

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos  
como prevenção de comportamentos agressivos nos  
contextos de Creche e Educação Pré-Escolar**

Relatório Final de Estágio- Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação  
Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Maria José Martins

Coorientadora: Professora Doutora Susana Porto

Andreia Filipa Gonçalves Baptista

Maio de 2023

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

# **Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Maria José Martins e da Professora Doutora Susana Porto, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Andreia Filipa Gonçalves Baptista

Maio de 2023



*“Vocês dizem:  
é cansativo estar com crianças.  
E não há dúvida que têm razão.  
Depois acrescentam:  
porque temos de nos pôr ao nível delas,  
porque temos de nos baixar, inclinar,  
curvar, tornar pequenos.  
Mas aí vocês estão enganados.  
O que mais cansa não é isso,  
o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos  
até à altura dos seus sentimentos.  
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos,  
a ficar nos bicos dos pés.  
Para não as magoar.”*

(Janusz Korczak)

## Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta etapa tenho que expressar toda a minha gratidão a todas as pessoas que me ajudaram, que me apoiaram e que durante este longo caminho entraram na minha vida e no meu percurso. Com eles aprendi a não desistir quando as forças para avançar me faltaram e que me incentivaram a lutar pelo meu Sonho.

Um agradecimento muito especial aos **meus pais**, que por mais palavras que expresse não se aproxima de todo ao esforço, à dedicação e coragem que me transmitiram todos os dias para ter um futuro risonho e àquilo que sempre eles sonharam para mim. Sempre fizeram os possíveis e os impossíveis, sem vocês nada era possível. Obrigada pelo apoio, pelo carinho e por todo o Amor!

À minha família, em especial à minha **Avó**, à minha prima **Catarina**, ao meu afilhado **Tiago**, ao meu primo **Diogo**, à minha Tia **Zeza**, à minha tia **Maria**, à **Paula** e ao **Júlio** por todo o caminho, apoio e preocupação neste percurso! Muitas vezes foram a minha inspiração neste bonito sonho!

Um obrigado ao meu **namorado João**, pela compreensão, dedicação e paciência nos momentos mais difíceis. A tua força e motivação a toda a hora, a cumplicidade, o respeito e o Amor incondicional, permitiram me sempre lutar por um futuro que me realiza. Foste a minha “âncora”, obrigada por estares sempre ao meu lado!

A todos os **meus amigos**, às **minhas Marias**, à **Bia**, ao **João**, à **Ana**, à **Andreia**, às **minhas madrinhas**, à minha **Tunapapasmisto** e aos que ao longo do meu percurso académico se cruzaram no meu caminho e que ocupam um lugar muito especial no meu coração, o meu muito obrigada. O vosso tempo, a vossa amizade, lealdade e conselhos fizeram me mais forte e corajosa.

De forma particular à “**minha**” **Carolina**, que para além de ser o meu par pedagógico, foi a minha principal companheira, o meu “braço direito”, a minha melhor colega de casa, e a Melhor Amiga que Portalegre me colocou no caminho. Obrigada pelas conversas, pelas longas horas de estudo e de trabalhos, pela coragem e por todos os momentos que guardarei na minha memória.

Aos docentes da **ESECS-IPP**, um muitíssimo obrigado por todos os ensinamentos transmitidos ao longo da Licenciatura e do Mestrado, pelas palavras amigas e incentivos que foram cruciais no meu percurso académico e profissional. Agradecer à instituição que me

acolheu de porta abertas e que me viu crescer ao longo destes bonitos cinco anos! Obrigada a todos!

Em particular agradecer às **minhas orientadoras**, a Professora Doutora Maria José Martins e a Professora Doutora Susana Porto por me acompanharem neste percurso, pela disponibilidade total, a dedicação, a colaboração e o profissionalismo, que me ajudou a tornar este sonho real. Agradeço por todos os ensinamentos.

