de roupa da organização socioeducativa. Todas estas áreas estão junto às paredes e não no centro da sala, deixando-as, assim, amplas e pouco limitadas. Na área dos jogos há *puzzles* com diferentes níveis de dificuldade, jogos de encaixe, dominós, jogos de enfiamento, entre outros. Na área da casinha existem materiais característicos de uma casa, como uma cama, mesa, cadeiras, fogão, frigorífico, bonecos, roupas para os bonecos e ainda pratos, panelas, talheres e alguns alimentos de plástico. A área das construções tem ao dispor caixas com vários tipos de legos e uma caixa com animais de tamanhos variados. Na área da garagem podem encontrar-se carros de madeira de vários tamanhos e algumas ferramentas de plástico.

Na parte mais pequena da sala, há um armário grande onde se guardam as camas de uma das salas da creche, um armário pequeno (fechado e não acessível às crianças), uma secretária com computador, uma área de biblioteca com diversos livros e um colchão articulado e, ainda, uma área de teatro com um fantocheiro e respetivos fantoches de dedo e de mão. A Natureza não se encontra apenas numa área, estando dispersa pela sala de forma natural. De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2021-2022), “a sala está organizada de forma a desenvolver aprendizagens e partilha transmitindo à criança bem-estar, segurança e vontade de vir para a escola” (p. 13).

A sala de atividades tem uma porta que faz ligação a uma casa de banho dividida com a sala do lado (a sala de creche de 1 ano). Na casa de banho da sala há um muda-fraldas, uma banheira e um espaço de bancada onde costumam estar colocadas as garrafas de água e as chuchas das crianças do grupo. Há também cinco retretes pequenas e cinco lavatórios baixos, perfeitamente adequados ao tamanho das crianças deste grupo. Em baixo do muda-fraldas há um armário onde são guardados os pertences de higiene das crianças que ainda usam fralda, produtos de higiene e algumas mudas de roupa da organização socioeducativa. Na parte de fora da sala, na parede, há uma fila de cabides. Cada cabide tem o nome de uma criança do grupo e um saco com os seus pertences (mudas de roupa, bonecos, chuchas e tudo o que for necessário). A disposição da sala não é fixa e pode ser alterada de acordo com os interesses e com as necessidades das crianças ao longo do tempo, uma vez que, segundo o Projeto Curricular de Sala (2021-2022), os procedimentos educativos da educadora responsável “assentam numa pedagogia organizada, que tem por base a reflexão registada e fundamentada sobre a adequação do espaço e a pertinência dos

materiais” (p.15). Assim, há uma abertura para a alteração dos materiais e das áreas inicialmente disponíveis na sala.

O facto de ser uma sala ampla, com um grande espaço vazio no centro, permite que todas as crianças se sentem juntas para os momentos de grande grupo. Nestes momentos as crianças “organizam e planeiam o dia, ouvem histórias, cantam canções, têm conversas matinais e muito mais”. Estarem todos sentados em roda “permite momentos de concentração, de conversa de grupo, de união de grupo, estimulando diálogos, partilha de novidades, emoções e experiências” (Projeto Curricular de Sala, 2021-2022, p. 20).

Por fim, as relações que se estabelecem na organização socioeducativa são a expressão e a interligação de tudo o que foi dito anteriormente relativamente à organização do tempo e do espaço. As atividades dinamizadas pela equipa educativa são tanto para o grande grupo como para pequenos grupos. Nas atividades realizadas em pequeno grupo todas as crianças são convidadas a participar, mas são feitas “à vez”. Nos momentos de brincadeira livre, que são muito frequentes e importantes, as crianças estão distribuídas livremente pelas áreas da sala disponíveis, sem limite de crianças por espaço ou por objeto utilizado. Os únicos constrangimentos relacionais que ocorrem estão relacionados com a idade das crianças, em que a partilha de objetos e de atenção ainda está em processo de aprendizagem e que, por isso, demandam a mediação da equipa educativa.

1.5. Crianças

De acordo com o Projeto Educativo (s.d.), as crianças chegam à Fundação, principalmente, através da Resposta Social de Creche e acabam por frequentá-la até ao final do pré-escolar. As famílias situam-se, geralmente, na zona da Organização Socioeducativa por motivos laborais, de rede de suporte ou de residência.

O grupo com que realizei a minha PPS II é constituído por 25 crianças, 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Todas as crianças nasceram em 2018, exceto uma que nasceu em 2017. Todas frequentaram a resposta social de creche na organização socioeducativa no ano anterior. 15 já estavam com esta equipa educativa e 10 estavam com outra. A criança nascida em 2017 tem Necessidades Educativas Especiais sinalizadas e confirmadas, mas não diagnosticadas. Apresenta um atraso no

desenvolvimento a nível da linguagem e de comportamentos, é uma criança que não comunica através da fala e que não tem o controlo dos esfíncteres, precisando sempre de fralda. Está a ser acompanhada por uma terapeuta da Equipa Local de Intervenção uma vez por semana, por uma terapeuta das diferenças duas vezes por semana e tem uma consulta de desenvolvimento por semana no hospital público local.

As crianças são bastante autónomas nas suas ações, especialmente quando estas são provenientes das suas próprias brincadeiras. A equipa educativa incentiva muito à autonomia em tudo, tanto na resposta às suas necessidades básicas e às suas curiosidades e vontades, como na gestão de conflitos:

Comecei a ouvir um choro. Por não estar a ver quem chorava e por ser um choro forte, tive medo que alguém se tivesse magoado e levantei-me para ir lá ver o que se passava. A educadora chamou-me e pediu-me que não fosse porque estava a ver e estavam apenas a discutir por causa do balão. “Eles resolvem”, disse-me (22out2021).

No que diz respeito à higiene pessoal, quase todas as crianças conseguem, de forma autónoma, dar resposta às suas necessidades. A maior parte das crianças que ainda usam fralda para dormir conseguem tirá-la sozinhas quando acordam:

Logo após a sesta, o TP dirigiu-se à casa de banho, baixou as calças e as cuecas, tirou a fralda e colocou-a no lixo. Aproximou-se da retrete e sentou-se a fazer xixi. Depois levantou-se, limpou-se com papel higiénico, puxou o autoclismo e voltou a vestir as cuecas e as calças. Aproximou-se do lavatório, lavou as mãos e regressou à sala (Nota de Campo, 19out2021).

Apenas duas crianças ainda usam fralda durante todo o dia, sendo necessário que seja o adulto a trocá-la. Quanto às ações dirigidas a si próprios, todos conseguem calçar-se e vestir-se, comer, limpar-se e realizar a maior parte das tarefas de forma quase independente. Apesar disso, muitas vezes, têm tendência para deixar que o adulto faça por si algumas tarefas quando têm alguma dificuldade em realizá-las sozinhas, precisando de incentivo do adulto para tentarem:

Ao almoço, o JF costuma demorar algum tempo a comer a sopa e, geralmente, precisa de ajuda de muito incentivo. Disse-lhe muitas vezes para pegar na colher e para comer a sopa antes que ficasse fria e ele continuou sem a comer. Pedi para que

agarrasse na colher e ele assim o fez. Peguei na mão dele e fui ajudando de forma a que ele comesse a sopa mas que fosse ele a segurar na colher (Nota de Campo, 20out2021).

No geral, é um grupo de crianças ativas, muito curiosas e interessadas, especialmente por tudo o que seja novidade ou diferente do habitual. São bem-dispostas e sociáveis, tanto com os adultos como entre pares. Há, no entanto, exceções de crianças que preferem estar e brincar sozinhas ou que são ainda muito dependentes do adulto:

Conversou um pouco comigo e passado um pouco eu disse-lhe “LA, vai brincar, vai aproveitar o recreio”. Ela fez que não com a cabeça e ficou ao pé de mim. Passado um pouco eu repeti “LA, vai brincar com os teus amigos”. Ela respondeu “não quero brincar, quero ficar contigo” (Nota de Campo, 20out2021)

É preocupação da equipa educativa ir, subtilmente, integrando, aos poucos, essas crianças no grupo.

Algumas crianças usam chucha para dormir e apenas a criança com necessidades educativas especiais usa durante o dia. Geralmente, todas adormecem facilmente, requerendo pouco a presença do adulto. O ambiente calmo, a meia luz e, por vezes, a música de embalar, são fatores que ajudam a tranquilizar o grupo.

No que diz respeito à alimentação, todas as crianças comem bem sozinhas, precisando algumas apenas de apoio com a sopa. Todas as crianças comem o que a organização socioeducativa oferece apesar de haver algumas restrições alimentares. Uma criança, por opção familiar, não come carne. Há quatro crianças que não bebem leite de vaca, sendo que três trazem o próprio leite de casa e uma come iogurte.

Ao nível da linguagem, todos os elementos do grupo já são capazes de se expressar de forma a serem entendidos pelos adultos, apesar de nem sempre se compreenderem todas as palavras que dizem. Apenas uma criança não utiliza a fala para se expressar. Duas crianças são acompanhadas por terapeutas da fala. Apesar disso, todas as crianças entendem o que se lhes diz. A linguagem é uma área em processo de apropriação por parte das crianças, quer daqueles que já têm um conhecimento mais alargado quer dos que estão mais no início deste processo de comunicação. Verifica-se que “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são,

portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, 2008, p.27).

Em muitos momentos, e principalmente nos de brincadeira livre, nota-se uma cumplicidade entre pares. Observei muitas situações de crianças que brincam em conjunto, que interagem e demonstram afeto umas pelas outras:

O RP estava sentado no triciclo. O TP estava de pé, à sua frente, a calçar-lhe os sapatos. Os dois com ar satisfeitos, ficaram algum tempo assim, um a calçar e o outro a ser calçado enquanto iam conversando sobre algo que não consegui compreender (Nota de Campo, 03nov2021).

No entanto verificam-se, ainda com alguma frequência, conflitos por diversas razões, nomeadamente por causa de um mesmo brinquedo: “Ouvi a MP a chorar na área da casinha. Aproximei-me e perguntei “o que se passa?” VM: “ela quer brincar com o bebé, mas eu é que estou a brincar”” (Nota de Campo, 15dez2021). A maioria das crianças aceita relativamente bem as alternativas sugeridas pelo adulto, devolvendo o brinquedo, indo brincar com outra coisa ou partilhando-o com o par.

As competências sociais das crianças estão, portanto, em fase de grande desenvolvimento. É necessário que haja muito investimento nesta área, quer a nível das relações entre pares, quer a nível das relações das crianças com os adultos e com os diferentes espaços frequentados (sala, refeitório, casa de banho e recreio), nomeadamente no que diz respeito às normas sociais e culturais adequadas a cada um dos espaços. Apesar de algumas regras já estarem integradas nos seus comportamentos diários, é necessário haver alguma intervenção e exemplo para a aprendizagem e consolidação de outras.

Quanto aos momentos de grande grupo, orientados pelo adulto, a maioria das crianças consegue focar a sua atenção no que está a ser dinamizado, mas algumas crianças apenas o fazem durante um curto período de tempo. Isto porque a sua curiosidade está constantemente a ser despertada, fazendo com que mudem o interesse rapidamente. Segundo Taedos e Szanto (2003), “parece que [a criança] segue uma seqüência arbitrária de atos sem ligá-los uns com os outros. Na realidade, a criança segue seu próprio ritmo e sua curiosidade” (p. 29). A isto, o adulto chama muitas vezes (e erradamente, a meu ver), falta de concentração. Todas as crianças participam quando solicitadas e, muitas vezes, também quando não solicitadas.

A nível motor, as crianças encontram-se todas dentro dos parâmetros esperados para a idade. São ativas, participativas e gostam de atividades físicas, não se cansando com facilidade.

Durante a observação realizada percebi que este grupo de crianças é interessado por todas as áreas da sala. No entanto, o interesse que foi mais evidente foi pelas atividades sensoriais e plásticas. Sempre que a educadora disponibiliza materiais como plasticina ou tintas para as crianças explorarem, o entusiasmo é visível. A segunda área com mais afluência é a área dos jogos de construção. São capazes de ficar uma manhã inteira a fazer construções e encaixes sem se fartarem e sem desaparecer o entusiasmo inicial. Nesta área, as crianças tanto brincam individualmente como em cooperação com os seus pares e/ou adultos.

Outra das áreas pelas quais as crianças mais se interessam é a dos livros. Não é tanto os livros enquanto área da biblioteca, que estão na sala permanentemente, mas os livros que são contados em grande grupo. Muitas vezes as crianças levam livros de casa para a sala que são contados no momento inicial da manhã. Este momento é muito importante para o grupo, tendo, quase sempre, a sua total atenção (“o grupo envolveu-se bastante na história, participando com os sons e dizendo os animais que iam aparecendo” (Nota de Campo, 05nov2021); “durante todo o conto da história, o grupo esteve em silêncio, muito atento” (Nota de Campo, 12nov2021); “o grupo esteve atento e “preso” à leitura durante toda a história” (Nota de Campo, 26nov2021)).

A caracterização do contexto de estágio, nos diferentes níveis expressos neste capítulo, sustentam as intencionalidades educativas que foram delineadas para a ação. É disto que trata o próximo capítulo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a Ação

Todas as minhas intenções para a ação educativa decorrida tiveram por base a construção de um contexto educativo de qualidade que, segundo Portugal (2000), “é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p. 86).

A minha primeira intenção, mesmo antes de ter conhecimento da organização socioeducativa em que iria realizar a PPS II, foi **criar uma relação de verdadeira amizade e de empatia com todas as crianças do grupo** e da organização socioeducativa, porque acredito que “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (Portugal, 2000, p.89). Apenas através da qualidade desta relação estabelecida se consegue obter uma base forte e estável que viabilize todas as outras intenções. Assim, a minha primeira e principal intenção foi a de me integrar no ambiente das crianças, da sua relação com os espaços, com o tempo e com os outros. Buscar compreendê-las e ao que sentem face ao que as rodeia. Só assim me foi possível conhecê-las a fundo e criar com o grupo, e com cada criança individualmente, uma relação de confiança genuína e de segurança mútua.

Foi, também, uma das minhas intenções centrais, ao longo de toda a PPS II, **transmitir valores de formação pessoal** como é o caso das regras básicas da boa convivência em contextos coletivos, da boa educação e do civismo. Considero que esta é uma parte fundamental da educação, que merece a dedicação do adulto e que não deve ser descurada em prol de outras áreas de desenvolvimento por ser, na maioria das vezes, menos empírico.

Uma vez imersa no contexto educativo, consegui tecer as minhas outras intenções pedagógicas de acordo com as necessidades do grupo no momento em questão e com o que fazia sentido naquele contexto específico e para aquele grupo de crianças.

Procurei sempre **promover a autonomia das crianças** nos diversos momentos das suas rotinas. Esta foi uma intenção permanente, que esteve presente ao longo de todo o tempo do estágio. Como descrito acima, na caracterização do grupo de crianças (Cf. Subcapítulo 1.5. – Grupo de Crianças), as crianças deste grupo são bastante autónomas, precisando apenas de algum incentivo e de alguma liberdade para arriscar. Deste modo foi minha intenção deixá-las, realmente, fazer sozinhas aquilo de que já

eram capazes incentivando-as a prosseguir sempre para níveis mais complexos de ação. A criança tem que experienciar por si própria para aprender, é preciso arriscar e tentar. De acordo com esta ideia, segundo Hohmann e Weikart (2011), os “elementos críticos na educação de crianças pequenas” (p.32) passam, exatamente, pela criação de um ambiente rico em experiências significativas e pelo apoio adequado, por parte do adulto, ao processo de aprendizagem. O apoio adequado é apenas o que se mostra necessário, não deve ser em demasia.

A minha última, mas não menos importante, intenção para com as crianças foi **potenciar e valorizar os seus conhecimentos e interesses** partindo deles para as propostas de atividades realizadas. Isto implica que o adulto veja a criança como o centro do seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhe múltiplas oportunidades para fazer escolhas e tomar decisões (Silva et al., 2016). É fundamental que, ao longo de todo o processo educativo, haja uma constante troca de informação entre o/a educador/a e as crianças e vice-versa. O/A educador/a pode e deve aproveitar os momentos de brincadeira livre para observar e escutar as crianças que tem no grupo e, a partir disso, conseguir conhecer melhor os seus interesses e as suas curiosidades. Sem interferir nas suas tomadas de decisões, o adulto deve planejar propostas que partam dos interesses das crianças de modo a alargá-los e a aprofundá-los em conjunto com elas. Desta forma, os interesses e as curiosidades das crianças podem dar lugar a processos de aprendizagem com intencionalidades específicas, ao mesmo tempo que é mobilizada uma vasta multiplicidade de áreas do saber.

Tal como é uma prioridade da educadora, foi também uma prioridade minha **estabelecer uma relação positiva com as famílias**, uma vez que é nesta relação que o trabalho de cooperação que deve existir entre a família e o jardim de infância se pode desenvolver com sucesso e garantindo o bem-estar de todos os envolvidos. Assim, é importante que as famílias sejam consideradas parceiras “peritas na educação dos seus filhos” e não apenas “aprendizes” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 21). É essencial que o/a educador/a não menospreze a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e estabeleça, então, uma relação próxima entre esse ambiente e o ambiente do jardim de infância, criando uma continuidade entre os cuidados que são prestados na família e na escola (Post & Hohmann, 2011).

Por fim, importa definir as minhas intenções para com a equipa educativa. A primeira intenção consistiu em **construir um clima de confiança e de proximidade**

com a equipa educativa da sala e, também, com a restante equipa da organização socioeducativa. As relações devem ser baseadas na confiança mútua e uma relação profissional não difere de qualquer outra neste aspeto. A proximidade com a equipa educativa implica que se desenvolva uma **comunicação aberta** e uma troca de informação constante que possibilite a partilha de ideias, informações e de experiências.

Assim, tentei sempre, no decorrer da PPS II, incluir todos os elementos da equipa educativa da sala nas minhas propostas e na minha ação diária, uma vez que, para que o trabalho desenvolvido pela equipa educativa tenha um impacto positivo nas crianças, tem que existir respeito e confiança de ambas as partes (Hohmann & Weikart, 2011).

Procurei, ainda, estar **recetiva a todas as sugestões** que me levassem a adequar e a melhorar a minha prática pedagógica, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças do grupo e me permitissem evoluir enquanto pessoa e enquanto profissional de educação.

2.1.1. Avaliação das Intenções para a Ação

Como explicado no item anterior, mesmo antes de ir para o contexto, já era minha intenção estabelecer uma relação de verdadeira amizade e empatia com todas as crianças do grupo. Apesar disso, tive algum receio de não ser aceite, de não conseguir criar esta relação. Felizmente, aos poucos as crianças começaram a aceitar-me e a reconhecer-me como adulta de confiança. “Durante o tempo de recreio antes do almoço, a LD sentou-se ao meu lado” (Nota de Campo, 19out2021). Daqui surgiu uma pequena conversa, em que nos conhecemos um pouco melhor. Numa outra ocasião, ao chegar à sala no horário do repouso,

o VA estava acordado, mas sossegado e deitado na sua cama.

Sentei-me ao seu lado e ele pôs a mão no meu colo. Comecei a fazer-lhe festinhas no braço. Pegou na minha mão e pôs na sua perna. Fui fazendo festinhas nas pernas e nos pés dele, enquanto ele, de vez em quando, se ria (Nota de Campo, 19out2021).

Uma relação de amizade e de confiança não se traduz apenas em momentos positivos e alegres. Traduz-se também na gestão de problemas e de sofrimentos. Neste caso, senti que as crianças do grupo me confiavam os seus problemas e as suas angústias, nomeadamente quando “a MA se aproximou de mim com lágrimas nos olhos e disse “a

MP diz que já não quer ser minha amiga” (Nota de Campo, 20out2021). Para este problema foi encontrada uma solução em conjunto com a criança, permitindo aprofundar a relação de confiança e de amizade já existente. Deste modo, considero que a intenção de estabelecimento de uma relação de empatia e amizade se concretizou da melhor forma desde o início da minha ação educativa, sendo que, ao longo do tempo, foi sendo sempre cultivada e aprofundada.

Quanto à intenção de transmitir valores de formação pessoal, tentei que fosse posta em prática diariamente através da minha maneira de estar e de encarar as situações quotidianas. Devido ao curto tempo de PPS II, não foram claros os resultados desta minha intenção. Ainda assim, pude observar situações como a que partilho a seguir:

O RS estava a andar de triciclo quando se atrapalhou e caiu para o lado. A ES foi a correr ter com ele, ajudou-o a levantar-se e perguntou se se tinha magoado. Entretanto o LO aproximou-se e fez-lhe festinhas nos joelhos enquanto dizia “pronto, já passou RS, foi só um susto”. O RS enxugou as lágrimas, sentou-se novamente no triciclo e recomeçou a andar (Nota de Campo, 24jan2022).

Neste âmbito, os resultados da minha ação não foram visíveis ou facilmente identificáveis no espaço de tempo em que estive com este grupo de crianças. Apesar disto, acredito que tenha conseguido ajudá-las a crescer e a desenvolverem o seu leque de valores pessoais e sociais.