Às **educadoras cooperantes** e às respetivas **equipas pedagógicas**, que durante várias semanas me abriram as portas das suas salas e partilharam comigo os melhores ensinamentos, a minha maior gratidão. Os momentos, os conselhos, as experiências e palavras sábias contribuíram em muito para a construção das minhas práticas pedagógicas, dando-me as ferramentas necessárias para construir o meu caminho como futura Educadora de Infância. Aprendi ainda, que o Amor tem que ser partilhado com as crianças e que todo o nosso empenho e motivação é para as tornar no Melhor que o Mundo pode ter.

Aos **“meus” meninos e meninas**, um obrigada gigante por me deixarem entrar na vossa vida, no vosso mundo, cheio de brincadeiras, de curiosidades, amor e afetos. Ensinaram-me que as coisas simples são as mais bonitas, que não há belo nem feio e que um abraço supera todos os problemas. Foi uma honra e um privilégio acompanhar uma parte do vosso crescimento, contribuir e responder às vossas necessidades e foi sem dúvida a vossa humildade que me fez simplificar muitos problemas do meu percurso. Os vossos sorrisos coloriram os meus dias e os vossos abraços transformaram as minhas tristezas, ficam para sempre no meu coração e na minha memória. Obrigada por deixarem a vossa marca no percurso que estou a construir enquanto educadora de infância!

**A todos, o meu mais profundo e genuíno agradecimento!**

## Resumo

O presente relatório expressa e reflete o percurso vivido e experienciado nos contextos de Creche e Jardim de Infância, realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, a ação que decorreu nos contextos educativos teve por base a metodologia de Investigação-Ação, privilegiando a observação, a planificação e a reflexão, através de instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, grelhas de observação, registos audiovisuais e documentação pedagógica, com vista a melhorar a ação educativa e pedagógica. A Investigação-Ação permitiu formular oportunidades educativas que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, relacionada com o tema do presente Relatório.

A ação educativo-pedagógica teve como objetivo o envolvimento total das crianças, promovendo as relações interpessoais positivas, desenvolvendo a dimensão socio-emocional e os afetos, e prevenindo ainda os comportamentos agressivos das crianças.

As oportunidades de aprendizagem apresentadas permitiram que as crianças, por meio da literatura e das expressões artísticas, reconhecessem e regulassem a emoção raiva, prevenissem os comportamentos agressivos e estabelecessem relações interpessoais positivas.

**Palavras-chave:** Relações Interpessoais, Sentimentos, Afetos, Raiva, Comportamentos Agressivos.

## **Siglas e Abreviaturas**

### **Siglas:**

**DQP-** Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**IA-** Investigação Ação

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariiedade Social

**OA-** Oportunidade de Aprendizagem

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PISC** - Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

**PISJI** – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

### **Abreviaturas:**

**C-** Criança

**Ed. C.-** Educadora de Infância Cooperante

**Ed. E.-** Educadora de Infância Estagiária

Neste relatório, em termos de referenciação e citação, adota-se a norma APA 7.<sup>a</sup> Edition.

*Todas as fotografias contidas neste trabalho são da autoria da autora, garantindo o anonimato e segurança das crianças nas atividades do estudo.*

## Índice

<b>Introdução</b> .....	11
<b>Parte I - Enquadramento teórico</b> .....	15
<b>1 O Desenvolvimento Afetivo</b> .....	15
<b>2 Das Relações com o Outro aos Comportamentos Agressivos</b> .....	18
<b>3 A Transformação dos Comportamentos Agressivos</b> .....	24
<b>Parte II - Projeto de Investigação-ação</b> .....	30
<b>4 Opção metodológica</b> .....	30
<b>4.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados</b> .....	33
<b>5 Caracterização dos Contextos Educativos e dos Grupos</b> .....	38
<b>5.1 Contexto de Creche</b> .....	38
<b>5.1.1 Caracterização da instituição</b> .....	38
<b>5.1.2 Caracterização da sala de atividades</b> .....	39
<b>5.1.3 Caracterização do grupo de Creche</b> .....	42
<b>5.2 Contexto de Educação Pré-Escolar</b> .....	45
<b>5.2.1 Caracterização da instituição</b> .....	45
<b>5.2.2 Caracterização da sala de atividades</b> .....	47
<b>5.2.3 Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar</b> .....	50
<b>Parte III- Ação em Contexto</b> .....	54
<b>6 Análise das planificações das ações educativas</b> .....	54
<b>6.1 Ações educativas em Creche</b> .....	54
<b>6.2 Ações educativas em Jardim de Infância</b> .....	65
<b>Conclusões e Considerações Finais</b> .....	97
<b>Referências bibliográficas</b> .....	104
<b>Anexos</b> .....	110

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Plano de rotinas da sala de Creche .....	43
<b>Tabela 2</b> Plano de rotinas da sala de Jardim de Infância .....	52

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Exploração da Parede Sensorial .....	57
<b>Figura 2</b> Exploração das Garrafas Sensoriais .....	58
<b>Figura 3</b> Exploração dos Objetos do Cesto do Tesouro.....	61
<b>Figura 4</b> Exploração da história e dos fantoches .....	62
<b>Figura 5</b> Exploração da espuma de barbear .....	63
<b>Figura 6</b> Momento de apresentação dos fantoches .....	68
<b>Figura 7</b> Transcrição das partilhadas das ações por parte das crianças .....	70
<b>Figura 8</b> Jogo das Rimas .....	72
<b>Figura 9</b> Transcrição das frases formadas no jogo das rimas .....	73
<b>Figura 10</b> Jogo da Decomposição do Número, através das mãos.....	76
<b>Figura 11</b> Jogo da Decomposição do Número, através das mãos.....	76
<b>Figura 12</b> Transcrição das partilhas de sentimentos, por parte das crianças .....	79
<b>Figura 13</b> Representação dos sentimentos e elaboração da Árvore dos Sentimentos .....	80
<b>Figura 14</b> Elaboração dos fantoches .....	81
<b>Figura 15</b> Fantoches elaborados pelas crianças .....	83
<b>Figura 16</b> Transcrição da letra elaborada pelas crianças .....	86
<b>Figura 17-</b> Cartão com carinho .....	87
<b>Figura 18</b> Exploração dos cartões com os espelhos.....	89
<b>Figura 19</b> Cartões com duas carinhas .....	90
<b>Figura 20</b> Percurso até ao Museu.....	92
<b>Figura 21</b> Visita guiada pelo Museu .....	92
<b>Figura 22</b> Tapeçarias "A Integração" e a "Festa", respetivamente .....	93
<b>Figura 23</b> Momentos das atividades no Museu .....	95

## Introdução

O relatório que a seguir se apresenta tem como finalidade descrever, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre.

A ação educativo-pedagógica desenvolvida nos contextos referidos teve por base a perspetiva de Investigação-Ação (IA), com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem, por meio de uma reflexão consciente e informada acerca da ação educativa.

O projeto de IA iniciou-se com um período de observação, que se focou principalmente nas ações das crianças, no que faziam, no que diziam, a forma como interagiam entre si e como apreendiam, dado que a recolha de informação e a tomada de decisões educativo-pedagógicas são a principal estratégia de recolha de dados nos presentes contextos.

Dada a importância da observação, recorreu-se a instrumentos e recolha de dados que contribuíram para as tomadas de decisão que se teve em conta no decorrer da ação. Após a análise da informação recolhida, dos diálogos estabelecidos com as crianças e os adultos presentes em cada contexto, da escuta das crianças, das características de cada criança e do grupo, delineámos um conjunto de objetivos a desenvolver. Posteriormente, promoveram-se diversas oportunidades de aprendizagem (OA) que permitiram aprendizagens significativas através de uma participação ativa por parte das crianças.

Procurou-se sempre responder às necessidades, aos interesses, às curiosidades de cada criança e do grupo em geral, com o objetivo de promover o seu bem-estar, e desenvolvendo práticas pedagógicas baseadas na promoção de relações, de sentimentos, e afetos positivos.