Promover a autonomia das crianças em todos os momentos das suas rotinas foi também uma intenção que esteve presente em todos os momentos logo desde o início da minha ação. Tentei sempre deixá-las fazer sozinhas aquilo que já eram capazes de fazer, bem como incentivar a autonomia daquelas que eram mais preguiçosas ou que tinham, de facto, certas capacidades menos desenvolvidas. Esta foi uma ideia que tive sempre muito presente ao longo de toda a minha intervenção, as crianças sabem bem o que querem e como fazer para o obterem. Se as deixarmos e incentivarmos, elas têm muito para nos mostrar, nomeadamente que conseguem quase tudo sozinhas. Por exemplo, na casa de banho, em que conseguiam pôr “novamente as calças para cima e (...) lavarem as mãos incentivadas por mim, mas tudo sozinhas” (Nota de Campo, 17nov2021); na gestão de conflitos em que se resolviam bem sozinhas, precisando apenas de um *empurrão*:

A ES e CC foram ter comigo. ES: “ela está a dizer que eu não ganhei”. CC: “e ela está a dizer que eu não ganhei”. Eu: “então, mas porque não falam uma com a outra? Devem saber resolver isso melhor do que eu”. Olharam uma para a outra e disseram algo que eu não percebi. Abraçaram-se e riram-se (Nota de Campo, 08fev2022);

e até na realização de tarefas simples do dia a dia, em que se ajudavam umas às outras de forma espontânea, sem ser necessária a intervenção do adulto: “O VM reparou que a cama do TP não estava feita e foi fazê-la. O AB, com a ajuda do RS e do RP, levou a sua cama para junto do armário onde se guardam as camas durante o dia” (Nota de Campo, 22out2021).

A minha última intenção para com as crianças, potenciar e valorizar os seus conhecimentos e interesses, foi a mais fácil de visualizar empiricamente. Onde mais se manifestou foi na realização do projeto com o grupo, que surgiu quando

a ES perguntou: “o que é que as aranhas comem?”. Decidi aproveitar esta pergunta como ponto de partida para iniciar um projeto e perguntei-lhes “olha, que boa pergunta. Vocês sabem o que as aranhas comem?”. Todos responderam que não e então propus “gostavam de investigar sobre este tema? Querem saber mais sobre as aranhas?”. A resposta foi muito positiva e ficou assim definida a realização de um projeto sobre as aranhas (Nota de Campo, 25jan2022).

Consegui também, através das observações e do diálogo com a educadora, perceber que algumas crianças tinham especial interesse em atividades de exploração plástica e sensorial. Assim, tendo em conta estas evidências, decidi focar algumas das minhas propostas na exploração de materiais plásticos como a plasticina, o papel de jornal e materiais da natureza. Estas propostas surgiram muitas vezes de forma espontânea como quando o MNP se aproximou

de mim e mostrou que tinha na mão uma folha encarnada. Perguntei se sabia de onde tinha vindo a folha. Olhou para cima e disse “dali”. Eu: “e porque será que é encarnada e não é verde?” MNP: “é porque é uma folha do outono.” Eu: “pois é, esta é do outono. E que mais folhas é que há por aqui?” LO: “esta é verde. Vou pôr no carrinho.” Começaram a apanhar muitas

folhas que estavam ali no chão, comentando a cor e a forma de cada uma antes de as colocarem no carrinho de mão (Nota de Campo, 05nov2021).

Outras vezes, as propostas surgiam de forma mais trabalhada e planeada como foi o caso de uma atividade do projeto em que “disponibilizei plasticinas e deixei que as explorassem livremente. Surgiram logo várias aranhas com diversas formas, cores e feitios” (Nota de Campo, 27jan2022). Considero que esta intenção foi concretizada da melhor forma, acabando por ser a que mais facilmente se verificou junto do grupo de crianças. Também a educadora cooperante me deu algum apoio na escolha das propostas, de forma a conseguir dar resposta às suas questões e aos seus interesses, valorizando sempre os seus conhecimentos.

As minhas intenções para com as famílias, infelizmente não puderam ser postas em prática da forma desejada, devido ao plano de contingência da Covid-19 praticado pela organização socioeducativa. Quando o contacto com as famílias é quase nulo, torna-se muito difícil estabelecer uma relação positiva. A relação não foi positiva nem negativa, não chegou a esse ponto. Uma vez que a comunicação só se realizou através de emails da educadora cooperante para as famílias e à porta da organização socioeducativa, na receção ou entrega das crianças, e que não houve uma comunicação direta e próxima comigo, considero que esta intenção não foi concretizada, por força de circunstâncias exteriores aos envolvidos no processo.

Por fim, em relação às intenções que tracei para com a equipa educativa, considero que foi possível criar um clima de alguma confiança e de proximidade. A comunicação foi, quase sempre, simples e eficaz, estando ambas as partes recetivas a sugestões de mudança e de melhoria tanto na ação planificada como na ação não planificada. Confiei na equipa educativa para me guiar e me ajudar a crescer enquanto profissional de educação e aceitei sempre as suas sugestões, questionando quando tinha dúvidas. Apesar disto, houve alguns receios da educadora cooperante em relação a mim e à minha capacidade de assumir o grupo devido a alguma insegurança e introspeção da minha parte. Ainda que o clima geral fosse de confiança, foi difícil para mim sentir-me à vontade enquanto estagiária, o que pode ter contribuído para a minha leitura de que a educadora cooperante receava que eu não conseguisse assumir a turma. Não foi uma posição em que ficasse confortável e me sentisse à vontade. Houve ainda alguns dias em que a educadora cooperante não esteve presente, que acabaram

por ser muito positivos. Fiquei sozinha com a AAE do grupo, sentindo-me mais à vontade na condução da turma (Cf. Anexo B – Reflexão Final).

2.2. Processo de Intervenção

A minha intervenção deu-se desde o primeiro dia em que cheguei ao contexto, desde o momento em que entrei na sala de atividades pela primeira vez. A maior parte das crianças acolheu-me muito bem e incluiu-me de forma muito natural no grupo, quase imediatamente. Assim, foi-me fácil inteirar-me das suas rotinas, integrá-las de forma cada vez mais participante e ir conhecendo as crianças, individualmente e enquanto grupo, com um maior nível de profundidade.

Uma intervenção adequada com crianças pressupõe a existência de uma avaliação que, de acordo com Carvalho e Portugal (2019), “envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação.” (p. 24). Neste sentido, numa primeira fase da intervenção dediquei-me a observar atentamente o grupo de crianças, o modo como era desenvolvido o trabalho pela equipa educativa e o que esta priorizava na sua prática diária, como se encontravam organizados os espaços e os materiais e como se desenrolava a rotina do grupo. A partir desta observação registei os aspetos mais significativos das aprendizagens e conquistas das crianças, das suas interações e das suas vivências quotidianas, para conseguir identificar as necessidades e os interesses do grupo. Assim, ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 27), poder-se-á proceder a uma utilização mais adequada da informação recolhida. Esta primeira parte da intervenção não foi planificada, tendo acontecido de forma espontânea à medida que ia identificando algumas necessidades e interesses das crianças.

Relativamente à equipa educativa fui sempre acompanhando e apoiando as propostas da educadora para o grupo, ajudando naquilo que fosse necessário e correspondendo ao que me fosse pedido ou sugerido. Apoiei a equipa educativa em todos os momentos da rotina, ganhando, aos poucos, o controlo necessário para poder antecipar o que se seguiria de forma a conseguir ser uma mais-valia na equipa.

Com as famílias, tentei manter a relação que me foi possível estabelecer, dentro do tempo reduzido que tivemos de contacto e das dificuldades impostas pelos planos

de contingência que vigoraram. Apesar desta condicionante, senti que algumas famílias eram muito abertas e quiseram também estabelecer essa relação comigo. Infelizmente não pode haver muito contacto pessoal, tendo sido este realizado maioritariamente online e de forma escrita.

A minha ação planificada decorreu da observação dos interesses das crianças, das sugestões da equipa educativa e da orientação da professora orientadora. Só começou a fazer parte do processo de intervenção após o período de observação e de convivência com as crianças. Só quando me senti completamente integrada no grupo, na sua rotina, nas suas especificidades e nas particularidades, é que me senti à vontade para começar a planificar propostas de atividades para este grupo de crianças tão específico. Realizei, então, planificações com objetivos específicos direcionados aos interesses das crianças previamente observados e registados, tendo o cuidado de que tivessem um fio condutor que fizesse a ligação entre elas. Nestas planificações tentei sempre incluir, também, as intenções para a ação definidas para com as crianças e para com a equipa educativa.

Aquando da planificação tive o cuidado de que as atividades propostas não interferissem com as rotinas do grupo, no sentido de não lhes exigir grandes mudanças. Planifiquei coisas concretizáveis para o tempo e o espaço que tinha disponíveis. Considero que vale mais fazer algo pequeno e curto, mas que seja significativo, que algo grande e espetacular, mas com o risco de ter pouco impacto nas crianças. Tive isto sempre em conta à medida que fui delineando as planificações, nunca perdendo o fio condutor nem o foco daquilo que queria realmente que as crianças experienciassem em cada proposta de atividade. Neste sentido, as minhas propostas foram todas muito simples e fáceis de concretizar em termos logísticos e de recursos necessários.

2.2.1. Objetivos e Estratégias da Intervenção

Um dos principais objetivos de toda a minha intervenção foi dar a conhecer, através da minha postura, uma maneira serena de estar na vida e de encarar as diversas situações que se nos colocam. Penso que muito do que se transmite às crianças passa pela atitude que demonstramos em relação às próprias crianças e às adversidades do quotidiano. Tenho a forte crença de que, para além das teorias pedagógicas, sociológicas, psicológicas e planificações estruturadas, é importante, também, na educação, a relação com as crianças, impactada pela própria maneira de estar (e de

ser) do/a educador/a. A estratégia que utilizei para alcançar este objetivo foi ser eu própria, com as minhas forças e fragilidades, sem tentar esconder quem e o que sou. Procurei mostrar-me sempre compreensiva e afetuosa para com as crianças e para com os seus problemas; calma e firme perante as situações de mais agitação e sempre muito atenta ao bem-estar de todas as crianças do grupo, bem como da equipa educativa.

Relativamente à minha intervenção planificada, um dos principais objetivos que delineei foi o de proporcionar momentos significativos às crianças, que pudessem desfrutar com prazer e à vontade. Propostas que pudessem satisfazer as suas curiosidades e a sua vontade de explorar o mundo em que vivem. As estratégias utilizadas foram sendo adaptadas conforme ia percebendo que as crianças reagiam ou recebiam as minhas propostas. Uma das principais estratégias, que acabou por ser um pouco surpresa para mim, e que se manteve em toda as dinamizações, foi o meu envolvimento em tudo aquilo que estava a fazer com e para as crianças. Confirmei, como já suspeitava, que a atitude pessoal e o envolvimento do adulto influenciam muito a forma como as crianças recebem o que lhes é proposto.

O terceiro objetivo da minha intervenção foi dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora da sala. Tentei que isto fosse uma constante na minha intervenção, tanto ao nível da ação planificada como ao nível da ação não planificada. Consegui concretizá-lo apoiando a educadora nos pedidos que me fazia, nas regras que estipulava para os determinados momentos da rotina, tentando que as crianças as compreendessem e as cumprissem, e no cuidado que tive em ter sempre um fio condutor nas propostas de atividades realizadas.

3. INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Na área da educação, a investigação assume um papel de destaque, na medida em que representa uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1). Neste sentido, apresenta-se neste capítulo a investigação realizada no âmbito da PPS II.

Em primeiro lugar expõe-se e aprofunda-se a problemática identificada para a investigação no contexto. Seguidamente faz-se uma revisão da literatura sobre o tema em que é mobilizado um referencial teórico que justifica a sua pertinência junto das crianças. Apresenta-se ainda um roteiro ético e metodológico pelo qual me regi ao longo de toda a prática pedagógica e, por fim, a análise e discussão dos resultados da investigação.

3.1. Identificação da Problemática

Ao longo de todo o tempo em que decorreu a minha PPS II uma das observações que mais me chamou a atenção e que foi mais recorrente, foi o facto de as crianças terem diferentes reações de acordo com as diferentes interações e formas de estar dos adultos. Desta forma, surgiu a questão da minha investigação: **“Quais as reações das crianças às diferentes interações/posicionamentos do adulto?”**. De acordo com Novo e Mesquita-Pires (2009) as interações e as relações adulto-criança são centrais para a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento completo das crianças. As autoras referem ainda que é através da escuta e da compreensão da criança, dando-lhe destaque no seu processo de aprendizagem, que se promove o desenvolvimento da autoestima e, conseqüentemente, da autonomia.

Foi minha intenção fazer uma investigação que me permitisse compreender qual a influência direta e a curto prazo que o adulto tem nas crianças, nomeadamente nos seus comportamentos, reações, na sua autonomia e na entreaajuda de pares. Foquei o meu olhar na forma de estar dos adultos responsáveis, nas reações das crianças a estas formas de estar e de ser e à maneira como, depois, as aplicam no seu quotidiano. Sejam estas na resolução de conflitos ou na entreaajuda já mencionada.

Como objetivos específicos para a investigação, defini (i) caracterizar as formas de interações dos adultos com as crianças, aprofundando as suas possíveis vantagens e desvantagens; (ii) analisar e caracterizar as reações diretas das crianças às interações dos adultos; e (iii) identificar os comportamentos de empatia, autonomia e entreaajuda

que possam evidenciar uma aprendizagem a partir das interações das crianças com os adultos.

3.2. Revisão da Literatura

A criança é definida por Kramer e Motta (2011) como “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (p.1). Kramer (1999) acrescenta que a criança deve ser vista como cidadã que é, com olhar crítico e consciente e como símbolo da possibilidade de mudança na sociedade. Todas as crianças, segundo Santos e Corsino (2009), revelam uma nova maneira de ver a realidade, olham criticamente para o presente de forma a conseguirem inventar um futuro diferente. Esta visão da realidade pode, ou não, ser aproveitada e aceita pelos adultos que a rodeiam. Segundo Bazílio e Kramer, falar de uma criança de direitos, implica compreender que esta tem “direito à brincadeira, (...) a não trabalhar, a não exercer funções que, em outras classes sociais, são exercidas por adultos (...). Que tem direito à educação” (p. 135).

Esta mesma perspectiva, adotada pela presente investigação, considera que é nas relações que estabelecem com os outros que os humanos se constituem: nas interações sociais, sendo as dimensões cognitiva, afetiva e motora indissociáveis. Santos e Corsino (2007) afirmam que também a subjetividade da criança é formada através das suas relações sociais e afetivas. “Quando interagem, as crianças aprendem, formam-se, criam e transformam[-se]; são sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (Kramer & Motta, 2011, p.1). É aos adultos que cabe a importante função de mediação destas interações, uma vez que é através da interação com os adultos e com os pares que as crianças “aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais”. As relações sociais assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que lhes possibilitam a apropriação de um alargado repertório relacional incluindo, por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta o outro, a negociação e a cooperação com os seus pares.

À medida que vão crescendo, as crianças “aprendem como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em

relação a elas” (Robert, 2004, p. 147). Estando dentro de um contexto calmo e sereno, em que é tratada com respeito e com valor, a criança acaba por desenvolver a sua autoestima, perceber-se digna de respeito, e aprender esta forma de se relacionar também. Isto acontece não apenas com os amigos que vão fazendo, mas também com os adultos significativos. Esta é uma parte central na educação de infância e é por isso que, segundo Portugal (2000), “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimento sobre comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (p. 86). Barthélémy, Hameury e Lelord (1995), ao discutirem o atendimento a crianças autistas, propõem três princípios: tranquilidade, disponibilidade e reciprocidade. O princípio da *Tranquilidade* pressupõe que o adulto esteja calmo e relaxado, pronto para acolher a criança, e pode aplicar-se à educação de todas as crianças, tenham estas Necessidades Educativas Especiais ou não.

Zabalza (1998) afirma que “a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamento dependentes, etc.” (p.51). Um educador que não está seguro daquilo que faz, que não transmite confiança às crianças que educa e/ou não promove a autoconfiança, não consegue suscitar nelas sentimentos positivos.

Por vezes, as crianças ajustam os seus comportamentos de acordo com o que lhes parece ser o que o adulto espera de si (Rosa,1988). O adulto tem tendência a desenvolver, segundo Pestana (1990), estereótipos que podem suscitar na criança sentimentos de infelicidade e/ou de insegurança. Também Robert (2004, p. 145) refere que

a forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem. (...) As abordagens e as reacções das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente.

Isto está intrinsecamente relacionado com a concepção de criança que o adulto tem, que influencia diretamente a maneira como se relaciona e interage com as crianças com quem convive no seu dia a dia.

As crianças precisam de ser providas nas suas necessidades, de ser protegidas, de aprender a lidar com os limites e de aprender a lidar com autoridade (Barbosa, 2004). Motta (2007) destaca que o processo de construção da relação entre o adulto e a criança implica uma ética de ação, traduzida na ausência de indiferença e na responsabilidade. Assim, a relação assimétrica entre adultos e crianças pode ser tida como uma relação entre diferentes, entre um humano com mais experiência e um com menos experiência, mas sem que a diferença se reverta em opressão e autoritarismo. Para Sennet (2001), a autoridade é um compromisso de vínculo afetivo. Também Santos e Corsino (2009) se referem à autoridade como ação que dá autoria, isto é, que permite que o outro seja o autor. A autoridade permite a formação e a transformação do indivíduo, e implica acolhimento, proteção, segurança e conhecimento. Deriva dos valores, saberes e fazeres dos adultos e da necessidade de os transmitir às novas gerações e só se estabelece quando a atitude de uma pessoa é legitimada pela outra (Santos & Corsino, 2009). Segundo Bazílio e Kramer (2011), a autoridade é extremamente importante, uma vez que, quando um adulto não a exerce, “as crianças são negligenciadas e vão ficando também perdidas e confusas” (p. 135).

Segundo os autores, o autoritarismo é o contrário de autoridade. Bloqueia, tira qualquer autoria, não transforma o sujeito e muito menos forma carácter ou personalidade. Por causa destas ações que revelam autoritarismo, “as crianças – com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança – aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão” (Kramer, 2006, p. 93). O adulto é, muitas vezes, agressivo para educar “e é isso que ensina para aqueles que estão sob sua responsabilidade: a mudança de comportamento pela correção ou medo” (Scramingnon, 2020, p.1278). Sennet (2001) afirma ainda que as pessoas normalmente se recusam a obedecer àqueles que não consideram legítimos. A partir de todas estas afirmações, conclui-se que a autoridade exercida pelos adultos em relação às crianças deve ser apenas para se colocarem num lugar de referência e de cuidado para com elas, em oposição à agressividade, à tirania e à violência.

É possível observar diferentes formas de os adultos interagirem com as crianças, que dependem totalmente da forma como é considerado por cada um adequado educar uma criança e quais as suas concepções de criança, que dependem do seu contexto histórico e social. O papel social atribuído às crianças depende da organização social em que elas se inserem (Kramer, 1999). Santos (1992) distingue duas principais atitudes educativas: por um lado há “(...) quem justifique o seu modo de educar porque foi assim

que foi educado e deu [um bom] resultado”; e por outro lado há “quem justifique o seu modo de educar porque a forma de educação que recebeu foi um insucesso e, por isso, pratica exactamente o contrário” (p. 24). A ação de um educador não se pode basear nestas justificações. A fundamentação e a orientação da sua ação profissional devem basear-se em conhecimento científico e ético, uma vez que a ação do educador é uma ação profissional e não deve estar relacionada com a sua experiência.

Numa interação, há diferentes aspetos que influenciam as ações e as reações das crianças. Santos e Corsino (2007) mostram que um diálogo não se resume às palavras utilizadas. É preciso considerar a comunicação verbal e a comunicação não verbal: as palavras, a forma como são ditas, a postura corporal, o tom de voz, a intenção, o olhar. É através da comunicação não verbal (subtexto) que as palavras ganham novos significados e sentidos. Também o olhar ou a falta dele comunicam muito numa interação: segundo as mesmas autoras, se se fala com uma criança sem se olhar para ela o que se comunica e o que ela apreende é indiferença, falta de interesse, que se dá mais importância a outra coisa/pessoa do que a ela. E nenhuma criança devia, alguma vez, experimentar estes sentimentos na sua vida. Assim se reforça a importância da ação educativa profissional com base em conhecimento científico: ser educador não é um trabalho apenas de experiência, tem que envolver muito estudo científico e ético.

Barbosa (2004) explica que os primeiros anos das crianças são fundamentais e determinantes para o seu desenvolvimento ao longo de toda a vida. Apesar disso, as crianças não devem ser vistas como aquilo que hão de ser, algo que ainda está por vir, um adulto futuro. Elas são aqui e agora, no hoje. De acordo com Kramer (2006), uma escola de qualidade envolve obrigatoriamente conhecimento, cultura, cidadania e atende aos reais interesses das crianças, uma vez que leva em conta o seu ponto de vista. Envolve também a diferença, uma vez que é na pluralidade que somos constituídos. Segundo a autora, esta é muito facilmente aceite e compreendida pelas crianças, ao passo que os adultos têm bastante dificuldade em fazê-lo. O reconhecimento do papel social da criança tem sido uma grande evolução na educação de qualidade, mas, ainda assim, pode levar a que o adulto abdique de assumir o seu papel. Segundo Bazílio e Kramer (2011), esta conceção de criança como sujeito ativo e de direitos é, por vezes, usada como desculpa para o adulto não se posicionar, não estabelecer regras, não se expressar. Estes autores explicam que quando isto acontece, “o lugar do adulto fica desocupado, como se, para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido da

autoridade” (p. 133). Por outro lado, o adulto também pode ter a tendência de impor as suas opiniões e quereres, “em vez de [os] dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo” (*idem*), acabando por serem autoritários. A autoridade do adulto vem do equilíbrio destes dois cursos de ação: não controlar e não se impor ao mesmo tempo que não se deixa de intervir, não se tem medo de estabelecer regras e limites, enquanto se utiliza o diálogo como base da comunicação. O adulto não deve deixar de exercer o seu papel de guia e orientador da criança.

É preciso refletir, também, sobre aquilo que se proporciona às crianças: a violência, o desprezo, a falta de escuta, a destruição e a morte (guerras, fome, notícias diárias, etc.). A convivência recorrente com estes fatores negativos, poderá impossibilitar a hipótese de mudança que as crianças representam, retirando a esperança e o sentido da infância (Kramer, 1999). Assim, na área da educação de infância, o trabalho reflexivo é imprescindível, uma vez que, de acordo com Martins (2005), “as concepções que as instituições e os seus intervenientes têm do seu papel (...), os objectivos que definem, as práticas que estatuem, consentem ou legitimam, são aspectos de extrema importância na configuração das dinâmicas relacionais” (p.2), isto é, são ações determinantes para o desenrolar e desenvolver das relações entre pares e adulto/criança. Um dos grandes desafios dos profissionais de educação, de acordo com Kramer (1999), é que o avançado conhecimento que se tem sobre a infância não significa que se saiba lidar com crianças e jovens. Uma coisa não implica a outra e é muito perigoso que se assuma que, só por se saber muito sobre crianças, se tenha aptidão para lidar com elas, uma vez que a história humana depende em grande parte da infância dos homens.

A problemática aqui delineada é fundamental no âmbito da prática da educação de infância. Tendo este conhecimento teórico, a/o educador/a pode agir em conformidade, escutando as crianças com cuidado, tendo atenção às propostas que faz e às reações que tem em cada interação. Este tema é extremamente importante, uma vez que a maior parte da ação pedagógica de um adulto responsável se dá através do diálogo e das interações que tem com as crianças.

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para a investigação em questão, por opção própria e com o apoio da professora orientadora da PPS II, recorri ao estudo de caso, por me parecer o mais indicado. Segundo Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Numa investigação do foro educacional um caso pode referir-se a um grupo de crianças, tendo o/a investigador/a o propósito de compreender detalhadamente um assunto do seu interesse, procedendo, para tal, à observação pormenorizada desse grupo (Bodgan & Biklen, 1994).

Optei por realizar um estudo de caso por esta ser uma estratégia abrangente, já que a sua natureza investigativa conta tanto com metodologias quantitativas como com metodologias qualitativas. De acordo com Meirinhos (2010), uma das principais vantagens deste método de investigação “é a sua aplicabilidade a situações humanas” (p.52), que é o caso desta investigação. Uma vez que, aquando da escolha do tipo de investigação a realizar, ainda não tinha toda a minha investigação claramente definida, julguei que a conjugação destas duas metodologias me poderia vir a ser útil para a recolha e análise dos dados.

Uma das características do estudo de caso que me chamou mais a atenção foi o facto de ter um carácter holístico, o que me permitiu investigar e compreender os resultados como um todo, globalizando as situações e não apenas as particularidades. Outra das características do estudo de caso que em muito se relaciona com a PPS II é o seu carácter interpretativo constante e não apenas no final (Meirinhos, 2010). Neste sentido, Yin (2005) possibilita a modificação da questão inicial do estudo à medida que este avança e se vai tendo mais informação sobre o mesmo, tornando esta uma das metodologias de investigação mais flexíveis. No estudo de caso o contexto pode ter mais ou menos importância, dependendo apenas do caso em si e do próprio contexto. Apesar disso, para Yin (2005), o estudo de caso deve ser utilizado quando se lida com condições contextuais, uma vez que esse contexto pode ser pertinente para a investigação.

A investigação realizada é de natureza qualitativa, uma vez que (i) os dados foram extraídos do seu ambiente natural e as notas de campo advindas das observações realizadas pela investigadora foram o instrumento primordial; (ii) é uma

investigação descritiva, na medida em que os dados não são representados numericamente, mas sim através de palavras; (iii) o processo teve mais significado para a investigadora do que os resultados ou produtos finais; (iv) os dados foram analisados de modo indutivo, já que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50); e (v) o significado representa um papel fundamental neste tipo de abordagem, existindo uma preocupação pela compreensão dos pontos de vista dos participantes (Bodgan e Biklen, 1994). A investigação, por ser de natureza qualitativa, recorre “à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc” (Aires, 2015, p.13-14).

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram maioritariamente a observação participante e não participante que se caracterizam como processos “cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 24), sendo que recorri também a consulta documental. Esta última técnica tem como “*objecto* (...) a literatura científica relativa ao objecto de estudo e [como] *finalidade* (...) a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 38). Por fim, recorri à análise de conteúdo que, de acordo com Silva e Fossá (2013), é frequentemente utilizada em estudos qualitativos e consiste na classificação dos dados obtidos em temas e categorias de modo a facilitar a sua posterior compreensão e análise. Para proceder à análise dos dados, foram primeiramente relidas todas as notas de campo escritas ao longo do estágio e, em seguida, seleccionadas quais destas se relacionavam com o tema da investigação, tendo-se obtido uma compilação de 25 notas de campo (Cf. Anexo C – Notas de Campo Utilizadas no Relatório), que foram categorizadas individualmente, tendo-se obtido uma tabela categorial (Cf. Anexo D – Árvore Categorial das Notas de Campo).

Após a explicitação das opções metodológicas, importa considerar a necessidade do cumprimento das questões éticas no decorrer da investigação. Para tal, o/a investigador/a deve refletir sobre as considerações éticas que tem que ter em conta aquando da definição e execução do plano de investigação, para que os direitos humanos sejam assegurados (Tuckman, 2012). Neste sentido, ao longo de toda a prática procurei assegurar a privacidade de todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), encarando-os como sujeitos competentes e de direitos. Foi, por isso, elaborado um roteiro ético (Cf. Anexo E – Roteiro Ético) baseado em nove

“princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” apresentados por Tomás (2011) e, ainda, na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, apresentada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012).

3.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Para proceder à análise dos dados, foram primeiramente relidas todas as notas de campo escritas ao longo do estágio e, em seguida, selecionadas aquelas que relacionavam com o tema da investigação, tendo-se obtido uma compilação de 25 notas de campo, que foram categorizadas individualmente (Cf. Anexo C – Notas de Campo Utilizadas no Relatório e Anexo D - Árvore Categorical das Notas de Campo). Abaixo, apresentam-se as categorias elaboradas e as análises realizadas:

3.4.1. Oferta de Solução Fundamentada

Os adultos devem oferecer às crianças um modelo de comportamento coerente, adequado à sociedade e que sirva de exemplo para as relações que as crianças vão formar entre si (Brás & Reis, 2012). Quando, na resolução de problemas, o adulto propõe uma solução e a fundamenta claramente, de forma que a criança possa compreender aquilo que se está a passar e as suas razões, está a oferecer-lhe tudo isto, para além da grande potencialidade de ter uma reação positiva. Isto pode ser observado nas situações abaixo:

Após esta história, ficaram comigo apenas a RV e o LO, que me foram pedindo para contar várias histórias. Ao nosso lado, estava um grupo de crianças a brincar e a fazer algum barulho. A educadora SF aproximou-se delas e disse ‘olhem, a Madalena está a contar uma história e assim não se percebe nada. Os meninos que querem ouvir a história não conseguem. Vão brincar ali um bocado mais para o lado, se fazem favor.’ Eles olharam para mim e afastaram-se um pouco (Nota de Campo, 22out2021).

Havia um problema: eu estava a contar uma história a um pequeno grupo e havia crianças a fazer barulho. O adulto propôs uma solução fundamentada, que neste caso foi que se afastassem e continuassem a brincadeira um pouco mais longe. Esta foi uma solução clara e com sentido, pois o adulto demonstrou paciência e compreensão ao mesmo tempo que sinalizou respeitosamente às crianças o efeito negativo das suas ações, o que resultou numa reação positiva das crianças.

Nem sempre uma solução fundamentada tem uma reação simples e compreensiva por parte das crianças. De seguida expõe-se uma outra situação que ocorreu de forma um pouco diferente:

De manhã, eu estava ao pé do trampolim e a certa altura, quando pedi para as crianças saírem para entrarem outras, o AB e a AS saíram e ficou lá o TP. Chamei várias vezes, expliquei que era a vez dos outros meninos e que ele depois podia voltar para saltar mais um pouco. Ele colocou-se no lado oposto do trampolim a choramingar e a dizer 'qué saltar mais'. Insisti bastante para sair e após várias tentativas, coloquei-me para dentro do trampolim, puxei-o levemente pelo bibe e ele aproximou-se a chorar. Ajudei-o a sair do trampolim, deixei entrar as três crianças que iam a seguir e pedi ao TP que calçasse os sapatos. Sentou-se no chão a chorar e eu insisti para que se calçasse, uma vez que tinha estado a chover e podia ficar com os pés molhados. Continuou a chorar, a educadora aproximou-se, levantou-o e falou com ele explicando que não podia ficar descalço. Falou pausadamente e com a voz baixa, sempre no mesmo tom. Ele acabou por perceber, se acalmar e parar de chorar, calçar os sapatos sozinho e ir brincar (Nota de Campo, 03nov2021).

Neste caso, há duas interações distintas. Na primeira interação, tentei chamá-lo à razão, fundamentando aquilo que lhe estava a pedir. Tinha que sair do trampolim, porque senão as outras crianças não poderiam ir saltar. Cada um tem a sua vez. Apesar disto, também por estar numa situação de *stress*, não saiu do trampolim por vontade própria. Como em tudo na área da educação, nestas situações não há uma receita. A educação é feita de e para indivíduos, seres humanos. E por isso mesmo, cada um é único, com as suas particularidades e vontades. Não é certo que, por se oferecer uma

solução fundamentada, a reação vá ser positiva. Neste caso específico foi o contrário. Apesar de ter sido oferecida uma solução bem justificada, a reação da criança foi negativa. Na segunda interação, a educadora falou com tom calmo e baixo, sem se exaltar e sem perder a paciência. A reação da criança à educadora foi positiva, tendo conseguido acalmar-se e até realizar a tarefa seguinte autonomamente.

A educadora SF pediu à MP para ir guardar os *pinipons*, que tinha na mão, no seu saco. A MP não queria e, por isso, a educadora foi com ela. A MP começou a chorar, arrumaram os bonecos e ela ficou lá fora, no corredor, a chorar. A educadora entrou de novo na sala e explicou ao grupo que a MP tinha ficado lá fora a chorar e que, quando parasse, podia entrar. Explicou que era assim, senão, ninguém se ia entender dentro da sala. Pediu à ES que lá fosse dizer para ela parar de chorar e vir para dentro. Ela foi, mas voltou rapidamente: 'a MP não quis vir'. A educadora pediu à CM que lá fosse porque elas são muito amigas. Foi, mas também voltou logo para dentro. A educadora sugeriu então que tentasse eu. Fui lá, aproximei-me, pus-me de cócoras e ofereci um abraço para parar de chorar. Conversei, expliquei que os brinquedos de casa não podem ir para a sala, porque se perdem. Que iam para o saco só até à hora de ir para casa, que ela os ia levar para casa para brincar à vontade. Chorou mais um pouco, ofereci mais um abraço e expliquei várias vezes a razão de se arrumar os brinquedos no saco. Passado um pouco, parou de chorar, dei-lhe a mão e fomos para a sala outra vez (Nota de Campo, 22nov2021).

Apesar de a ter acompanhado ao arrumar os brinquedos e de lhe ter explicado porque tinha que o fazer, a educadora não acolheu verdadeiramente esta criança. Deixou-a a chorar no corredor, para que se acalmasse sozinha, algo que nesta idade é muito complicado. Com três anos, a autorregulação emocional não está completamente desenvolvida e as crianças precisam, na maior parte das vezes, de ajuda para que se consigam acalmar. Fundamentar as suas ações não é o suficiente em todas as situações, e torna-se necessário que o adulto realmente acolha a criança com carinho, que a compreenda e que lhe mostre isso. Não é fácil arrumar um brinquedo com que se quer muito brincar, menos ainda para uma criança pequena. Para as crianças, o agora

é o tempo mais importante. O “brincar depois” é longínquo, incerto, difícil de conceber. Um adulto que não compreende isto, não consegue acolher e aceitar a criança que sofre com um “simples” arrumar de um brinquedo.

Ao colocar-se como parceiro da criança, ao invés de a repreender, e oferecer uma solução fundamentada para um problema que a criança tem, o adulto promove uma reação positiva. É importante que a criança perceba as razões e as justificações para o posicionamento do adulto. Desta forma, consegue compreender o que lhe está a acontecer e por que motivo esta é a melhor opção a seguir. Caso contrário, o que pode acontecer é exatamente o oposto. A criança não percebe o que se está a passar, fica frustrada com o que tem que fazer e vai fazê-lo contrariada (ou não o faz de todo). Oferecer uma solução fundamentada demonstra que o adulto tem autoridade e não é autoritário. Um adulto que tem autoridade, deixa que as crianças à sua volta sejam autores do seu desenvolvimento, permitem que se transformem e que evoluam de forma harmoniosa. Segundo Santos e Corsino (2009), a autoridade deriva da necessidade de transmitir os valores e os saberes às novas gerações, e não de os impor. Surge no sentido de orientar as crianças e de colocar o adulto numa posição de referência e de cuidado para com elas.

Ao entrarmos na sala, a educadora pediu que todos tirassem os sapatos. Formou-se uma fila de sapatos na parede ao lado da porta e todos ficámos de meias. Quando sentados em roda, a educadora explicou a razão: ‘estão a ver porque foi melhor tirarmos os sapatos? Estão todos sujos por causa dos figos e não queremos a nossa sala toda suja. Assim podemos andar aqui a brincar sentados no chão, sem que fiquemos também todos sujos.’ CP: ‘Já está aqui um bocado de terra.’ Educadora SF: ‘Queremos a nossa sala limpa, os sapatos hoje são só fora da sala. Acham bem?’ As crianças riram-se e a maior parte fez que sim com a cabeça. ES divertida: ‘eu gosto mais de andar sem os sapatos, e não podemos sujar, depois ficamos com a terra que é do recreio’ (Nota de Campo, 02nov2021).

À solução fundamentada, foi acrescentada a participação das crianças, pedindo as suas opiniões. Não foi apenas uma ordem sem fundamento, sem escuta. O adulto propôs, questionou, escutou e agiu. Também numa outra situação podemos observar como a participação e a escuta ativa da criança fizeram diferença nas suas interações:

Na mesa da sala, a educadora sentou-se com um grupo de crianças a fazer plasticina. A MP, a MR, a RV, o RP o GA e o RS. Sem dizer nada, deu um pedaço de plasticina a cada um e deixou que explorassem livremente. Foram também utilizados em conjunto os paus que o grupo tinha levado do recreio para a sala. A MP mostrou-me o que tinha feito, dizendo 'é um bolo'. Perguntei a quem se ia cantar os parabéns com tantas velas e respondeu que não era para ninguém, era só para fingir. Eu: 'Ah, é que está com tão bom aspeto que pensei que era mesmo para comer.' RS: 'Olha, eu fiz um bigode.' Eu: 'Eia que bigode tão grande! Com tanto pelo.' RP: 'RS, eu também fiz um bigode muito grande, parece uma lagarta.' (Nota de Campo, 02nov2021).

Ao aceitar e aproveitar os contributos que as crianças levaram do recreio para a sala, o adulto deu-lhes a oportunidade de determinarem o seu percurso naquela manhã. E dando liberdade para que os utilizassem em conjunto com a atividade previamente planeada, permitiu que as crianças reagissem de forma positiva.

O facto de o adulto responder com uma solução fundamentada evidencia que, na medida em que se dedica a explicar as suas razões e mesmo definindo limites à criança, a considera como sujeito de saber e de desejo, numa postura de simetria ética.

3.4.2. A emoção do adulto modula a emoção da criança

Esta grande categoria procura discutir a forma como as emoções do adulto na interação com as crianças condicionam e modulam as emoções destas nas suas reações.

Ao sentarem-se à mesa para almoçar, todas as crianças já têm uma sopa à frente. As crianças começaram a comer e a LA chamou-me a chorar 'Madalena, ajuuudaaaa'. Eu disse-lhe 'LA, tu sabes comer sozinha, não precisas da minha ajuda'. Como ela continuou a chorar e a pedir ajuda, a educadora pediu-me para me afastar um pouco e ir para perto de outras mesas. Passado um pouco, a educadora baixou-se a olhar para a LA e indicou calmamente que fosse um bocado para a sala, onde

estava a ajudante a colocar as camas, para se acalmar. Ela foi, ainda a chorar. Ficou lá uns minutos e, quando voltou, comeu tudo sem chorar (Nota de Campo, 18out2021).

Uma das observações mais claras que consegui fazer ao longo de toda a PPS II foi que, quanto mais calmo está o adulto, menos agitada fica a criança. Um adulto calmo, promove uma criança calma. Como se pode ler na nota de campo descrita acima, em que a LA estava bastante agitada e ansiosa, o adulto manteve a calma e propôs uma solução também ela calma, que incluía tirar a criança do ambiente causador de mal-estar. Segundo Post e Hohmann (2011), ao agir de forma calma, ponderada e tranquila, o adulto pode auxiliar a criança a sentir-se mais tranquila, segura e confiante. É possível observar isso na seguinte situação:

O GA acordou a chorar muito e a dizer 'quero a minha mãe'. Fui lá, sentei-me no chão ao lado da cama, pu-lo no meu colo e perguntei se queria ir fazer um xixi. Fez que não com a cabeça e continuou a chorar. A educadora aproximou-se, levantou-o e perguntou 'é a mãe VA que tu queres?'. Ele fez que sim com a cabeça. A educadora abraçou-o e segredou-lhe ao ouvido até que ele se acalmou e parou de chorar. Foi com ele fazer xixi e voltou a deitá-lo. A educadora explicou-me que no ano anterior, ainda em creche, isto acontecia muitas vezes porque ele tinha pesadelos. Já não acontecia há algum tempo (Nota de Campo, 03dez2021).

A educadora falou com calma e tranquilidade, ajudando o GA a acalmar-se. Aquilo que disse também foi importante, mostrando que o compreendia e que o seu sentimento era legítimo. Kramer e Motta (2011), definem a criança como pessoa de pouca idade, que se distingue do adulto pela pouca experiência de vida que ainda tem, e não pelo seu valor. Ao ter os seus sentimentos legitimados, o GA aprende com o outro sobre si mesmo, no sentido em que, através da interação com o outro, consegue compreender o valor que tem. Por isso, o adulto não deve chocar-se com comportamentos normais e esperados da criança, como acordar a chorar ou fazer xixi na cama.

O VM estava deitado na cama acordado. A educadora aproximou-se e disse-lhe: "vai fazer xixi VM, vai lá, rápido" Ele levantou-se e foi. Quando ele voltou, a educadora viu que a

cama estava com xixi e comentou “oh, ele já fez na cama.” O VM olhou para a educadora com ar assustado. “Pronto, troca-se, acontece”. Ele imediatamente mudou de expressão, ficando visivelmente mais tranquilo. Começou a tirar o lençol enquanto eu fui ao cabide buscar o saco dele com roupa para mudar. Fui à casa de banho ter com o VM, que estava com as calças e as cuecas para baixo. Eu: “Tira as calças e as cuecas, que eu trouxe aqui umas limpas para trocar” Ele tirou as calças e as cuecas e eu dei-lhe umas limpas. Ele vestiu. Reparei que a camisola também estava um pouco molhada e ajudei-o a tirar. Encaminhei-o para a cama enquanto guardava a roupa suja num saco. Fui ao cabide arrumar as coisas, tirei uma camisola limpa e pus aos pés da cama para ele vestir quando se levantasse (Nota de Campo, 06dez2021).

A primeira reação da criança, depois de não ter dito que já tinha feito xixi na cama, foi ficar assustado, com medo da reação do adulto. Ele tinha noção de que não devia fazer xixi na cama e, por isso, esperava que o adulto ficasse nervoso ou que respondesse com severidade. Pelo contrário, o que aconteceu foi uma reação calma e tranquila da parte da educadora. Uma criança de três anos fazer xixi na cama é perfeitamente normal, sendo que, neste caso, era um acontecimento regular. A calma da educadora fez com que a criança se sentisse aceite, pertencente ao contexto em que se insere, e ficasse tranquila.