Neste sentido, perante a grande diversidade de relações interpessoais, que se teve conhecimento nos contextos educativos, considerámos importante dar a conhecer sentimentos e afetos positivos às crianças, durante a nossa intervenção, dado que os mesmos têm um papel fundamental na promoção de relações sociais e pessoais positivas, contribuindo para a eliminação de comportamentos agressivos.

Sabemos que é nos contextos educativos que a criança vai construindo inúmeras aprendizagens, que a ajudam a construir o seu Eu e a sua personalidade. Tendo em conta a fase

de descoberta que a criança se encontra, a mesma deverá ser estimulada a experimentar, a experienciar, a descobrir e aprender. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criança tem o papel principal e deve ser o foco de todo o decorrer da ação educativa.

Neste sentido, os contextos de Creche e Educação Pré-Escolar são considerados como o auxílio à educação dada pela família. Tal como referido na Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto as creches devem:

(...) assumir um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade (p. 4338).

Por outro lado, a Educação Pré-Escolar é considerada “como a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (DL n.º 147/1997, p. 2828), e deve promover a formação e o desenvolvimento integral da criança, pessoal e social, enquanto ser autónomo, livre e solidário. Neste sentido, os contextos de Creche e Educação Pré-Escolar devem gerir o seu currículo de acordo com orientações que têm como objetivo o desenvolvimento holístico da criança.

É por meio deste ponto que surgiu a escolha da temática que deu o mote para este Relatório, revelando-se assim, a seguinte questão de partida: *Como é que as relações, os sentimentos e os afetos positivos podem prevenir comportamentos agressivos nas crianças?*

Tendo em consideração a questão de partida, surgiram os seguintes objetivos:

- Desenvolver atividades com as crianças que contribuam para prevenir a emergência de comportamentos agressivos (prevenção universal ou primária);
- Promover o conhecimento sobre o corpo e o modo como este pode ser mobilizado para estabelecer relações interpessoais positivas com os pares;
- Utilizar a música, a expressão corporal e a literatura infantil para promover a criatividade, as competências sociais e prevenir a emergência de comportamentos agressivos;

- Compreender o papel da ira ou raiva no comportamento agressivo, bem como a importância do conhecimento e autorregulação das emoções e no ajustamento psicossocial das crianças.

Assim, em contexto de Creche desenvolvemos práticas pedagógicas orientadas para a exploração sensorial, como a experimentação de diferentes texturas, sensações e estímulos, bem como a brincadeira livre, uma vez que nesta faixa etária a criança necessita de oportunidades de exploração para a construção do seu Eu e da construção de relações positivas com o outro. Nesta faixa etária a criança necessita de adquirir diversas informações através do seu corpo e dos seus sentidos, pois é através deles que a criança acaba por vivenciar situações que promovem o seu desenvolvimento cognitivo social e emocional. Neste sentido, foram planificadas oportunidades de aprendizagem com base no reconhecimento, na gestão de emoções, no desenvolvimento socio-emocional e nas relações afetivas e interpessoais entre as crianças.

Já no contexto de Jardim de Infância a ação educativa foi centrada na promoção de relações positivas. Considera-se que as crianças nesta faixa etária assimilam a informação do que as rodeia, a partir das suas próprias ações e das que as rodeiam, bem como das interações estabelecidas com o meio envolvente. São as ações sociais que a criança estabelece que influenciam as relações que estabelecerão no futuro. As Oportunidades de Aprendizagem (OA) desenvolvidas tiveram como base as interações sociais entre crianças e adultos, com o objetivo que as mesmas reconheçam os seus sentimentos, as suas emoções de modo a transformar comportamentos agressivos que possam surgir.

Relativamente à organização do presente Relatório, o mesmo divide-se em três partes principais. A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico, no qual abordámos os conceitos teóricos que sustentam a investigação, ou seja, a importância das relações pessoais positivas, do conhecimento dos sentimentos e da presença de afetos positivos, que promovem assim comportamentos não agressivos, nas relações interpessoais.

A segunda parte corresponde à abordagem metodológica que utilizámos, bem como a descrição teórica da metodologia de IA, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e as suas formas de análise. Nesta segunda parte ainda se insere a caracterização dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, e dos grupos de crianças onde decorreu a prática pedagógica.