Também em interações individuais, de um para um, esta forma de estar do adulto pode fazer toda a diferença. O VA, por ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais (Cf. Subcapítulo 1.5. – Grupo de Crianças), agitava-se fácil e frequentemente. Ao mudar-lhe a fralda, manteve uma postura divertida, leve e calma. Apesar de ter sido uma interação em que só houve diálogo por parte do adulto, a reação da criança foi calma e divertida, sem qualquer agitação:

Depois da sesta, e depois de a maior parte das crianças do grupo já estar levantada e calçada, a educadora perguntou-me se me sentia à vontade para mudar o VA. Eu respondi que sim. Aproximei-me da cama dele, onde ainda estava deitado, estendi a mão e perguntei “VA, vamos mudar a fralda?”. Ele aceitou a minha mão, levantou-se e fomos para a casa de banho. Ele ficou

em pé em cima do tapete. Eu: “VA, baixas as calças para tirar a fralda?” Ele colocou a mão na cintura das calças. Eu baixei-lhe as calças dizendo “muito obrigada pela ajuda, assim é mais fácil”. Tirei-lhe a fralda e quando limpei com o toalhete, começou a rir-se. Eu: “Está frio, é? Ah espera lá que tu tens é cócegas.” Ele riu-se mais um pouco. Coloquei-lhe a fralda limpa, sempre com ele em pé. Puxei-lhe as calças para cima e vesti-lhe o colete. Eu: “Já está, pronto para ir lanchar. Só falta calçar os sapatos.” Estendi-lhe a mão. Ele aceitou e foi-se sentar no cadeirão, ao lado dos sapatos. Eu: “Ora muito bem, vamos lá calçar os sapatos. Pé direito.” Ele levantou o pé direito. Eu calcei-lhe o sapato. Eu: “E agora o pé esquerdo.”

Levantou o pé esquerdo e calcei-lhe o outro sapato. Eu: “Vamos lanchar?”, estendi-lhe a mão. Deu-me a mão e fomos para o refeitório (Nota de Campo, 22nov2021).

Santos e Corsino (2009), consideram, para além da comunicação verbal, a comunicação não verbal. Para a interação com o VA, era importante utilizar uma comunicação mais variada, não me apoiando apenas em palavras. O esticar a mão para ele, deixar que ele me mostrasse onde estavam as calças, brincar com as cócegas, segundo as mesmas autoras, este é o subtexto que faz com que o diálogo se desenvolva e com que as palavras ganhem novos significados. Tudo isto foi extremamente necessário para que ele conseguisse perceber o que se estava a passar. Não foi apenas uma troca de fralda com a criança prostrada à espera que o adulto fizesse tudo. Foi uma rotina com participação ativa, com mais autonomia do que o habitual. Claro que não o fez sozinho, mas conseguiu participar no seu próprio processo de higiene. A reação positiva do VA nesta situação não foi apenas devido ao facto de estar com um adulto bem-disposto e divertido. Foi também por lhe ter sido dada voz e vez numa ação que só a ele diz respeito.

Também é possível perceber como alguém que se mostra interessado numa determinada situação ou num determinado objeto, suscita nos outros curiosidade. Isto não é diferente nas relações adulto/criança, que se dão no jardim de infância.

Com o grupo ainda sentado no chão à porta da sala, a educadora abriu ligeiramente a porta e espreitou para dentro da sala, fazendo um ar de espanto. Fechou a porta e riu-se.

Espreitou outra vez e disse com um ar misterioso: “ahhhh vocês não vão acreditar no que eu estou a ver. Estão prontos para entrar na sala?”. As crianças disseram que sim em coro, entusiasmadas. A educadora abriu a porta e disse: “então vamos entrar e vamos sentar-nos numa roda”. Lá dentro, eu já tinha colocado a poltrona com umas luzes e com o livro que iria ler. As crianças entraram calmamente na sala e fizeram uma roda, sentando-se novamente no chão à espera que algo acontecesse. A educadora, que estava também sentada na roda, foi pedindo a algumas crianças para mudarem de lugar, de forma a ficarem todas viradas para a poltrona (Nota de Campo, 23nov2021).

Desta forma, o adulto, ao mostrar-se curioso e interessado pelo que estava para vir, ao fazer um pouco de *suspense* ao abrir e fechar a porta, aumentou a curiosidade das crianças. Fez com que elas percebessem que estava para vir algo diferente, divertido e merecedor da sua atenção. A entrada na sala foi uma entrada diferente, mais demorada e mais teatral. Os adultos realmente cativaram a atenção das crianças, o que resultou numa reação de muito interesse da sua parte.

Também a (in)segurança do adulto em relação ao que está a fazer, modula as emoções e as reações das crianças com quem interage. A respetiva segurança ou insegurança do adulto, pode potenciar as seguranças e inseguranças das crianças, sejam estas em relação a si próprias, ao contexto ou à situação em que se encontram, como é possível perceber na situação abaixo:

Chamámos as crianças: “3 anos, arrumar os triciclos e ir encostar à parede!” Quando as crianças já estavam encostadas à parede, o VA deitou-se no chão a chorar. A educadora tentou que ele se fosse sentar e o VA começou a gritar. A educadora teve que sair do recreio durante um bocado. Sentei-me no chão ao pé do VA, chamei-o e tentei fazer-lhe festinhas nas costas e na cabeça, mas só piorou, começando a gritar mais ainda e a afastar-se de mim. (Eu estava bastante nervosa, sem saber o que havia de fazer. Por um lado, tinha que orientar o grupo de crianças que estava à minha espera para entrar no edifício e que começava a dispersar. Por outro lado, tinha o VA deitado no

chão a chorar, que não podia ficar ali naquele estado. O nervosismo ia aumentando enquanto estava na indecisão entre levar o grupo e deixar o VA, ou continuar a tentar acalmar o VA, provavelmente sem a reação que eu precisava, e deixar o grupo mais disperso e desorientado). Deixei-o então, afastei-me um pouco. Quando a educadora voltou, perguntou-me “vamos?”. Anui e começámos a entrar com as crianças. A educadora aproximou-se do VA, deu-lhe a mão e foi com ele à casa de banho limpar o nariz. Foram para a sala e a educadora pôs a dar uma música a que já está habituado para se acalmar. Pediu às crianças que ficassem calminhas para que o VA se conseguisse acalmar também. Deixou-o um bocado sozinho sentado no sofá enquanto se acalmava. Quando viu que ele já estava sossegado, foi lá ter com ele. “Pronto VA, já passou. Vamos para a roda?” Estendeu-lhe a mão, ele agarrou-a a sorrir e foram sentar-se na roda ao pé das outras crianças (Nota de Campo, 22nov2021).

A diferença entre um adulto seguro e um adulto inseguro é perceptível às crianças, se elas confiam nele ou se percebem a sua insegurança. Eu não estava segura daquilo que estava a fazer, estava preocupada que a educadora visse que eu conseguia ajudar aquela criança. E esta preocupação não me deixou ficar segura de mim. Zabalza (1998) defende que a insegurança do adulto provoca medo na criança e não consegue promover nelas sentimentos positivos. O VA sentiu a minha insegurança e, por isso, não o consegui acalmar. Por muito que o chamasse e que insistisse, não teria conseguido. A educadora, um adulto a que ele está habituado, que lhe transmite segurança nas suas ações, tem uma influência diferente. Não duvida daquilo que está a fazer, sabe que é o melhor naquele momento, independentemente daquilo que possa parecer. Um adulto seguro de si mesmo transmite à criança a sua força e a sua segurança. Para que a reação da criança não seja de insegurança, o adulto não pode transmitir a sua.

Por vezes, os adultos adotam um tom severo ou até mesmo brusco ao falarem com as crianças, na tentativa de serem mais assertivos. Ao sentirem que a situação está a sair do seu controlo, optam por esta forma de falar e até mesmo de estar. As duas situações descritas seguidamente têm lugar no refeitório da organização socioeconómica, durante o almoço das crianças:

A ajudante de ação educativa perguntou em tom severo: “MA, já comeste a sopa?” Ela fez que não com a cabeça sem olhar para a ajudante. “Então porque estás a falar?” A MA olhou para baixo e começou a bebericar a sopa da colher com ar de chateada (Nota de Campo, 27out2021).

Durante o almoço, fui dizendo à CC: “vai comendo a sopa, para não ficar fria”. Ela não comeu a sopa, apenas pôs a colher na taça. Passado um pouco, a educadora pediu à CC que se levantasse, pegou na taça da sopa e colocou-a na mesa dos adultos, ali ao lado. A CC ficou em pé, à frente da mesa, a chorar e sem comer. A educadora disse-lhe suavemente: “Não é preciso chorar, é para comeres a sopa. Agora não é para estar a conversar, é para comer. Quando acabares de comer a sopa voltas para o teu lugar, está bem?” Ela limpou as lágrimas, acenou que sim, respirou fundo, pegou na colher e começou a comer a sopa (Nota de Campo, 17dez2021).

Na primeira situação, como reação ao tom severo da AAE, a criança nem olhou para ela. Respondeu-lhe sem falar e sem olhar. A AAE não foi apenas assertiva, para dar a entender que a criança realmente devia comer a sopa, foi também severa, passando a mensagem de que tinha feito algo completamente errado, ao ponto de a criança nem sequer olhar para ela. A influência das emoções do adulto nas emoções da criança torna-se, então, evidente. A criança que estava tranquilamente a conversar com os seus amigos à mesa do almoço, de repente, após uma pequena interação com um adulto, ficou chateada. Um adulto que está nervoso e que transmite isso na sua comunicação e na sua interação, transforma as emoções das crianças, quase imediatamente, tornando-as equivalentes às suas. De acordo com Santos e Corsino (2009), esta maneira de falar com as crianças não as educa nem forma a sua personalidade; as crianças aprendem assim o medo e a agressão. Também Scramingnon (2020) afirma que, ao interagir de forma agressiva, o adulto ensina a mudança de comportamento pelo medo e não pela necessidade de adequação.

Na segunda situação, a educadora foi de facto severa e um pouco brusca ao levar a CC para outra mesa. É necessário problematizar este tipo de interações durante a refeição. Pedir a uma criança que não se esqueça de ir comendo, torna-se uma

necessidade, devido ao curto espaço de tempo que cada grupo tem para estar no refeitório e, como na altura expliquei à CC, para a comida não ficar fria. Tirar uma criança do seu lugar, colocá-la numa mesa sozinha e a comer em pé, não é uma atitude aceitável. A justificação “agora não é para estar a conversar, é para comer”, não é uma justificação válida. Se os adultos conversam enquanto almoçam, não faz sentido que as crianças tenham que separar estas duas componentes da socialização.

O adulto, ao ver a reação da criança (choro), explicou com suavidade as suas razões. A própria criança acalmou-se sozinha, quando compreendeu o que se passava e os motivos para a severidade do adulto. A reação de desconforto, através do choro, foi tida em consideração na ação seguinte da educadora, produzindo, por sua vez, uma reação mais calma por parte da criança.

Depois do almoço, levei um grupo para ir fazer xixi e deitar. Ao entrar na sala, o RS começou a agarrar o JF a dizer “ai éeee ai éeee”. O JF começou a rir-se muito. Pedi para pararem algumas vezes, expliquei que os bebés estavam a dormir e que não podíamos estar a fazer barulho. Pus o RS na sala pequena sentado numa cadeira, mas ele continuou. A educadora entrou na sala e perguntou rispidamente ao RS: “mas tu não sabes que os bebés estão a dormir? Não quero este barulho, vai para a tua cama”. Ele levantou-se e foi para a sua cama, sem olhar para a educadora, como se tivesse ficado com medo (Nota de Campo, 23nov2021).

Tal como no episódio acima, esta criança ficou com medo da educadora, devido à sua brusquidão e severidade. Mais uma vez, a falta de resposta e de olhar demonstram os efeitos que este tom tem nas crianças. Ao falar desta forma, as crianças não aprendem, não se educam; ficam apenas assustadas e com medo. Então, sempre que o adulto perde a paciência e reage desta forma, está a perder uma oportunidade de educar uma criança e de a ensinar a resolver os conflitos com calma e com razão.

3.4.3. Proposta de autonomia

De todas as observações que fiz, as que geraram reações muito positivas, foram as propostas de autonomia. Quando uma criança recorre ao adulto por ter um problema, ou por necessidade de ajuda, se o adulto propõe uma solução que envolva a autonomia

da criança, esta reage positivamente, ao contrário do que quando isto não acontece. Para além disto, promove a autonomia das crianças, que é uma das componentes mais importantes nas idades do pré-escolar (Silva et al., 2016).

Quando a CM estava a saltar no trampolim, a MP estava ali ao pé à espera dela para irem brincar. Quando a CM saiu, a MP pôs-se ao seu lado enquanto ela se calçava. A CM não estava a conseguir calçar com muita facilidade, a “língua” do sapato ia para dentro quando o pé entrava. Comentou que “estes sapatos não são muito fáceis de pôr nos pés”. Sugeriu que pedisse ajuda à MP. Olhou para a MP, que se sentou imediatamente à sua frente e lhe calçou os sapatos com muito cuidado. Quando acabou de os calçar perguntou: “estão bem? Não magoa?” A CM fez que não com a cabeça, levantaram-se e foram brincar (Nota de Campo, 03nov2021).

Mesmo que a autonomia proposta não seja individual, o facto de estas duas crianças perceberem que não precisam da ajuda do adulto para calçarem uns sapatos difíceis faz toda a diferença na sua realização pessoal e na forma como encaram as dificuldades no dia a dia. Uma proposta de autonomia em parceria, neste caso com uma colega, também promove o cuidado pelo outro, o carinho e o respeito que qualquer relação de amizade implica. Situações como esta, em que a autonomia é, no fundo, partilhada, transformando-se em entajuda de pares, aconteceram de forma recorrente ao longo de toda a PPS II, nomeadamente,

quando as crianças se começaram a levantar depois da sesta, a educadora SF recomendou: “quando precisarem de ajuda para calçar os sapatos ou vestir o bibe, não é a mim ou à Madalena que pedem ajuda. Ajudem-se uns aos outros, peçam aos amigos.” Sem hesitar, começaram a calçar-se uns aos outros (Nota de Campo, 25jan2022).

Naturalmente, as crianças procuram o adulto quando precisam de ajuda para realizar uma tarefa que não se consideram capazes de fazer. Se o adulto as incentivar a procurarem os seus pares, elas irão adquirir esse hábito e serão cada vez menos dependentes dele. Robert (2004) afirma que é através da forma como os outros se comportam em relação a elas, que aprendem a comportar-se adequadamente na sociedade. Quando uma criança tem que dar resposta a um pedido de um colega,

aprende que, quando precisar, é dessa forma que deve pedir. Aprende também que, qualquer um dos seus colegas a pode ajudar, não ficando totalmente dependente do adulto de referência.

O LO viu a chucha do VA, apanhou e foi-me entregar. Eu disse “obrigada LO, mas vai entregar ao VA, a chucha é dele”. Ele foi à procura do VA pela sala. O VM apontou e disse-lhe “olha, está ali ao fundo”. O LO foi lá e deu-lhe a chucha para a mão. Ele agarrou e pôs na boca (Nota de Campo, 08fev2022).

Com naturalidade, pedi ao LO que entregasse aquela chucha ao seu dono. Ele percebeu que se encontra algo, deve devolver ao seu dono. Quando uma criança tem com um adulto interações que promovem os sentimentos de confiança e de autonomia, tende a desenvolver atitudes de aceitação e de iniciativa (Hohmann & Weikart, 2011). Podia ter sido eu a guardar a chucha e a dá-la posteriormente ao VA, mas para promover a autonomia e a entreaajuda, optei por não o fazer. Esta proposta de autonomia foi encarada como algo completamente normal que, ao fim de algumas vezes, se poderia tornar rotina.

Ao pé da mesa da terra, estavam uma série de pedras espalhadas no chão. A educadora entregou uma vassoura à LD e uma pá à BCN. Pediu para varrerem as pedras “para voltarem para o seu lugar. Não se podem perder. Podem varrer, por favor?”. Como a LD ficou com a vassoura na mão sem começar a varrer, a educadora agarrou gentilmente na sua mão e ajudou-a a começar a varrer. Depois largou, dizendo “força, agora és tu”. A LD sorriu-lhe e continuou sozinha (Nota de Campo, 05nov2021).

Nem sempre a proposta de autonomia resulta à primeira tentativa. Uma criança que não sabe varrer, não vai conseguir varrer mesmo que se deixe fazê-lo sozinha. A autonomia é ter a competência de fazer algo sozinho. E competência implica saber fazer, bem feito. Fazer uma proposta de autonomia a uma criança que não tem a competência desenvolvida, é o mesmo que não propor autonomia. Na situação descrita, o adulto percebeu que a criança ainda não tinha essa competência e, por isso, interveio. Ajudou uma primeira vez, exemplificando. Depois, repetiu a proposta, sabendo que a criança já teria a competência necessária para o fazer autonomamente.

Nestas idades, acontecem com muita frequência situações de conflito entre pares. Maioritariamente, também por questão de hábito, as crianças recorrem ao adulto para as resolver. Na situação descrita abaixo, o conflito foi tão simples como uma das crianças já não querer ser amiga da outra.

Estávamos com o grupo no recreio quando a MA se aproximou da educadora com lágrimas nos olhos e disse “a MP diz que já não quer ser minha amiga”. A educadora baixou-se para ficar da sua altura, envolveu-a com os braços e disse-lhe: “vai lá falar com ela, tenta perceber porque ela não quer ser tua amiga, para ver se podem resolver as coisas. O que achas?”. Ela sorriu parecendo satisfeita e voltou a correr para ir falar com a MP. Fiquei atenta e passado pouco tempo vi-as a darem um abraço (Nota de Campo, 20out2021).

O adulto, como responsável que é, deve agir como mediador destes conflitos. Um mediador, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, é “aquele que serve de mediano” (p. 1079). Por sua vez, ser mediano, segundo a mesma fonte, é ser “intermediário; intercessor” (p. 1079). Isto significa que o adulto deve ser intermediário e intercessor das crianças durante a resolução de conflitos, isto é, não os resolve por elas. Como se pode ler acima, o adulto colocou-se à altura da MA, acolheu-a e sugeriu que fosse conversar com a MP sobre aquilo que a incomodava. Não resolveu o problema como julgava melhor, deixou que as crianças o resolvessem por si próprias, não o desprezando, mas fazendo uma proposta de autonomia. Brás e Reis (2012), defendem que as relações sociais têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que possibilitam a aquisição de uma série de aptidões, tais como, a empatia e consideração pelo outro.

“Quando chegámos ao recreio, estavam lá 3 ou 4 balões deixados por outro grupo. Instantaneamente as crianças começaram a brincar com eles. Passado um pouco, comecei a ouvir um choro. Por não estar a ver quem chorava e por ser um choro forte, tive medo que alguém se tivesse magoado e levantei-me para ir lá ver o que se passava. A educadora chamou-me e pediu-me que não fosse porque estava a ver e estavam apenas a discutir por causa do balão. “Eles resolvem”, disse-me.” (Nota de Campo, 22out2021).

Esta atitude do adulto, de constante abertura à autonomia, ao mesmo tempo que mantém um olhar atento às necessidades das crianças, é o que mais promove a autonomia a longo-prazo. É isto que permite que as crianças cresçam seguras de si e confiantes das suas capacidades, uma vez que é, também através da interação com os pares que aprendem e criam as regras e os hábitos sociais (Brás & Reis, 2012). A educadora percebeu que havia uma criança a chorar, mas também percebeu que não havia necessidade de intervenção adulta. Maria Montessori (2002) dizia que não devemos ajudar uma criança que se sente capaz de fazer alguma coisa sozinha. Neste caso, as crianças sabiam (mesmo que inconscientemente) que eram capazes de resolver aquele problema do balão, apesar de envolver choro. O adulto também sabia que as crianças eram capazes de o fazer, optando por não se aproximar, para não interferir.

A LD foi ter com a educadora cooperante e disse, quase a chorar: “a LA bateu-me no braço”. A educadora respondeu, quase sem olhar para ela, “vai resolver com ela, não foi a mim que me bateram, foi a ti. Tens que ir falar com ela.” A LD ficou meio atrapalhada e afastou-se. Não foi falar com a LA. (Nota de Campo, 24jan2022).

Quando a proposta de autonomia é feita de forma desatenta e desinteressada, não promove na criança uma reação positiva. Santos e Corsino (2009) explicam que se se falar com a criança sem se olhar para ela, o que se transmite é a indiferença e a falta de interesse. A criança vê-se como não prioridade para o adulto. A educadora respondeu à LD sem lhe dar atenção, sem querer realmente ouvir e saber qual era o problema. Tal como analisado no ponto 3.4.2., a emoção do adulto modula a emoção da criança. Nesta situação, isso também aconteceu: o adulto não deu importância ao que a criança estava a dizer e, portanto, a criança entendeu que o seu problema não tinha importância. Apesar de lhe ter sido dito para que fosse falar com a LA, porque a situação lhe dizia respeito a ela, a LD não foi. Se o adulto não dá a devida importância, é porque o problema não deve ter importância. A falta de ação do adulto reflete-se na falta de ação da criança. Já foi exposto no subcapítulo 3.2. – Revisão da Literatura, que a forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem. (...) As abordagens e as reacções das pessoas que as rodeiam

influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente (Robert, 2004, p.145).