Na terceira parte apresentou-se e refletiu-se acerca das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos educativos, tendo em conta o âmbito da temática em estudo, onde expusemos uma reflexão geral sobre toda a ação e a informação recolhida com a mesma.

Por fim, este relatório termina com as Considerações Finais, onde se procedeu às considerações, que se tornaram significativas para o estudo, dando ênfase aos resultados alcançados. Detalham-se ainda as Referências Bibliográficas que sustentaram a realização do relatório, bem como os Anexos que ilustram o trabalho desenvolvido e que considerámos relevantes para representar o trabalho desenvolvido na IA.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

### **1 O Desenvolvimento Afetivo**

Desde a concepção até ao nascimento, a criança encontra-se em constante desenvolvimento, a nível físico, motor, intelectual, social e emocional. É durante a gestação que a mãe e o bebé iniciam um vínculo emocional e afetivo e é com o seu nascimento que o laço anteriormente estabelecido se fortalece, através do contacto que a criança passa a estabelecer com os restantes membros da família (CUF, 2020).

Cuidar de uma criança é muito mais do que satisfazer apenas as suas necessidades básicas. A criança necessita de ser amparada, desejada e de receber afeto para que consiga lidar melhor com as suas frustrações, as suas emoções e com o desenvolvimento do seu próprio eu. Tal como Almeida (2008, citado por Oliveira, 2016) afirma

a afetividade é indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade e que esta depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. (...) como um elemento fundamental na vida de cada um de nós, sendo mesmo considerada um fio condutor para todo e qualquer relacionamento, (...) dando feição ao que existe de mais bonito, o ser humano e a sua capacidade de aprender e de se ajustar. (p.8)

Deste modo, é necessário compreender o significado de afeto. A palavra afeto segundo o Dicionário da Porto Editora, deriva do latim affectus e é considerado como um “conjunto de atitudes que têm por base a afeição, a ternura, a proteção e bondade, ou seja, é uma demonstração de carinho, ternura e sentimento de apego produzido emocionalmente por um acontecimento exterior ao sujeito” (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, 2003, s/p). Estas relações são estabelecidas de forma afetiva, o que nos remete para o conceito de afetividade.

São muitos os conceitos e as perspetivas atribuídas à afetividade. A afetividade pode ser definida segundo a perspetiva filosófica, psicológica e pedagógica. No presente estudo iremos apenas focar-nos nas perspetivas psicológica e pedagógica.

A afetividade segundo os autores Doron e Parot (2001, citado por Pinto, 2007) refere-se à:

Noção de uma extensão e de uma compreensão muito vaga, englobando estados diversos, como as emoções, as paixões, os sentimentos. A ansiedade, a angústia, a alegria, e até as sensações de prazer e de dor [...] insubstituível e comum a todos. (p.12)

De outro modo, para Piaget, a afetividade é vista como uma “energia” que “impulsiona as ações” existentes num interesse ou como uma motivação para a ação. Afirmar ainda que “a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço” (Piaget, 1992, citado por Bento, 2014, p. 395).

É possível, assim, afirmar que a afetividade é um laço estabelecido por interesses e motivações tendo sempre por base as emoções e os sentimentos. É um laço que se estabelece desde a concepção e que se prolonga até ao fim da vida. Mas para que a afetividade se encontre sempre em plena harmonia no ser humano é necessário que desde a primeira infância seja trabalhado e proporcionado à criança um contacto com os afetos e com a forma de lidar com os mesmos. O papel da afetividade é fundamental nos diversos estádios de desenvolvimento da criança.