Estava sozinha com o grupo e, como estava um dia bonito, perguntei se queriam ir para o recreio. Já esperava a resposta positiva que tive. Pouco depois de estarmos na rua, o MNP perguntou-me: “Oh Madalena, posso tirar os sapatos?” Eu: “Claro que sim, desde que não os percas. Tens que saber onde andam as tuas coisas.” Ele descalçou-se e comentou: “o escorrega é muito melhor sem sapatos!” Passado pouco tempo, mais de metade do grupo estava descalço. Para meu espanto, não houve sapatos espalhados ou perdidos. Todos os colocaram em fila, muito arrumados. Quando chegou a altura de pôr novamente os sapatos para irmos para a sala, todos sabiam de quem eram os respetivos pares. A CM pegou nos da MP e foi entregar-lhos (Nota de Campo, 09fev2022).

Um adulto que ouve as crianças que tem à frente e que as deixa participar no seu próprio processo de aprendizagem, é um adulto que compreende o que é ser criança. Segundo Kramer e Motta (2011), as crianças “são sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo”. É uma autonomia que nem sempre é empírica, não se percebe claramente que as crianças estão a ser autónomas, a fazer as coisas sozinhas. Mas de facto estão: estão a decidir como querem aprender naquele momento. Se é na sala ou no recreio, se precisam de estar calçados ou de sentir o chão frio e as pedrinhas nos pés, se o escorrega é para ser descido de forma convencional, ou de cabeça para baixo. Escolhas que ao adulto podem parecer insignificantes, mas que para a criança são fundamentais e que respondem diretamente às suas necessidades de desenvolvimento. Se o adulto confiar, as crianças sabem o que é preciso fazer. Não foi preciso pedir que não perdessem os sapatos, mandar organizar e colocar por ordem. As crianças fizeram isso por iniciativa própria, porque reconhecem, sozinhas, que a ordem é necessária para a vida em comunidade. Não há maior (e melhor) proposta de autonomia do que esta: deixar que as crianças tracem o seu caminho e que façam as suas próprias escolhas.

3.4.4. Resultados: atitudes de entreaajuda e empatia autónomas

Nesta categoria, serão analisadas as notas de campo que retratam situações de entreaajuda e empatia autónomas, evidenciando que as crianças aprendem com e pela ação do adulto, não apenas nas reações imediatas, mas que esta forma de se relacionar é apropriada pelas crianças, tornando-se parte do seu repertório de interações.

Quando as crianças se levantam da sesta, a educadora incentiva a que façam as suas camas com “a dobrinha”. Geralmente, as crianças ajudam-se umas às outras nesta tarefa. O VM reparou que a cama do TP não estava feita e foi fazê-la. O AB, com a ajuda do RS e do RP, levou a sua cama para junto do armário onde se guardam as camas durante o dia (Nota de Campo, 22out2021).

Com a constância e a rotina de fazer a cama todos os dias as crianças aprendem. Sem questionar ou hesitar, o VM foi fazer a cama do amigo. O RS e o RP ajudaram o AB a arrumar a cama, sem ser preciso pedir. Com os constantes incentivos de entreaajuda da educadora, as crianças aprendem que esse é o comportamento adequado, sem que o mesmo seja posto em questão. O outro não precisa de pedir, ao se ver alguém atrapalhado, ajuda-se.

A educadora aproximou-se de mim e chamou-me a atenção para uma interação entre as crianças. O RP estava sentado no triciclo. O TP estava de pé, à sua frente, a calçar-lhe os sapatos. Os dois com ar satisfeitos, ficaram algum tempo assim, um a calçar e o outro a ser calçado, enquanto iam conversando sobre algo que não consegui compreender (Nota de Campo, 03nov2021).

Mais uma vez, processualmente, as crianças vão-se apropriando dos incentivos do adulto de forma a que este deixe de ter necessidade de o fazer. A educadora aconselha constantemente a que as crianças peçam ajuda umas às outras antes de pedirem ao adulto. Assim, sem ser preciso dizer nada, elas começam a fazê-lo. Tudo isto só é possível devido ao trabalho reflexivo da educadora. A observação é parte essencial deste trabalho, e sem ela, não é possível repensar e avaliar toda a ação pedagógica.

O RS estava a andar de triciclo, quando se atrapalhou e caiu para o lado. A ES foi a correr ter com ele, ajudou-o a levantar-se

e perguntou se se tinha magoado. Entretanto o LO aproximou-se e fez-lhe festinhas nos joelhos, enquanto dizia: “pronto, já passou RS, foi só um susto”. O RS enxugou as lágrimas, sentou-se novamente no triciclo e recomeçou a andar (Nota de Campo, 24jan2022).

À medida que as crianças vão ficando mais autónomas, vão começando a precisar menos do adulto. Nesta situação, as crianças tiveram a reação que geralmente o adulto tem. Correram para o amigo, ajudaram-no e confortaram-no. Quando crianças com 3 anos fazem isto com tanta naturalidade é porque os adultos à sua volta o encorajam e promovem, e as crianças aprenderam que é assim que se faz. Todas as vezes em que a educadora aconselhou a ajudarem-se uns aos outros ou a pedirem ajuda primeiro aos amigos e só depois aos adultos, se expressaram na observação descrita acima: crianças empáticas e autónomas, que rapidamente correm para o outro quando veem que precisa de ajuda.

Quando o adulto oferece uma solução fundamentada a um problema da criança, oferece uma oportunidade de participação. Mostra à criança que a escutou, que pensou no seu problema e faz uma proposta de solução. Não é uma obrigação nem uma ordem, mas uma sugestão. Ao responder desta forma, o adulto mostra respeito pela criança, no sentido em que gastou tempo para considerar todos os aspetos referentes à criança e ao seu problema. Ao dar uma solução fundamentada para um problema, o adulto acaba por fazê-lo quase sempre de forma calma e ponderada. Quando um adulto responde de forma calma e sem irritação, a criança tem mais tendência a sentir-se da mesma forma. Pelo contrário, se o adulto adota um tom severo e apressado, a criança tem tendência a ficar nervosa e pouco à-vontade.

Ao oferecer uma solução fundamentada, muitas vezes, o adulto acaba por fazer também uma proposta de autonomia. A autonomia vai sendo adquirida ao longo do tempo e apenas é possível que uma criança seja autónoma se for incentivada a isso. Para tal, é necessário que o adulto esteja aberto ao erro, às tentativas falhadas. Estar aberto ao erro implica que reaja de forma calma e com naturalidade, tendo a possibilidade de modular a emoção da criança. Todas estas ações, com o hábito, promovem a entreajuda e os comportamentos de empatia entre as crianças. Ao relacionar-se com as crianças, o adulto ajuda-as a compreenderem como se podem relacionar umas com as outras.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | ' ' |

Neste último capítulo, procuro identificar e refletir acerca das dimensões mais significativas da minha aprendizagem, durante o período da PPS II, para a construção da minha identidade profissional presente e futura.

As práticas pedagógicas curriculares têm um papel muito importante na formação de educadores. Segundo Linhares et al. (2014), “o Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação” (p. 116). É, no fundo, uma experiência segura, em que cada um pode pôr à prova os seus conhecimentos e verificá-los de forma empírica. É uma forma de obter experiência e prática com crianças para que cada educador se possa conhecer a si próprio enquanto profissional, perceber o que gosta, com o que concorda, e como é a realidade de ter uma sala repleta de crianças. A teoria e a prática nem sempre são totalmente equivalentes, mas também não são completamente díspares e opostas; segundo Freitas e Santana (2010), “quando se busca na teoria apoio para realização da prática, surgem bons resultados” (p. 243). Em relação às vantagens das práticas curriculares, Linhares et al. (2014) afirmam que os “indivíduos que não atuam no interior da escola possuem conhecimentos superficiais da realidade escolar” e que, dessa forma, “o estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional” (p. 117).

Um dos maiores desafios deste estágio foi conseguir aceitar que há outras maneiras e processos de cumprir os mesmos objetivos onde eu chegaria por caminhos diferentes. Este foi um dos pontos em que residiu a minha maior aprendizagem. Encontrar, num sistema educativo com o qual não me identifiquei inteiramente, aspetos positivos que pudesse retirar para a minha futura profissionalidade enquanto docente responsável por um grupo de crianças, sejam estas de que idade forem. Reconheço que o trabalho em equipa é um aspeto fundamental na educação de infância e, por isso, procurei estar disponível e colaborar com o trabalho realizado pela equipa educativa junto do grupo de crianças. Acabei por conseguir compreender a dinâmica da equipa da sala, podendo tê-la em conta como exemplo positivo aquando da minha vez de ser equipa de uma sala. Aprendi com esta equipa, principalmente através da sua relação, que, apesar de haver quem tenha ideias, formas de ser e de estar diferentes das minhas, nem por isso merecem menos respeito ou têm menos valor, tanto na vida geral como na sua profissão. Ao longo do estágio, nem sempre foi fácil pôr isto em prática, uma vez que é um grande desafio aceitar coisas com as quais não concordo ou que faria de

forma totalmente diferente. Enquanto profissional de educação, desejo conseguir estar sempre à altura de superar este desafio constante com que me vou deparar. Neste sentido, a PPSII ajudou-me a evoluir significativamente, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Outra aprendizagem significativa que realizei relaciona-se com a forma como se lida com as crianças quando o tempo das rotinas se impõe. A verdade é que a vida real de uma sala cheia de crianças com vontades, saberes e humores diferentes, nem sempre encaixa na teoria que nos é proposta na formação académica. No entanto, é possível uma tentativa constante de aproximação e foi nesta tentativa, por vezes assertiva, que residiu a minha intervenção no contexto. Senti-me, quase sempre, nervosa em momentos em que percebi que as crianças estavam a ser apressadas por questões meramente horárias. Nestes momentos de maior agitação, o que optei por fazer foi tentar manter a calma e arranjar estratégias para “apressar” as crianças sem que elas se apercebessem que o estava a fazer, isto é, sem lhes transmitir o nervosismo que pairava no ar. Este foi um dos pontos em que, ao longo de todo o estágio, percebi que me deixava reticente e reflexiva. Quando é necessário estar a apressar as crianças para que se “encaixem” nos ritmos e horários impostos pelos adultos, algo não está a ser bem feito. Deveria ser uma possibilidade que os horários institucionais acolhessem os ritmos das crianças que implicam. Ter que comer à pressa, acabar um desenho a meio ou ir à casa de banho pressionado com a fila de crianças que tem que ir atrás e sempre com o adulto a perguntar se já acabou, não são situações positivas para as crianças. É muito importante que se reflita na organização das rotinas e horários institucionais, de modo a que possam respeitar a individualidade de cada criança.

No que diz respeito à minha ação pedagógica junto do grupo, pude aprofundar e enraizar melhor as minhas crenças em relação à educação de crianças pequenas: não é preciso fazer atividades que resultam num produto bonito e agradável ao olho adulto, em que todas as crianças fazem a mesma coisa, da mesma forma e ao mesmo tempo. Educar é muito mais que isso: não implica um produto visível, embora não o descarte, não significa que todos façam a mesma coisa com as mesmas técnicas decididas pelo adulto. Enquanto educadora de infância, espero nunca me esquecer de ouvir e de escutar verdadeiramente cada criança que tiver por perto; de perguntar como quer fazer antes de propor o que considero melhor; de confiar e de deixar que descubram e que façam sozinhas, antes de tentar ensinar como me parece ser a forma mais evidente. Dentro do possível, ao longo do estágio, tentei fazer o que me pareceu

responder às necessidades e interesses das crianças, não aos dos adultos. Em toda a minha vida de profissional de educação, tentarei fazer o mesmo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

No que diz respeito à investigação realizada, considero que compreendi novos conceitos, aprofundei razões de ser e relações sobre um tema que estará presente em toda a minha vida profissional futura enquanto educadora de infância ou em qualquer trabalho com crianças. Uma vez que um profissional de educação é realmente um profissional, as suas ações devem ter por base o conhecimento teórico. Ao estudar este tema e realizar esta investigação, tenho nas minhas mãos mais uma ferramenta que me permitirá agir com as crianças de acordo com as suas necessidades e não com as minhas. Participei ativa e responsabilmente na investigação, o que me mostrou um novo lado do trabalho em jardim de infância, que me agradou bastante. Sempre gostei da ideia de fazer investigação com crianças, mas agora percebi que realmente pode ser uma hipótese para aprofundar e pôr em prática no futuro. Muitas vezes, algumas das práticas de observação e de registo que me foram exigidas foram cansativas e difíceis de realizar. Fazer as notas de campo, os registos diários e as reflexões semanais nem sempre foi uma tarefa fácil. Mas compreendo a sua importância e tenciono continuar a realizá-los, de forma a conseguir acompanhar com mais pormenor as vivências do dia a dia e estar sempre a par das pequenas conquistas de cada criança, e de modo a poder partilhá-las com as famílias e com a restante comunidade escolar. Num profissional de educação, o trabalho reflexivo é essencial para que possa adequar as suas práticas. Os registos constantes de pequenas situações significativas tornam-se assim imprescindíveis para mim, enquanto educadora de infância.

As análises realizadas na investigação permitiram dar resposta à problemática e compreender a importância que tem o posicionamento do profissional e fundamentado do adulto no relacionamento com crianças. As análises também abriram novas questões que podem ser interessantes de estudar no futuro, tais como a influência do ambiente familiar nas reações das crianças, para além do ambiente escolar; a consciência (ou não) dos adultos responsáveis por crianças da importância que têm no desenvolvimento das suas relações; e ainda, as conceções adultas da necessidade de propostas de autonomia e de soluções fundamentadas por parte das crianças.

De forma geral, a experiência de PPS II foi muito enriquecedora e permitiu-me evoluir muito, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Por ter sido a primeira experiência profissional com crianças desta idade, consegui perceber e consolidar a importância de respeitar os ritmos individuais de cada criança, de não apressar o seu processo educativo e de desenvolvimento, e de criar oportunidades que as permitam desenvolver as suas capacidades de forma natural e não obrigatória

Com a reflexão de todos estes aspetos relativos à minha prática, consigo tomar consciência de quem sou, de que educadora pretendo ser. Os fatores mais importantes na minha prática profissional são a responsabilidade, a escuta e a atenção, bem como a amizade e o carinho para com as crianças. A responsabilidade fala por si: é extremamente importante que a educadora seja responsável pelo seu grupo de crianças, mas mais do que isso, que mostre que leva a sério a sua responsabilidade enquanto profissional. As crianças compreendem esta responsabilidade e permitem, assim, que a educadora tenha autoridade e que possa conduzir o grupo pelas mais variadas descobertas de desenvolvimento. A escuta e a atenção também têm um papel de destaque na minha visão da educação: um profissional que não escuta atentamente o seu grupo, não pode responder às suas necessidades, pois não consegue identificar corretamente quais são. Assim, pretendo ser uma educadora que escuta sempre cada criança que tem pela frente. E, por fim, outro dos pontos mais importantes a ter em consideração na formação da minha profissionalidade é o olhar a criança como um todo e o carinho que, para mim, são indissociáveis da profissão. As crianças precisam que o adulto responsável as olhe e escute verdadeiramente. Precisam de um adulto que se interesse genuinamente por elas, que se importe. No fundo, de um adulto que esteja presente, totalmente disponível. Esta atitude revela-se muitas vezes através do carinho que este lhes tem. Isto não significa ser irresponsável e dar-lhes tudo aquilo que querem. Significa ter cuidado, amá-las profissional e incondicionalmente, aceitá-las, responder às suas necessidades e dar-lhes todo o colo de que precisarem. Colo físico e emocional, estar sempre de braços abertos para as receber como se fosse a primeira vez, para que se possam sentir únicas e especiais. Tal como numa amizade sincera e verdadeira, a relação do adulto com a criança também pressupõe respeito. Respeito pelas necessidades, experiências, ritmos, fraquezas e preferências. Respeito implica olhar para cada um como ser humano que é e dar-lhe e mostrar-lhe o valor que tem no mundo.

. Por fim, considero que ainda tenho (e sempre terei) um caminho a percorrer no âmbito da construção da minha profissionalidade em educação de infância, que será construído através da prática profissional futura e da formação contínua que pretendo ter.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- (s.d.). Projeto Educativo.
- (2021) Projeto Curricular de Sala (2021-2022).
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Consultado em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Barbosa, S. (2004). *Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. PUC-Rio.
- Barthélémy, C., Hameury, L. & Lelord, G. (Orgs.). (1995). *L'autisme de l'enfant: la Thérapie d'Échange et de Développement*. Expansion Scientifique Française.
- Bazílio, L & Kramer, S. (2011). Solidariedade em tempos de violência – apontamentos e inquietações. In L. C. Bazílio (Ed.) *Infância, educação e direitos humanos* (4.ª ed.). (pp. 119-140). Cortez.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, A. T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora (Obra original publicada em 2017).
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (1991). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6.ª ed.). 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.ª série), 13-3.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Artmed. 229-281.
- Freitas, L. S. & Santana, M. S. R. (2010). Estágio Supervisionado: Breves Reflexões. *Anais do Sciencult*, 2(1). Consultado em:
<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3374>
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, 1-12.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Kramer, S. (1999). Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie, In Sonia, K; Maria I. L.; Maria F. N.; Daniela G. (orgs.), *Infância e Educação Infantil*. Papyrus.
- Kramer, S. (2006). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In Bazílio, L. & Kramer, S., *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 83-106). Cortez.
- Kramer, S. & Motta, F. (2010). Criança. In Oliveira, D.; Duarte, A; Vieira, L., *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (p.1). Belo Horizonte.
- Linhares, P. C. A., Irineu, T. H. S., Silva, J. N., Figueiredo, J. P. & Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.
- Martins, P. (2005). *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para uma análise da ecologia da interpersoalidade. “Inadaptação Social: transformações, intervenção e avaliação”*.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Montessori, M. (2002). *The Montessori Method*. Dover Publications Inc.
- Motta, F. (2007). *As crianças e o exercício das práticas de autoridade*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. PUC-Rio.
https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10411/10411_1
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 123-134). Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pestana, C. (janeiro/março de 1990). Como se Forma a Autoestima. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 7-8.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. In *Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, J. (outubro/dezembro de 1988). Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento II. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 30-33.
- Robert, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Texto Editora.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidades da Ação Educativa na Educação Infantil: a Importância da Organização do Tempo e do Espaço nas Atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Santos, A. M. (outubro/dezembro de 1992). Relação Parental e Educacional. *Cadernos de Educação de infância*, pp. 24-25.
- Santos, N. & Corsino, P. (2009). “Eu estou de olho em você” – Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. In Sonia K. (org.), *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. Ática.
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In Sarmiento, M. & Gouvea, M. (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp.17-39). Vozes.
- Scramingnon, G. (2020, setembro – dezembro). *Relações entre adultos e crianças: o que dizem as narrativas das crianças?*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 05(15), 1265-1281.
- Sennett, R. (2001). *Autoridade*. Record.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I. (Coord.). (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério de Educação.
- Taedos, A & Szanto, A. (2003). O que é a autonomia na primeira infância?. In J. Falk, *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* 24-34.

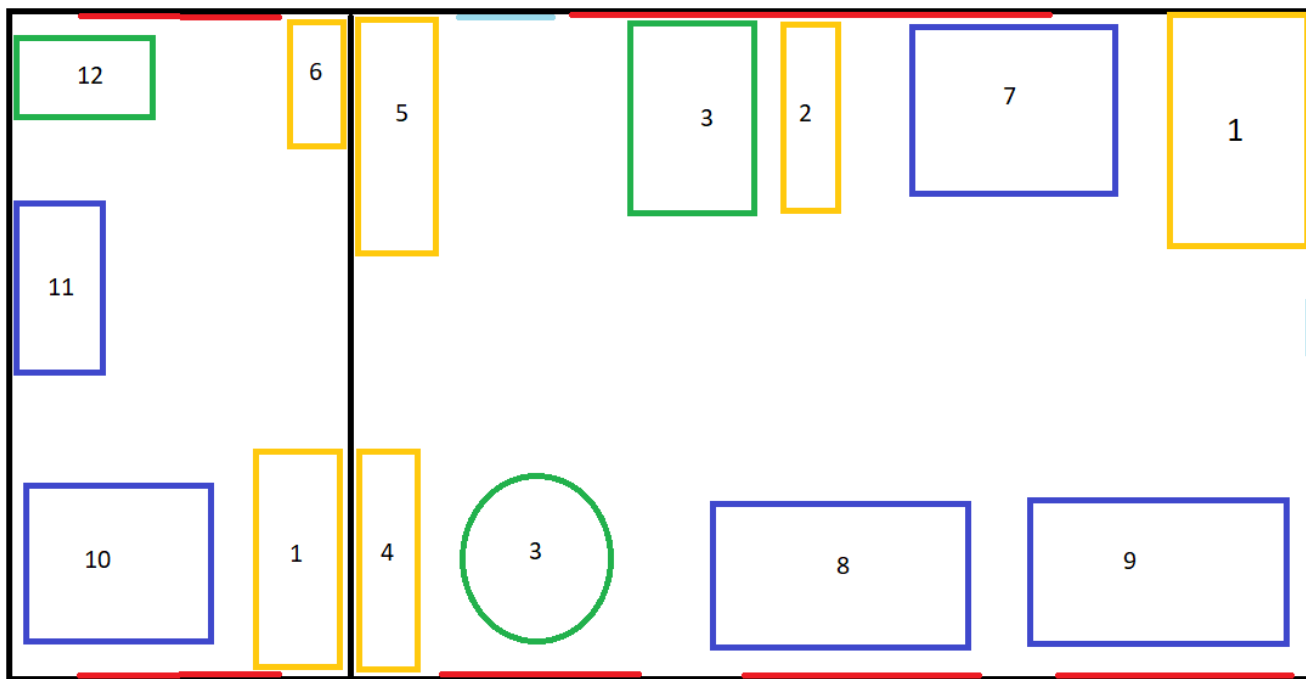
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1998). Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 49-61). Artmed.

ANEXOS

| | ' | | ' |

ANEXO A
Planta da Sala de
Atividades

| ' ' | | ' ' |



Encarnado: janelas

Azul-claro: portas

- 1- Armários onde se guardam camas
- 2- Estante com jogos
- 3- Mesas
- 4- Estante com materiais plásticos
- 5- Armário com vários compartimentos
- 6- Armário fechado
- 7- Área da garagem,
- 8- Área das construções
- 9- Área da casinha
- 10- Área da biblioteca
- 11- Fantocheiro
- 12- Secretária com computador

ANEXO B
Reflexão Final

| ' ' | | ' ' |

Aqui estamos no final do estágio. Sinto que o tempo passou por mim e eu nem dei por ele. De repente chegou ao fim. Gostei bastante do estágio apesar de não ter sido o que mais gostei. A equipa educativa apoiou-me e ajudou-me sempre de uma forma que eu nem sabia ser possível, sempre presentes e sorridentes para mim. Nunca me disseram que não podia fazer alguma coisa e menos as minhas ideias menos boas, foram aceites e melhoradas. Sinto que também tive muita sorte com o grupo, uma vez que os três anos estão pela primeira vez no jardim de infância, tornando-se mais abertos (recetivos) a todo o tipo de propostas. É um grupo calmo e bastante autónomo nas atividades que lhe diz respeito como a higiene e a alimentação, o que também me ajudou. Apesar de todas estas facilidades, não consegui, ao longo de todo o estágio, encontrar a minha verdadeira motivação. Apesar de, racionalmente, este estágio ter tudo para ser muito melhor que o de creche, em nada se compara. Vivam os bebés! Emocionalmente, não tem comparação. Acho que também foi por isto que não consegui aproveitar tão bem o estágio de jardim de infância. Como costumo dizer, apesar de ter gostado, não amei.

Aprendi tantas e tantas coisas nestes meses, que nem sei por onde começar. Consegui perceber o que é ser educadora. Nem sempre consegui estar à altura das expectativas, mas não deixei de aprender muito. Em nenhum momento, apesar de tudo o que me foi dito sobre isto, deixei de me sentir criança outra vez. Desde o momento em que meti os pés dentro desta escola. Como uma criança pequenina numa escola nova. Que pouco sabe do que se está a passar e do que os outros esperam de si. Nunca passou este sentimento de regresso à infância. Parecia estar tão distante, no fundo já passaram alguns anos. Afinal estava presente, mesmo ali à porta, à espera de ser liberta. Mais do que tudo o que aprendi com a educadora e com a AAE desta sala, guardo no coração tudo o que aprendi com as crianças. Sobre o que é estar assustado e querer a mãe. Sobre o que é cair e querer um abraço. Sobre a importância de estar disponível, de estender a mão e de dizer “está tudo bem, estamos aqui”. Sobre a importância de ouvir isto, de se sentir seguro. Tudo isto me fascinou mais do que eu podia imaginar quando abri no primeiro dia aquela porta pesada.

Nem sempre foi fácil, nem sempre gostei. Houve dias em que me senti realmente pequena ao lado de quem tanto sabe. Quem sou eu para decidir? Para impor aquilo que quero ou que acho que sei? Mesmo quando estava segura, estava insegura. Não consegui estar à vontade, não deixei de me sentir uma marioneta guiada por alguém que sabe o que faz. E eu apenas vou seguindo, pela mão do marionetista em quem

confio. “Há coisas que vêm com a experiência”. Mas que experiência se não me solto, se me prendo às expectativas que me são impostas? Às metas que tenho que cumprir, às mil coisas que sou obrigada a fazer. Se tenho toda a liberdade para fazer tudo, mas quando digo algo com a qual não concordo me sinto afogada e sem saber para onde me virar? Não é fácil ser quem sou, ser a educadora que sonho ser quando me dizem uma coisa no ouvido direito e o contrário no esquerdo. Quando me dizem que tenho que ter atenção às horas, mas que se passar um pouco da hora do almoço não há problema. “Eles precisavam disto”. Uma frase que só faz sentido vindo de quem a pode dizer, mas acaba por nunca sair da minha boca. Apesar de o saber, eles precisam de muita coisa. De correr no recreio, de fazer uma pausa nas atividades planeadas. Porque correr no recreio lhes dá uma liberdade diferente. Podem desenvolver quase todas as capacidades que lhes são exigidas dentro da sala.

Acabei por realizar poucas atividades planificadas, principalmente porque me faz confusão ser eu a decidir o que 25 crianças de 3 anos vão fazer de manhã. Tal como me faz confusão que decidam esse tipo de coisas por mim. Porque não deixá-las escolher? Se calhar ainda têm ideias melhores que as nossas. Não é fácil, mas há que tentar. Faz-me muito mais sentido expor os materiais e deixar que façam o que querem fazer. Tal como se faz com a plasticina. Nenhum adulto diz “agora tens que fazer uma cobra de plasticina”. Então porquê fazer isso com os outros materiais? Com as canetas? Ou com os brinquedos?

Muitas vezes, principalmente em grande grupo, as crianças começaram a dispersar. A perder o foco. E a culpa é do adulto. Claro que é. Depende de quem está a falar com elas. Se as consegue cativar ou não. Até que ponto faz sentido insistir, pedir para sentar, ralhar porque estão a brincar. As crianças brincam! Precisam de mais tempo a brincar do que a falar, do que sentadas em roda. É bom que o tenham, mas com 3 anos é normal que não fiquem assim tanto tempo. A minha visão da educação ficou perdida neste estágio. As minhas motivações iniciais, o que fui construindo ao longo dos meus estudos, das minhas curiosidades, as minhas convicções, foi tudo ficando enterrado. Como camaleão que sou, deixei-me, mais uma vez, moldar por quem me rodeia. Voltarei a elas quando isto acabar, tudo para cumprir expectativas que acabei por não cumprir de qualquer forma. Se valeu a pena? Ainda não consegui decidir.

Maria Montessori dizia para não se (tentar) ajudar uma criança que se sente capaz. Eu sentia-me uma criança capaz até me começarem a ajudar constantemente e perceber de quanta ajuda preciso. Ou quanta pensam que preciso.

ANEXO C
Notas de Campo Utilizadas
no Relatório

| ' ' | | ' ' |

19out2021: Logo após a sesta, o TP dirigiu-se à casa de banho, baixou as calças e as cuecas, tirou a fralda e colocou-a no lixo. Aproximou-se da retrete e sentou-se a fazer xixi. Depois levantou-se, limpou-se com papel higiénico, puxou o autoclismo e voltou a vestir as cuecas e as calças. Aproximou-se do lavatório, lavou as mãos e regressou à sala.

19out2021: Durante o tempo de recreio antes do almoço, a LD sentou-se ao meu lado. Perguntei “então LD, como foi o teu dia ontem?” “ontem fiquei com o papá, fui à piscina... com a prima também estava lá na piscina. Foi muito bom, eu gosto da piscina”

19out2021: Quando regresssei à sala, depois do almoço, as crianças do grupo ainda estavam na sesta. O VA estava acordado, mas sossegado e deitado na sua cama. Sentei-me ao seu lado e ele pôs a mão no meu colo. Comecei a fazer-lhe festinhas no braço. Pegou na minha mão e pôs na sua perna. Fui fazendo festinhas nas pernas e nos pés dele, enquanto ele, de vez em quando, se ria. A educadora comentou que “o VA adora massagens nos pés”.

20out2021: Logo de manhã, quando cheguei algumas crianças foram cumprimentar-me. A LA também me foi dizer bom dia. Conversou um pouco comigo e passado um pouco eu disse-lhe “LA, vai brincar, vai aproveitar o recreio”. Ela fez que não com a cabeça e ficou ao pé de mim. Passado um pouco eu repeti “LA, vai brincar com os teus amigos”. Ela respondeu “não quero brincar, quero ficar contigo”.

20out2021: Ao almoço, o JF costuma demorar algum tempo a comer a sopa e, geralmente, precisa de ajudado de muito incentivo. Disse-lhe muitas vezes para pegar na colher e para comer a sopa antes que ficasse fria e ele continuou sem a comer. Pedi para que agarrasse na colher e ele assim o fez. Peguei na mão dele e fui ajudando de forma a que ele comesse a sopa mas que fosse ele a segurar na colher.

20out2021: Estávamos com o grupo no recreio quando a MA se aproximou de mim com lágrimas nos olhos e disse “a MP diz que já não quer ser minha amiga”. Baixei-me para ficar da sua altura, envolvi-a com os braços e disse-lhe “vai lá falar com ela, tenta perceber porque ela não quer ser tua amiga, para ver se podem resolver as coisas. O que achas?”. Ela sorriu parecendo satisfeita e voltou a correr para ir falar com a MP. Fiquei atenta e passado pouco tempo vi-as a darem um abraço.

22out2021: Algumas crianças fizeram uma atividade com plasticina com a ajudante de ação educativa. Aproximei-me da mesa para observar e para perceber o

que estavam a fazer. Perguntei à CC o que tinha feito com a plasticina e ela respondeu-me “fiz um pássaro”, mostrando-me orgulhosa. “Uau, e como fizeste o teu pássaro?”, disse-me “usei esta coisinha de pássaro” (apontando para uma forma). Perguntei à MA o que tinha feito e respondeu-me que tinha feito uma casa, mostrando-a. Também perguntei como tinha feito e respondeu “então, fiz a casa assim e depois tem uma porta. E uma chaminé”.

22out2021: Quando as crianças se levantam da sesta, a educadora incentiva a que façam as suas camas com “a dobrinha”. Geralmente, as crianças ajudam-se umas às outras nesta tarefa. O VM reparou que a cama do TP não estava feita e foi fazê-la. O AB, com a ajuda do RS e do RP, levou a sua cama para junto do armário onde se guardam as camas durante o dia.

27out2021: De manhã fiquei ao pé do trampolim a ajudar na organização da dinâmica crianças/trampolim. O trampolim tem uma rede de segurança à volta para que as crianças possam saltar à vontade. As regras são: podem estar, no máximo, 3 crianças ao mesmo tempo no trampolim e não se pode saltar calçado. O AB, o TP e o RP estavam a saltar no trampolim quando a educadora SF chamou “3 anos, vamos encostar à parede”. Imediatamente pedi às crianças que saíssem do trampolim e que fossem calçar os sapatos para se irem encostar à parede. O AB e o RP saíram prontamente e foram sentar-se a calçar os sapatos que estavam ali ao lado. O TP disse “não qué sai” de continuou a saltar. Eu pedi que desse mais 3 saltos e saísse. Conte os saltos e ele continuou a saltar apesar da minha insistência para que descesse. A educadora SF aproximou-se e falou com ele “TP, já chamei para ir encostar à parede. Vamos, logo à tarde voltamos e saltas mais, agora temos que ir para a sala”. Ele continuou a saltar e começou a choramingar. A educadora insistiu mais um pouco e após a recusa em sair, colocou-se em cima do trampolim, segurou nele e trouxe-o para o chão firmemente. Ele chorou mas acabou por calçar os sapatos sozinho e foi-se encostar à parede, junto das outras crianças.

29out2021: Hoje festejou-se o Halloween com as crianças. Quase todos iam mascarados. A MC levou o fato para a escola, mas não o tinha vestido. Uma ajudante de ação educativa chamou-a e foi vestir-lhe o fato. Passado um pouco reparei que estava a chorar. Aproximei-me e perguntei “o que se passa MC?”. Ela não respondeu e perguntei “é por causa do fato?”. Ela fez que sim com a cabeça e disse “não quero”. Perguntei se queria tirar o fato, ela assentiu. Ajudei-a a tirar e fui arrumá-lo no seu cabide.

03nov2021: A educadora aproximou-se de mim e chamou-me a atenção para uma interação entre as crianças. O RP estava sentado no triciclo. O TP estava de pé, à sua frente, a calçar-lhe os sapatos. Os dois com ar satisfeitos, ficaram algum tempo assim, um a calçar e o outro a ser calçado enquanto iam conversando sobre algo que não consegui compreender.

05nov2021: Conteí a história “a toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”, de Werner Holzwarth. O grupo envolveu-se bastante na história, participando com os sons e dizendo os animais que iam aparecendo. Quando terminou a história dei um tempo para que pudessem falar. Após isto, peguei no livro fechado e perguntei “este livro é grande ou é pequeno?” As opiniões dividiram-se entre grande e pequeno. Mostrei um livro que a educadora SF me emprestou. Era a mesma história mas em alemão e em tamanho pequeno. Com cerca de um palmo de comprimento. Perguntei de novo se o meu era grande ou pequeno e todos disseram que era grande. A ajudante foi também buscar uns livros pequenos (com cerca de 5cm de lado) e mostrou. Vimos que havia livros grandes, livros pequenos e livros ainda mais pequenos. Livros que cabem no bolso. Outros que não. Tentámos pôr todos no bolso e o meu não coube. Terminada a conversa, voltei ao meu livro e, abrindo na página em que aparece o primeiro animal, perguntei como voava a pomba. Levantaram-se e começaram a andar, a dar aos braços e a fazer “piu piu”. Algumas crianças afastaram-se e foram brincar. Virei a página e perguntei como andava o cavalo. Imitaram os passos e o som. Repeti para todos os animais. Algumas crianças foram-se afastando e perdendo o interesse.

05nov2021: O MNP aproximou-se de mim e mostrou que tinha na mão uma folha encarnada. Perguntei se sabia de onde tinha vindo a folha. Olhou para cima e disse “dali”. Eu: “e porque será que é encarnada e não é verde?” MNP: “é porque é uma folha do outono.” Eu: “pois é, esta é do outono. E que mais folhas é que há por aqui?” LO: “esta é verde. Vou pôr no carrinho.” Começaram a apanhar muitas folhas que estavam ali no chão, comentando a cor e a forma de cada uma antes de as colocarem no carrinho de mão. A ES e a LD também se juntaram e fomos apanhando e comparando até o carrinho estar quase cheio.

12nov2021: Ao entrarmos na sala com o grupo, chamei-os para a sala pequena. No centro estava uma bola branca com luz e todos se aproximaram imediatamente. O grupo sentou-se, de facto, como eu pedi, mas todos em cima da bola, não cabendo todos. Comecei a pedir que se chegassem para trás para caberem

todos, e a educadora ajudou-me para que ficassem sentados numa roda à volta da bola. Cantei a música “mil balões coloridos”: “mil balões coloridos/sobem pelo ar/e nos raios do luar/vão-se pendurar”. Contei a história “A que sabe a lua?” com a luz no centro da roda. Fui lendo cada página com o livro virado para mim e só depois de ler, antes de virar a página, mostrei as imagens para todos verem. Ao mostrar, segurei no livro só com uma mão e aproximei das crianças, andando por toda a roda. Durante todo o conto da história, o grupo esteve em silêncio, muito atento. Contei a história com voz calma e baixa, quase a sussurrar. Após a história, perguntei “a que acham que sabe a lua?” ES: “acho que é de chocolate.” CC: “morangos.” MNP: “sabe a docinhos.” TP: “a lua é muito grande e branca.” Eu: “é, mas a que achas que sabe a lua, TP?” TP: “ahhhmmmm sabe a cereais e a bolo!” Eu: “então, já viram que a lua pode saber àquilo que cada um quiser? É como com os animais, cada um provou um bocadinho da lua e soube àquilo que mais gostava.” Educadora: “olhem, agora vamos sentar-nos na mesa a comer a maçã? É como se estivessem a provar a lua, vão lá” Levantaram-se todos e foram sentar-se nas cadeiras. A MA, a MP e a MR ficaram sem lugar, uma vez que não havia espaço para todos nas duas mesas de atividades. A MP aproximou-se da educadora quase a chorar. A educadora disse “arranjem soluções, procurem um lugar, têm que arranjar uma solução. Olha, podem ficar aqui nesta mesa pequena, cabem as três.” Juntou uma cadeira da casinha e ficaram as três sentadas na mesa da terra. Enquanto comiam a fruta, aproximei-me das mesas e perguntei se estavam a gostar de provar aqueles bocadinhos de lua e a que sabia. Quase todos disseram que sabia a maçã, mas a CC insistiu que lhe sabia a morangos.

17nov2021: Depois do almoço, levei o segundo grupo para irem à casa de banho antes de irem para a cama. Dirigi-me à casa de banho do corredor com o pequeno grupo. As crianças estavam todas calmas e tranquilas. Depois de puxarem novamente as calças para cima e de lavarem as mãos incentivadas por mim, mas tudo sozinhas, à medida que iam ficando despachadas, eu encaminhei-as para a sala. O TP ficou um pouco a fazer cocó. Limpei-o, tirei-lhe o bibe e pus-lhe logo a fralda. Fui com ele para a sala e encaminhei-o para a sua cama.

26nov2021: Para realizar a proposta de atividade que tinha planeado para esta manhã, preparei previamente a sala. Com a ajuda da ajudante de ação educativa coloquei o material pronto na parte pequena da sala e pendurei um lençol a separar, para esconder o que lá estava. Assim, ao entrar na sala, já lá estava o cadeirão com as luzes, o livro e o cadeirão pequeno para o VA. Pedi às crianças que se sentassem

em roda, mas com o cuidado de que ninguém ficasse de costas para o cadeirão onde ia contar a história. Entrou na sala a professora orientadora. Cumprimentei, apresentei-a ao grupo e convidei a sentar-se na roda conosco. O livro estava escondido dentro de um saco de pano. Abri um bocadinho e espreitei lá para dentro. Fechei à pressa, dando a entender que não podiam ver o que lá estava dentro. Fiz novamente e disse “querem saber o que está aqui dentro? Não, vocês não podem ver, vou guardar isto só para mim”. Espreitei outra vez e deixei sair um pouco do livro do saco. ES: “é uma história!” Tirei o livro do saco: “pois é, é uma história.” Conte a história “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen. Cantei a parte “Vamos à caça do urso./ Vamos caçar um dos grandes./ Que belo dia!/ Não temos medo” sempre com a mesma melodia. A parte “Não podemos passar por cima. Não podemos passar por baixo. Oh, não! Temos de o atravessar!” também foi dita sempre com a mesma entoação, quase cantada. O grupo esteve atento e “preso” à leitura durante toda a história. Terminada a história, perguntei: “Vocês gostavam de ir à procura do urso? Como a família da história?” GA: “sim, mas os ursos são muito perigosos.” Eu: “pois são, mas podemos ir só à procura, sem lhe tocar. Gostavam de fazer este caminho?” BNC: “eu gostava!” Houve mais algumas reações positivas. Eu: “ora muito bem. Do outro lado deste pano está uma surpresa. Mas não se pode espreitar! Para entrar daquele lado é preciso um bilhete. Tal como quando se vai ao cinema.” CP: “ou ao teatro!” MP: “ou no avião também é preciso um bilhete.” Eu: “exatamente, é como no teatro ou no avião. Precisamos de bilhete para entrar. Então eu vou agora dar-vos os vossos bilhetes.” Tirei do saco uns ganchos com formas distintas alusivas à história: gotas de água, bolas castanhas (lama), bolas brancas (neve), erva e folhas. Distribui pelas crianças do grupo com a ajuda da educadora, colocando no bolso do bibe de cada um, de forma a ficar visível sem cair. Chamei o primeiro grupo para ir comigo, as gotas de água. Passaram pelo pano e ficaram espantados a olhar para o que ali estava. Eu tinha colocado cinco caixas com cada uma das zonas por onde a família da história tinha passado, para que o grupo pudesse explorar com as mãos. Eu: “já viram o que aqui está? Temos as ervas, a floresta, a neve, a lama, o rio e a caverna do urso. Querem experimentar como na história? Podem mexer com as mãos, força!” As crianças do pequeno grupo começaram a explorar livremente os diversos materiais. Passado um pouco encaminhei-os para irem lavar as mãos e chamei outro grupo, com outros bilhetes. E assim sucessivamente. Ninguém mostrou muito interesse na caverna, preferiram as outras caixas. Ouvi a ES a dizer à CP que tinha visto o urso lá

dentro, mas depois foram espreitar de novo e, de facto, ele não estava lá. CP: “olha, ele se calhar foi buscar comida.” ES: “ou está a dormir.” O GM não queria explorar, perguntei se queria só ver. Disse que sim, fui com ele observar os materiais. Mexi na lama e nas folhas. Quando nos aproximámos da neve, eu peguei num pouco do material e perguntei se não queria tocar. Ele sorriu, agachou-se e começou a explorar a neve com as mãos. Passado um pouco foi buscar algumas ervas e brincou um pouco. Aproximou-se de mim e disse “não quero mais, quero tirar” apontando para as mãos com restos de neve. Limpei-lhe as mãos com um pano e encaminhei-o para a casa de banho para as ir lavar. A RV, assim que se aproximou da caixa da floresta, começou a levar folhas para a lama e a mergulhá-las. Outras crianças fizeram a mesma coisa. O rio serviu muito para lavarem as mãos depois de explorarem a lama, o que resultou numa rápida alteração da sua cor. Acabou por ficar mais realista, uma vez que os rios costumam ter lama ou terra no fundo. A neve também ficou com umas manchas castanhas por causa da mistura com a lama, o que eu não estava à espera. Quando já todas as crianças tinham participado, estendi a mão ao VA para ir com ele fazer a atividade. Puxei-lhe as mangas para cima, mas ele agarrou-me no braço e tentou puxá-las para baixo. Baixei-lhas. Dei-lhe um bocado de neve para a mão, riu-se, mas puxou-me para a sala e começou a chorar. Fui com ele de volta para a sala.

03dez2021: O RS estava completamente elétrico. A correr e a empurrar as outras crianças. A educadora cooperante não estava presente e a ajudante do outro grupo que também estava no recreio, pediu às crianças do meu grupo para se irem encostar à parede. O grupo encostou-se à parede, todos bastante calmos e, como vi que ainda não iríamos logo para dentro, pedi para que se sentassem no chão. O RS continuava a correr e sempre a querer ir ter com o JF, que estava sossegado. Separei-os, pedindo ao JF que ficasse numa ponta da parede e ao RS na outra. O RS tirou os sapatos. Sentei-me à frente do grupo, com ele sentado entre as minhas pernas. Calcei-lhe as botas enquanto ia conversando com ele sobre as botas, sobre o que se estava a passar naquele momento. Sossegou durante uns segundos enquanto lhe calçava as botas e logo voltou a correr e a gritar. Enquanto esperávamos que o outro grupo entrasse, para entrarmos também para a sala, pu-lo debaixo do braço e fui andando com ele assim.

15dez2021: Ouvei a MP a chorar na área da casinha. Aproximei-me e perguntei “o que se passa?” VM: “ela quer brincar com o bebé, mas eu é que estou a brincar.” Eu: “VM, achas que podem brincar juntos com o bebé?” VM: “sim. MP, queres brincar

comigo?” Ela fez que não com a cabeça e continuou a chorar e a apontar para o boneco. Afastei-a um pouco da casinha, abracei-a e pedi que parasse de chorar para podermos conversar. Fiquei a abraçá-la até que parasse de chorar. Eu: “queres brincar com o VM? Assim podem brincar os dois com o bebé, ele disse que podia ser.” MP: “Não quero brincar com o VM” Eu: “então o que queres fazer?” Apontou para a mesa dos jogos. Eu: “preferes ir fazer jogos na mesa? MP: “sim.”

16dez2021: Hoje a ajudante de ação educativa não veio e, portanto, a educadora começou a colocar as camas. Ofereci-me para o fazer, a educadora foi para o recreio com as crianças e eu pus as camas nos locais habituais.

24jan2022: O RS estava a andar de triciclo quando se atrapalhou e caiu para o lado. A ES foi a correr ter com ele, ajudou-o a levantar-se e perguntou se se tinha magoado. Entretanto o LO aproximou-se e fez-lhe festinhas nos joelhos enquanto dizia “pronto, já passou RS, foi só um susto”. O RS enxugou as lágrimas, sentou-se novamente no triciclo e recomeçou a andar.

25jan2022: Ao observarmos em pequeno grupo o livro “Espreita: Perguntas e Respostas Sobre Animais”, deparámo-nos com uma aranha. Observámos a aranha desenhada e a sua teia e a ES perguntou: “o que é que as aranhas comem?”. Decidi aproveitar esta pergunta como ponto de partida para iniciar um projeto e perguntei-lhes “olha, que boa pergunta. Vocês sabem o que as aranhas comem?”. Todos responderam que não e então propus “gostavam de investigar sobre este tema? Querem saber mais sobre as aranhas?”. A resposta foi muito positiva e ficou assim definida a realização de um projeto sobre as aranhas.

27jan2022: Numa outra mesa de atividades, disponibilizei plasticinas e deixei que as explorassem livremente. Surgiram logo várias aranhas com diversas formas, cores e feitios.

08fev2022: A ES e CC foram ter comigo. ES: “ela está a dizer que eu não ganhei”. CC: “e ela está a dizer que eu não ganhei”. Eu: “então, mas porque não falam uma com a outra? Devem saber resolver isso melhor do que eu”. Olharam uma para a outra e disseram algo que eu não percebi. Abraçaram-se e riram-se.

1. Ao sentarem-se à mesa para almoçar, todas as crianças já têm uma sopa à frente. As crianças começaram a comer e a LA chamou-me a chorar “Madalena, ajuuudaaaa”. Eu disse-lhe “LA, tu sabes comer sozinha, não precisas da minha ajuda”.

Como ela continuou a chorar e a pedir ajuda, a educadora pediu-me para me afastar um pouco e ir para perto de outras mesas. Passado um pouco, a educadora baixou-se a olhar para a LA e indicou calmamente que fosse um bocado para a sala, onde estava a ajudante a colocar as camas, para se acalmar. Ela foi, ainda a chorar. Ficou lá uns minutos e, quando voltou, comeu tudo sem chorar. (18out2021)

2. Estávamos com o grupo no recreio quando a MA se aproximou da educadora com lágrimas nos olhos e disse “a MP diz que já não quer ser minha amiga”. A educadora baixou-se para ficar da sua altura, envolveu-a com os braços e disse-lhe: “vai lá falar com ela, tenta perceber porque ela não quer ser tua amiga, para ver se podem resolver as coisas. O que achas?”. Ela sorriu parecendo satisfeita e voltou a correr para ir falar com a MP. Fiquei atenta e passado pouco tempo vi-as a darem um abraço. (20out2021).

3. Após esta história, ficaram comigo apenas a RV e o LO, que me foram pedindo para contar várias histórias. Ao nosso lado, estava um grupo de crianças a brincar e a fazer algum barulho. A educadora SF aproximou-se delas e disse “olhem, a Madalena está a contar uma história e assim não se percebe nada. Os meninos que querem ouvir a história não conseguem. Vão brincar ali um bocado mais para o lado, se fazem favor.” Eles olharam para mim e afastaram-se um pouco. (22out2021)

4. Quando chegámos ao recreio, estavam lá 3 ou 4 balões deixados por outro grupo. Instantaneamente as crianças começaram a brincar com eles. Passado um pouco, comecei a ouvir um choro. Por não estar a ver quem chorava e por ser um choro forte, tive medo que alguém se tivesse magoado e levantei-me para ir lá ver o que se passava. A educadora chamou-me e pediu-me que não fosse porque estava a ver e estavam apenas a discutir por causa do balão. “Eles resolvem”, disse-me. (22out2021)

5. Quando as crianças se levantam da sesta, a educadora incentiva a que façam as suas camas com “a dobrinha”. Geralmente, as crianças ajudam-se umas às outras nesta tarefa. O VM reparou que a cama do TP não estava feita e foi fazê-la. O AB, com a ajuda do RS e do RP, levou a sua cama para junto do armário onde se guardam as camas durante o dia” (22out2021)

6. A ajudante de ação educativa perguntou em tom severo: “MA, já comeste a sopa?” Ela fez que não com a cabeça sem olhar para a ajudante. “Então porque estás a falar?” A MA olhou para baixo e começou a bebericar a sopa da colher com ar de chateada. (27out2021)

7. Ao entrarmos na sala, a educadora pediu que todos tirassem os sapatos. Formou-se uma fila de sapatos na parede ao lado da porta e todos ficámos de meias. Quando sentados em roda, a educadora explicou a razão: “estão a ver porque foi melhor tirarmos os sapatos? Estão todos sujos por causa dos figos e não queremos a nossa sala toda suja. Assim podemos andar aqui a brincar sentados no chão, sem que fiquemos também todos sujos.” CP: “Já está aqui um bocado de terra.” Educadora SF: “Queremos a nossa sala limpa, os sapatos hoje são só fora da sala. Acham bem?” As crianças riram-se e a maior parte fez que sim com a cabeça. ES divertida: “eu gosto mais de andar sem os sapatos, e não podemos sujar, depois ficamos com a terra que é do recreio”. (02nov2021)

8. Na mesa da sala, a educadora sentou-se com um grupo de crianças a fazer plasticina. A MP, a MR, a RV, o RP o GA e o RS. Sem dizer nada, deu um pedaço de plasticina a cada um e deixou que explorassem livremente. Foram também utilizados em conjunto os paus que o grupo tinha levado do recreio para a sala. A MP mostrou-me o que tinha feito, dizendo “é um bolo”. Perguntei a quem se ia cantar os parabéns com tantas velas e respondeu que não era para ninguém, era só para fingir. Eu: “Ah, é que está com tão bom aspeto que pensei que era mesmo para comer.” RS: “Olha, eu fiz um bigode.” Eu: “Eia que bigode tão grande! Com tanto pelo.” RP: “RS, eu também fiz um bigode muito grande, parece uma lagarta.” (02nov2021)

9. De manhã, eu estava ao pé do trampolim e a certa altura, quando pedi para as crianças saírem para entrarem outras, o AB e a AS saíram e ficou lá o TP. Chamei várias vezes, expliquei que era a vez dos outros meninos e que ele depois podia voltar para saltar mais um pouco. Ele colocou-se no lado oposto do trampolim a choramingar e a dizer “qué saltar mais”. Insisti bastante para sair e após várias tentativas, coloquei-me para dentro do trampolim, puxei-o levemente pelo bibe e ele aproximou-se a chorar. Ajudei-o a sair do trampolim, deixei entrar as três crianças que iam a seguir e pedi ao TP que calçasse os sapatos. Sentou-se no chão a chorar e eu insisti para que se calçasse, uma vez que tinha estado a chover e podia ficar com os pés molhados. Continuou a chorar, a educadora aproximou-se, levantou-o e falou com ele explicando que não podia ficar descalço. Falou pausadamente e com a voz baixa, sempre no mesmo tom. Ele acabou por perceber, se acalmar e parar de chorar, calçar os sapatos sozinho e ir brincar. (03nov2021).

10. A educadora aproximou-se de mim e chamou-me a atenção para uma interação entre as crianças. O RP estava sentado no triciclo. O TP estava de pé, à sua frente, a

calçar-lhe os sapatos. Os dois com ar satisfeitos, ficaram algum tempo assim, um a calçar e o outro a ser calçado, enquanto iam conversando sobre algo que não consegui compreender. (03nov2021)

11. Quando a CM estava a saltar no trampolim, a MP estava ali ao pé à espera dela para irem brincar. Quando a CM saiu, a MP pôs-se ao seu lado enquanto ela se calçava. A CM não estava a conseguir calçar com muita facilidade, a “língua” do sapato, ia para dentro quando o pé entrava. Comentou que “estes sapatos não são muito fáceis de pôr nos pés”. Sugeri que pedisse ajuda à MP. Olhou para a MP, que se sentou imediatamente à sua frente e lhe calçou os sapatos com muito cuidado. Quando acabou de os calçar perguntou: “estão bem? Não magoa?” A CM fez que não com a cabeça, levantaram-se e foram brincar. (03nov2021)

12. Ao pé da mesa da terra, estavam uma série de pedras espalhadas no chão. A educadora entregou uma vassoura à LD e uma pá à BCN. Pediu para varrerem as pedras “para voltarem para o seu lugar. Não se podem perder. Podem varrer, por favor?”. Como a LD ficou com a vassoura na mão sem começar a varrer, a educadora agarrou gentilmente na sua mão e ajudou-a a começar a varrer. Depois largou, dizendo “força, agora és tu”. A LD sorriu-lhe e continuou sozinha. (05nov2021)

13. Chamámos as crianças: “3 anos, arrumar os triciclos e ir encostar à parede!” Quando as crianças já estavam encostadas à parede, o VA deitou-se no chão a chorar. A educadora tentou que ele se fosse sentar e o VA começou a gritar. A educadora teve que sair do recreio durante um bocado. Sentei-me no chão ao pé do VA, chamei-o e tentei fazer-lhe festinhas nas costas e na cabeça, mas só piorou, começando a gritar mais ainda e a afastar-se de mim. (Eu estava bastante nervosa, sem saber o que havia de fazer. Por um lado, tinha que orientar o grupo de crianças que estava à minha espera para entrar no edifício e que começava a dispersar. Por outro lado, tinha o VA deitado no chão a chorar, que não podia ficar ali naquele estado. O nervosismo ia aumentando enquanto estava na indecisão entre levar o grupo e deixar o VA, ou continuar a tentar acalmar o VA, provavelmente sem a reação que eu precisava, e deixar o grupo mais disperso e desorientado). Deixei-o então, afastei-me um pouco. Quando a educadora voltou, perguntou-me “vamos?”. Anui e começámos a entrar com as crianças. A educadora aproximou-se do VA, deu-lhe a mão e foi com ele à casa de banho limpar o nariz. Foram para a sala e a educadora pôs a dar uma música a que já está habituado para se acalmar. Pediu às crianças que ficassem calminhas para que o VA se conseguisse acalmar também. Deixou-o um bocado sozinho sentado no sofá enquanto

se acalmava. Quando viu que ele já estava sossegado, foi lá ter com ele. “Pronto VA, já passou. Vamos para a roda?” Estendeu-lhe a mão, ele agarrou-a a sorrir e foram sentar-se na roda ao pé das outras crianças. (22nov2021)

14. A educadora SF pediu à MP para ir guardar os *pinipons* que tinha na mão no seu saco. A MP não queria e, por isso, a educadora foi com ela. A MP começou a chorar, arrumaram os bonecos e ela ficou lá fora, no corredor, a chorar. A educadora entrou de novo na sala e explicou ao grupo que a MP tinha ficado lá fora a chorar e que, quando parasse, podia entrar. Explicou que era assim, senão, ninguém se ia entender dentro da sala. Pediu à ES que lá fosse dizer para ela parar de chorar e vir para dentro. Ela foi, mas voltou rapidamente: “a MP não quis vir”. A educadora pediu à CM que lá fosse porque elas são muito amigas. Foi, mas também voltou logo para dentro. A educadora sugeriu então que tentasse eu. Fui lá, aproximei-me, pus-me de cócoras e ofereci um abraço para parar de chorar. Conversei, expliquei que os brinquedos de casa não podem ir para a sala, porque se perdem. Que iam para o saco só até à hora de ir para casa, que ela os ia levar para casa para brincar à vontade. Chorou mais um pouco, ofereci mais um abraço e expliquei várias vezes a razão de se arrumar os brinquedos no saco. Passado um pouco, parou de chorar, dei-lhe a mão e fomos para a sala outra vez. (22nov2021)

15. Depois da sesta, e depois de a maior parte das crianças do grupo já estar levantada e calçada, a educadora perguntou-me se me sentia à vontade para mudar o VA. Eu respondi que sim. Aproximei-me da cama dele, onde ainda estava deitado, estendi a mão e perguntei “VA, vamos mudar a fralda?”. Ele aceitou a minha mão, levantou-se e fomos para a casa de banho. Ele ficou em pé em cima do tapete. Eu: “VA, baixas as calças para tirar a fralda?” Ele colocou a mão na cintura das calças. Eu baixei-lhe as calças dizendo “muito obrigada pela ajuda, assim é mais fácil”. Tirei-lhe a fralda e quando limpei com o toalhete, começou a rir-se. Eu: “Está frio, é? Ah espera lá que tu tens é cócegas.” Ele riu-se mais um pouco. Coloquei-lhe a fralda limpa, sempre com ele em pé. Puxei-lhe as calças para cima e vesti-lhe o colete. Eu: “Já está, pronto para ir lanchar. Só falta calçar os sapatos.” Estendi-lhe a mão. Ele aceitou e foi-se sentar no cadeirão, ao lado dos sapatos. Eu: “Ora muito bem, vamos lá calçar os sapatos. Pé direito.” Ele levantou o pé direito. Eu calcei-lhe o sapato. Eu: “E agora o pé esquerdo.” Levantou o pé esquerdo e calcei-lhe o outro sapato. Eu: “Vamos lanchar?”, estendi-lhe a mão. Deu-me a mão e fomos para o refeitório. (22nov2021).

16. Com o grupo ainda sentado no chão à porta da sala, a educadora abriu ligeiramente a porta e espreitou para dentro da sala, fazendo um ar de espanto. Fechou a porta e riu-se. Espreitou outra vez e disse com um ar misterioso: “ahhhh vocês não vão acreditar no que eu estou a ver. Estão prontos para entrar na sala?”. As crianças disseram que sim em coro, entusiasmadas. A educadora abriu a porta e disse: “então vamos entrar e vamos sentar-nos numa roda”. Lá dentro, eu já tinha colocado a poltrona com umas luzes e com o livro que iria ler. As crianças entraram calmamente na sala e fizeram uma roda, sentando-se novamente no chão à espera que algo acontecesse. A educadora, que estava também sentada na roda, foi pedindo a algumas crianças para mudarem de lugar, de forma a ficarem todas viradas para a poltrona. (23nov2021).

17. Depois do almoço, levei um grupo para ir fazer xixi e deitar. Ao entrar na sala, o RS começou a agarrar o JF a dizer “ai éeee ai éeee”. O JF começou a rir-se muito. Pedi para pararem algumas vezes, expliquei que os bebés estavam a dormir e que não podíamos estar a fazer barulho. Pus o RS na sala pequena sentado numa cadeira, mas ele continuou. A educadora entrou na sala e perguntou rispidamente ao RS: “mas tu não sabes que os bebés estão a dormir? Não quero este barulho, vai para a tua cama”. Ele levantou-se e foi para a sua cama, sem olhar para a educadora, como se tivesse ficado com medo. (23nov2021)

18. O GA acordou a chorar muito e a dizer “quero a minha mãe”. Fui lá, sentei-me no chão ao lado da cama, pu-lo no meu colo e perguntei se queria ir fazer um xixi. Fez que não com a cabeça e continuou a chorar. A educadora aproximou-se, levantou-o e perguntou “é a mãe VA que tu queres?”. Ele fez que sim com a cabeça. A educadora abraçou-o e segredou-lhe ao ouvido até que ele se acalmou e parou de chorar. Foi com ele fazer xixi e voltou a deitá-lo. A educadora explicou-me que no ano anterior, ainda em creche, isto acontecia muitas vezes porque ele tinha pesadelos. Já não acontecia há algum tempo. (03dez2021)

19. O VM estava deitado na cama acordado. A educadora aproximou-se e disse-lhe: “vai fazer xixi VM, vai lá, rápido” Ele levantou-se e foi. Quando ele voltou, a educadora viu que a cama estava com xixi e comentou “oh, ele já fez na cama.” O VM olhou para a educadora com ar assustado. “Pronto, troca-se, acontece”. Ele imediatamente mudou de expressão, ficando visivelmente mais tranquilo. Começou a tirar o lençol enquanto eu fui ao cabide buscar o saco dele com roupa para mudar. Fui à casa de banho ter com o VM, que estava com as calças e as cuecas para baixo. Eu: “Tira as calças e as cuecas, que eu trouxe aqui umas limpas para trocar” Ele tirou as calças e as cuecas e eu dei-

lhe umas limpas. Ele vestiu. Reparei que a camisola também estava um pouco molhada e ajudei-o a tirar. Encaminhei-o para a cama enquanto guardava a roupa suja num saco. Fui ao cabide arrumar as coisas, tirei uma camisola limpa e pus aos pés da cama para ele vestir quando se levantasse. (06dez2021)

20. Durante o almoço, fui dizendo à CC: “vai comendo a sopa, para não ficar fria”. Ela não comeu a sopa, apenas pôs a colher na taça. Passado um pouco, a educadora pediu à CC que se levantasse, pegou na taça da sopa e colocou-a na mesa dos adultos, ali ao lado. A CC ficou em pé, à frente da mesa, a chorar e sem comer. A educadora disse-lhe suavemente: “Não é preciso chorar, é para comeres a sopa. Agora não é para estar a conversar, é para comer. Quando acabares de comer a sopa voltas para o teu lugar, está bem?” Ela limpou as lágrimas, acenou que sim, respirou fundo, pegou na colher e começou a comer a sopa. (17dez2021)

21. A LD foi ter com a educadora cooperante e disse, quase a chorar: “a LA bateu-me no braço”. A educadora respondeu, quase sem olhar para ela, “vai resolver com ela, não foi a mim que me bateram, foi a ti. Tens que ir falar com ela.” A LD ficou meio atrapalhada e afastou-se. Não foi falar com a LA. (24jan2022)

22. O RS estava a andar de triciclo, quando se atrapalhou e caiu para o lado. A ES foi a correr ter com ele, ajudou-o a levantar-se e perguntou se se tinha magoado. Entretanto o LO aproximou-se e fez-lhe festinhas nos joelhos, enquanto dizia: “pronto, já passou RS, foi só um susto”. O RS enxugou as lágrimas, sentou-se novamente no triciclo e recomeçou a andar. (24jan2022)

23. Quando as crianças se começaram a levantar depois da sesta, a educadora SF recomendou: “quando precisarem de ajuda para calçar os sapatos ou vestir o bibe, não é a mim ou à Madalena que pedem ajuda. Ajudem-se uns aos outros, peçam aos amigos.” Sem hesitar, começaram a calçar-se uns aos outros. (25jan2022)

24. O LO viu a chucha do VA, apanhou e foi-me entregar. Eu disse “obrigada LO, mas vai entregar ao VA, a chucha é dele”. Ele foi à procura do VA pela sala. O VM apontou e disse-lhe “olha, está ali ao fundo”. O LO foi lá e deu-lhe a chucha para a mão. Ele agarrou e pôs na boca. (08fev2022)

25. Estava sozinha com o grupo e, como estava um dia bonito, perguntei se queriam ir para o recreio. Já esperava a resposta positiva que tive. Pouco depois de estarmos na rua, o MNP perguntou-me: “Oh Manalena, posso tirar os sapatos?”

Eu: “Claro que sim, desde que não os percas. Tens que saber onde andam as tuas coisas.” Ele descalçou-se e comentou: “o escorrega é muito melhor sem sapatos!”

Passado pouco tempo, mais de metade do grupo estava descalço. Para meu espanto, não houve sapatos espalhados ou perdidos. Todos os colocaram em fila, muito arrumados. Quando chegou a altura de pôr novamente os sapatos para irmos para a sala, todos sabiam de quem eram os respetivos pares. A CM pegou nos da MP e foi entregar-lhos. (09fev2022)

ANEXO D
Árvore Categorial das
Notas de Campo

| ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria A	Subcategoria B	Indicadores (Notas de Campo)
Oferta de Solução Fundamentalada	Reação positiva		3, 9, 14
		Participação ativa	7, 8
	Reação negativa		9, 14
Emoção do adulto modula a emoção da criança	Adulto calmo - reação calma		1, 15, 16, 18, 19, 20
	Adulto cativante – reação interessada		16
	In/segurança		13
	Adulto brusco/severo		6, 17, 20
Proposta de autonomia	Reação positiva		11, 12, 23
		Resolução de conflitos	2
		Entreajuda	4, 5, 23, 24
		Participação ativa	25
	Desinteresse		21
Resultados: atitudes de entreajuda e empatia autónomas			5, 10, 22, 24

ANEXO E
Roteiro Ético
| ' ' | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>A explicitação dos objetivos de trabalho “a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p>Os objetivos da PPS II foram desde logo expostos à diretora da organização socioeducativa à educadora cooperante. Foram, também, transmitidos aos pais através de uma carta de apresentação (Cf. Anexo F – Carta de Apresentação aos Encarregados de Educação) afixada à porta da organização socioeducativa e enviando por email e, ainda, através da entrega de um consentimento informado (Cf. Anexo G – Consentimento Informado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”; - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade”; - “Garantir a troca de informações entre a organização socioeducativa e a família”.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças... identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar do processo” (p.160).</p>	<p>A minha ação no contexto da PPS II não se resumiu apenas à investigação e aos seus objetivos, mas também às minhas intencionalidades educativas enquanto educadora estagiária (Cf. Subcapítulo 2.1 – Intenções para a ação). Acredito que tudo o que faço, tal como o que deixo de fazer, se traduz em consequências para a vida das crianças, quer sejam estas futuras (no sentido de permanentes), quer sejam apenas no momento. Assim, considero que todas as crianças puderam beneficiar da minha ação e que a participação na minha investigação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”; - “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”; - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
	<p>não acarretou quaisquer riscos para além dos que as crianças já correm no seu quotidiano.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Não posso divulgar os nomes dos intervenientes na minha ação nem da organização socioeducativa em que esta se desenrola, devendo manter o seu anonimato e preservar, deste modo, a sua privacidade. Decidi que os adultos da equipa educativa apareceriam nomeados pelo seu cargo profissional e por uma letra que me permita identificá-los; as crianças por um código de duas ou três letras e, em alguns casos, um número que me permite identificar cada uma de forma rápida sem, no entanto, revelar a sua identidade; e os familiares das crianças foram nomeados pelo grau de parentesco da criança em questão. Não discuti a questão do código de nomes a integrar o relatório e na investigação com as crianças, apenas com a educadora cooperante, com diretora da organização socioeducativa e com a professora orientadora da PPS II.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”; - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>A minha ação no contexto incluiu a totalidade do grupo assim como o incluíram as atividades que propus no âmbito da investigação. Tive algumas dúvidas em relação a incluir a criança com Necessidades Educativas Especiais na investigação, uma vez que, à partida, ao contemplar uma criança Necessidades Educativas Especiais desta natureza, para além de ter resultados empíricos quase nulos e grandes desvios, teria que ter em consideração muitos outros fatores que a envolvem. Dada a natureza da investigação, e após o tema ser discutido com a educadora cooperante, com a professora orientadora e com a família da criança, optei por a incluir, já que trouxe alguns contributos positivos para a investigação.</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos</p>	<p>A planificação da investigação foi discutida com a educadora cooperante antes de ser colocada em prática quer para a dar a conhecer como para, em conjunto, ser feita uma avaliação do que poderia vir a ser melhorado logo à partida ou acrescentado para enriquecer o plano apresentado. Mostrei, também, a planificação à AAE, para que esta</p>	<p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p>

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p.163)	pudesse estar a par da minha investigação, para que pudesse dar sugestões de melhoria e para a convidar a participar. Noutra circunstância, em que tivesse mais tempo e em que a comunicação escola/família se fizesse com mais facilidade, gostaria de envolver os familiares das crianças na investigação uma vez que poderiam, muito provavelmente, contribuir com dados relevantes. Pela natureza do tema da investigação, optei por não partilhar com as crianças a planificação realizada. Expliquei apenas o que pretendia fazer e para que o iria fazer.	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”; - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”; “Garantir a troca de informação entre a organização socioeducativa e a família”.
<p>6. Consentimento informado</p> <p>As crianças e os seus pais “devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos</p>	Antes de começar cada entrevista ou conversa com as crianças no âmbito da investigação, tive o cuidado de as informar acerca do que estava a fazer e de as questionar se seria do seu interesse participar. Apenas avancei com as propostas quando a resposta era afirmativa. Caso contrário, ou não se realizava a proposta, ou os dados obtidos não eram registados. Tive especial cuidado com isto ao longo de toda a minha prática e não só no decorrer da investigação.	<ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”; - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”; - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
procedimentos da investigação” (p.164).	Relativamente ao portefólio da criança (Cf. Anexo H – Portfólio da Criança), sendo um relato mais individualizado e mais íntimo que inclui fotografias e que foi entregue à família, pedi autorização à criança e à sua família para o realizar (Cf. Anexo I – Consentimento Informado - Portfólio da Criança).	oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”; - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”; - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”.
7. Uso e relato das conclusões Deve ser realizado “...um processo de devolução ao longo do trabalho” (p.166), neste caso, ao longo da investigação.	No final da PPS II, pretendo defender o meu relatório de forma pública, e comunicar os resultados da investigação às famílias e à equipa educativa, através da disponibilização do relatório escrito. Às crianças, fui devolvendo os resultados ao longo da investigação, através de conversas informais e de revisão de fotografias e de produções das crianças.	- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honeste, justa e coerente”; - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”; - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”. - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”; - “Garantir a troca de informações entre a organização socioeducativa e a família”.

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa educativa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).</p>	<p>Apesar de a investigação não contemplar todo o grupo de crianças, como referi acima, a ação que desenvolvi, quer no âmbito da investigação quer não, envolveu todo o grupo pelo que todo o grupo usufruiu daqueles que foram os efeitos da minha presença no contexto. Tive o cuidado de não influenciar ou, de certa forma, “menosprezar” ou dar menos atenção àquela criança que não foi selecionada para a investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”; - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p>	<p>Os processos investigativos que delimitar foram partilhados com a educadora cooperante e com as crianças. Partilhados no sentido de lhes terem sido explicitados abertamente e no sentido de serem, a partir de certa fase, construídos em conjunto com o grupo de crianças. Ao longo de todo o processo, tentei que todos os intervenientes estivessem cientes do trabalho a ser desenvolvido como um todo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”; - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”; - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo”; - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica e Relatório da PPSII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
		- “Garantir a troca de informações entre a organização socioeducativa e a família”.

ANEXO F
Carta de Apresentação
aos Encarregados de
Educação

| | " | | " |

Olá Famílias!

O meu nome é Madalena Wemans e sou estudante do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vou estagiar na Sala C1, do dia 18 de outubro até dia 11 de fevereiro de 2021. Estarei com os/as vossos/as educandos/as durante este período e dinamizarei atividades que visem o seu desenvolvimento e aprendizagem.



Com estima,
Madalena Wemans

ANEXO G
Consentimento
Informado

| | " | | " |

Consentimento para o tratamento de dados

A Maria Madalena Wemans enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante “RGPD”).

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição – dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das Casas de Infância da [REDACTED], referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da organização socioeducativa bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Maria Madalena Wemans, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de complementação ao relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD.

Direitos dos titulares dos dados

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para 2020150@alunos.eselx.ipl.pt, sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [REDACTED].

Conservação dos Dados

Os dados supra mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses, necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de setembro de 2022 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Maria Madalena Wemans, a Professora e Orientadora Maria Leonor Pio Borges Toledo da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [REDACTED].

Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Maria Madalena Wemans, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Maria Madalena Wemans, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico 2020150@alunos.eselx.ipl.pt

Nome do seu/sua educando/a: _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Lisboa, _____ de novembro de 2021

ANEXO H
Portfólio da
Criança
| | " | | " |

Portfólio do AB



Sala dos 3 anos

Explicação do Portfólio

Este portefólio foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Tem como principal objetivo apresentar um conjunto de momentos, atividades e aprendizagens que ocorreram nos vários momentos da rotina, outubro de 2021 e fevereiro de 2022 que presenciei ou que partilhei com o AB. Estas situações foram sendo registadas diariamente (nas notas de campo) e são agora aqui apresentadas de forma organizada e refletida.

O portefólio está dividido em três grandes capítulos, organizando-se da seguinte forma: em primeiro lugar uma pequena apresentação do AB, depois as suas preferências, e por fim, a sua integração nas rotinas diárias. Todo este portefólio foi elaborado em conjunto com o AB. A escolha das fotografias das frases a acrescentar e das observações apresentadas foi feita pela criança e pelo adulto, num trabalho totalmente colaborativo e de parceria.

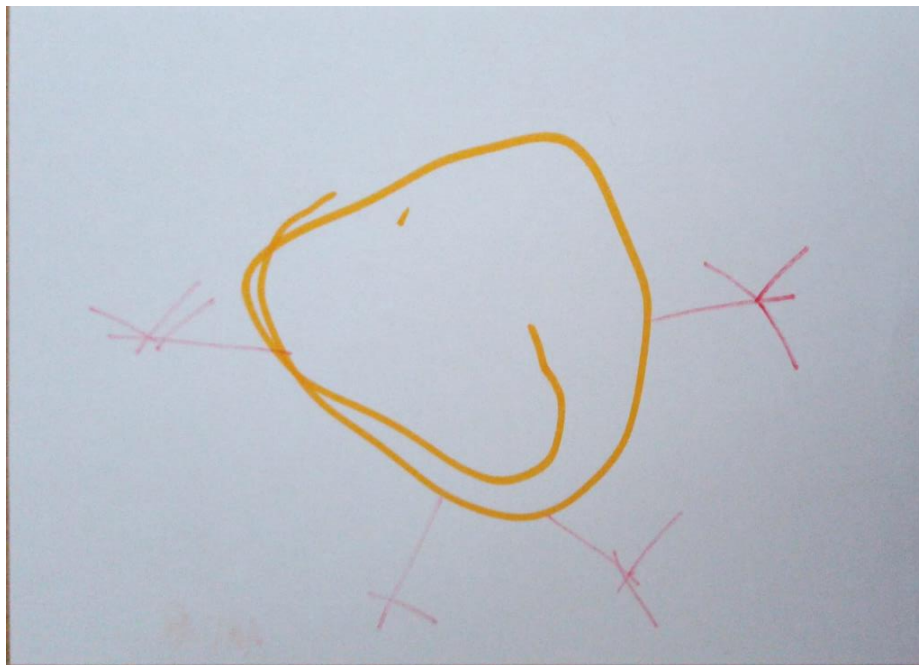
Selecionei o AB para esta observação mais detalhada uma vez que foi uma criança que desde o primeiro dia me chamou a atenção. Por ser uma criança muito tranquila e pouco problemática, que não causa perturba os momentos e que aceita com muita facilidade as rotinas e as suas alterações, mesmo que repentinas. Por ser uma criança que facilmente passa despercebida por ser discreta, decidi tentar aprofundar um pouco mais a minha relação com ele, descobrindo quem ele é, do que gosta e alguns traços já formados da sua personalidade.

Quem é o AB?



O AB nasceu no dia 8 de setembro de 2018. Desde pequeno, sempre foi uma criança muito bem-disposta.

É assim que ele se vê:



Para o AB, a coisa mais importante de todas é a família! Vive com a Mãe e com o Pai e convive muito com o irmão e com a Avó L (paterna). Com menos frequência, vê a Avó A (materna), o Avô M (paterno) e a bisavó materna. O AB adora dormir em casa da Avó L!



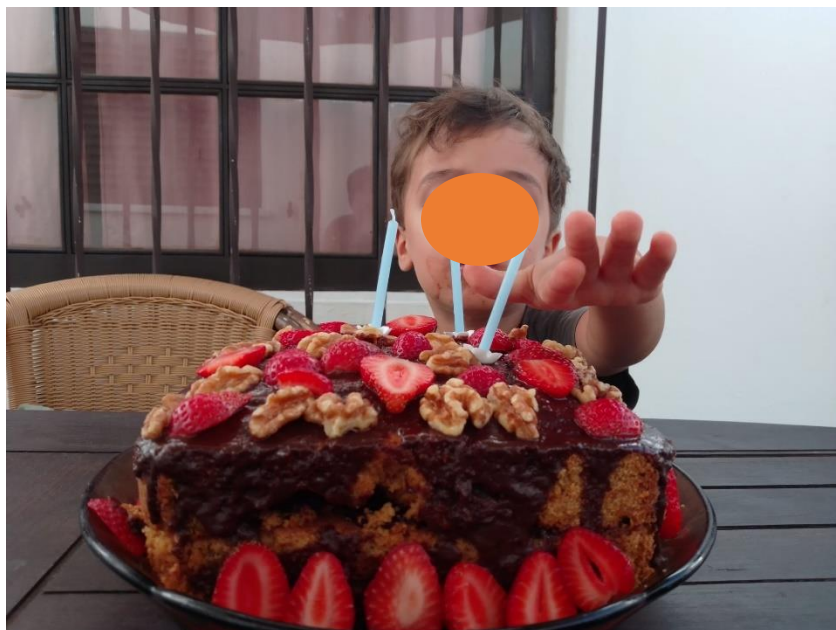
◊ que o AB mais gosta?

Em casa:

- Brincar com Legos e ver televisão deitado no sofá



- Gelados e bolo de chocolate, de quando faz anos.

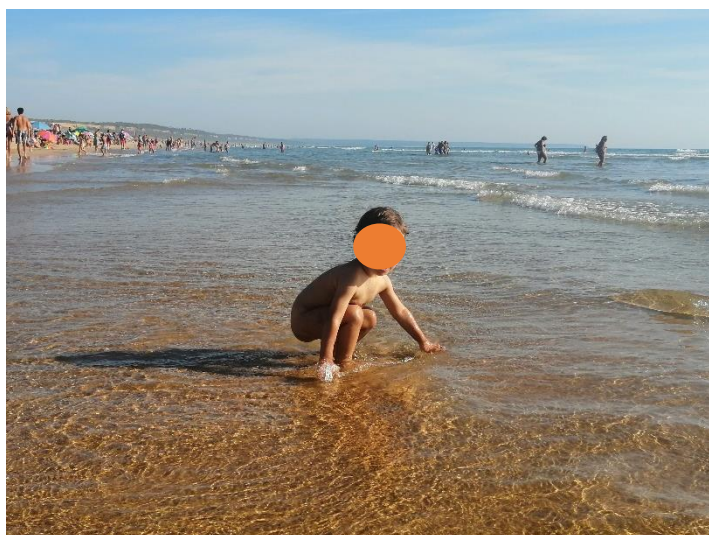
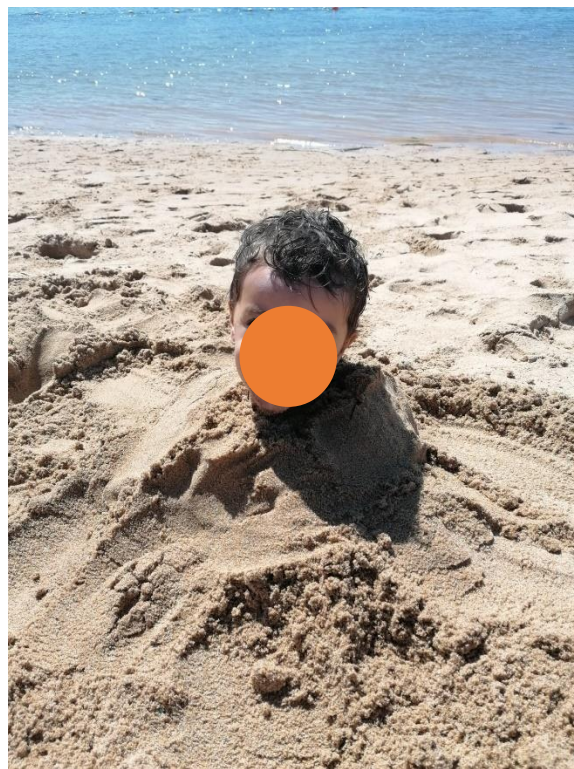


Em Família:

- O AB tem uma grande paixão pela natureza. Gosta muito de passear com a família, têm o hábito de ir a muitos parques perto de casa e fazer picnics.



- Outro dos passeios que o AB adora fazer com a família é ir à praia. Tanto no Verão como no Inverno.



◊ AB nas rotinas diárias

NA SALA DE ATIVIDADES

No tapete

Nos momentos do tapete, geralmente de manhã, o AB gosta de partilhar as suas novidades e ideias, mas ainda precisa de algum incentivo. Assim que ganha coragem para falar, fica mais confiante e perde a timidez. Em pequenos grupos acaba por ser mais participativo e mais confiante do que em grande grupo.

O AB adora ouvir histórias. Fica muito concentrado e, no final, consegue recontar ordenadamente com alguma facilidade.

Na brincadeira livre

Quando brinca na sala, o AB gosta muito de brincar com os legos e com as construções. Consegue ficar uma manhã inteira a construir o que lhe vai na imaginação. Também gosta muito de brincar na casinha, especialmente de fazer “cozinhados” e de os partilhar com os seus colegas.

Brinca com todos os amigos com muita facilidade e raramente se envolve em conflitos. Quando se envolve, consegue resolvê-los sem precisar da ajuda do adulto e sem recorrer à violência.

Na sesta

O AB, geralmente, dorme bem e já não precisa de fralda. Uma das suas maiores conquistas foi começar a dormir sem a sua mantinha, que gostava muito de chuchar. Foi difícil durante uns dias e sentiu a sua falta, mas acabou por se habituar a dormir sem esse apoio.

Quando as crianças se levantam da sesta, a educadora incentiva a que façam as suas camas com “a dobrinha”. Geralmente, as crianças ajudam-se umas às outras nesta tarefa. O AB tem especial apreço por fazer a sua cama e assim que está pronto, ajuda prontamente os que estão à sua volta.

No que diz respeito à higiene, o AB já é praticamente autónomo. Vai à casa de banho sozinho, lava as mãos antes e depois das refeições e compreende a importância de manter uma rotina de higiene constante.

NO RECREIO

No recreio, o AB gosta muito de brincar com objetos pequenos que encontra no chão: folhas secas, paus ou pedras. Gosta muito de os observar, encontrar semelhanças e diferenças e separar em categorias. É uma criança muito atenta aos outros, pronta a ajudar quando alguém chora ou pede ajuda. Não costuma brincar em grandes grupos, prefere a brincadeira mais calma e pequena, com apenas mais uma ou duas crianças envolvidas.

NO REFEITÓRIO

O AB tem vindo a melhorar bastante a sua alimentação e a sua autonomia nestes momentos. Já consegue comer sozinho usando o garfo e já começa a tentar usar a faca para empurrar a comida. Come a sopa, mas não a aprecia muito. Prefere as comidas sólidas e as frutas. Tem algumas restrições alimentares por questões familiares, mas não deixa de provar um pouco de tudo.

ANEXO I
Consentimento
Informado -
Portfólio da
Criança

| | " | | " |

Consentimento para o tratamento de dados

A Maria Madalena Cordeiro de Sousa Wemans enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante “RGPD”).

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização, apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das Casas de Infância da [REDACTED], referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da organização socioeducativa bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Maria Madalena Cordeiro de Sousa Wemans , enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de realização ao Portefólio da criança para avaliação na Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD

Direitos dos titulares dos dados

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie

um e-mail para 2020150@alunos.eselx.ipl.pt sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [REDACTED].

Conservação dos Dados

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses, necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de setembro de 2022 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Maria Madalena Cordeiro de Sousa Wemans, a Professora e Orientadora Maria Leonor Pio Borges Toledo da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [REDACTED].

Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Maria Madalena Cordeiro de Sousa Wemans, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Maria Madalena Cordeiro de Sousa Wemans, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico 2020150@alunos.eselx.ipl.pt

Nome do/a seu/sua educando/a: _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Lisboa, _____ de fevereiro de 2022