Mahoney e Almeida (2005), com base na Teoria de Wallon, afirmam que, dos 0 a 1 ano a criança encontra-se no primeiro estágio, o estágio impulsivo-emocional, em que a mesma se expressa através dos seus movimentos corporais, do contacto e das sensações, o que nos permite ressaltar a importância do cuidador ou do educador que lhe transmite afeto. Do 1 aos 3 anos a criança posiciona-se no segundo estágio – o sensório-motor e projetivo – em que o contacto passa a ser com o mundo exterior a si, com os objetos e com questões que lhe surgem. Tal como verificado anteriormente, é o cuidador/educador que lhe deve oferecer diversificadas situações de aprendizagem sempre ligadas à afetividade. Entre os 3 e os 6 anos a criança atravessa o terceiro estágio – o do personalismo – em que a criança pretende descobrir as suas diferenças com outras crianças e com os adultos. Assim, cabe ao educador dar oportunidade à criança, de uma forma afetiva, ser parte integrante e ativa nas atividades, como forma de lhes ser proporcionado a chance de se exprimir (Mahoney & Almeida, 2005, p. 22).

Como acima mencionado é possível concluir que a afetividade é desenvolvida na criança através da sua parte cognitiva e da parte social, ou seja, como sustenta Wallon (1975, cit. por Costa, 2011), “(...) a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (p.16).

Constata-se que existe uma estreita relação entre a afetividade e a componente social, é assim que nasce uma amizade, através de uma interação entre pares. Como referido, é desde muito cedo que os bebés interagem entre si, por meio de gestos sorrisos e vocalizações. É

através destas interações entre pares que se desenvolvem diversas capacidades cognitivas, físicas, linguísticas e sociais.

É na família que se estabelecem as primeiras relações pessoais, nos seus primeiros anos de vida. Este “espaço” é o primeiro em que a criança contacta com o afeto e que encontra a segurança necessária. Nestes primeiros anos de vida as crianças criam relações e interações pessoais e sociais com as famílias e é com a entrada no contexto escolar que se confrontam com o alargamento de relações com outros pares, entre eles os adultos e as crianças do espaço educativo. O contexto de vida da criança expande-se, deixa de ser o centro das atenções e passa a pertencer a um grupo de entre outras crianças.

Desde a creche que a criança começa a desenvolver os seus primeiros contatos e interações com outras crianças, desenvolvendo assim, a sua capacidade de se relacionar com o outro. É por meio da sua evolução que a criança vai criando dificuldades de se relacionar com os outros pares, devido às suas características pessoais e à regulação das próprias emoções. De acordo com Mendes (2017)

O momento em que uma criança entra para a creche ou infantário é cheio de mudanças e emoções novas. A partir dessa data, ela passa a desenvolver competências sociais, que lhe permitirão interagir com o grupo de pares. A criança manifesta os seus sentimentos face ao mundo que a rodeia através do seu comportamento: reage negativamente perante a frustração, mas aprende ao longo do seu desenvolvimento a comportar-se de forma socialmente adequada. (p.8)

## 2 Das Relações com o Outro aos Comportamentos Agressivos

As interações pessoais e sociais são a base das atitudes e comportamentos, que se podem tornar em comportamentos pró-sociais e/ou antissociais. As experiências sociais entre os pares moldam a forma como a criança se relaciona socialmente. Estas assumem um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças nos vários contextos sociais de referência, de forma a se guiarem na tomada de consciência da sua identidade pessoal. De facto, indo ao encontro das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016),

(...) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 32)

O meio social onde a criança se insere dita em muito a sua educação, quer seja pela diversidade cultural, pelas regras impostas pela família, ou pelo contexto escolar, ou ainda pelas escolhas, vivências e hábitos. De acordo com Martins e Pinto (2019) “As relações com os pares constituem o principal contexto para a aprendizagem de competências sociais de reciprocidade e autonomia. Estas complementam as relações que a criança estabelece com os adultos que promovem maioritariamente segurança e interdependência” (p. 257).

A interação social e entre pares contribui para a definição do Eu da criança, sendo que em tenra idade, estas absorvem de forma intrínseca os gestos, as ações e a comunicação. Isto deve-se ao facto das crianças se encontrarem em fase de desenvolvimento interativo, relacionando-se com os outros que as rodeiam. Nas interações devem-se ter em conta as conquistas sociais e cognitivas de cada criança, assim como a sua própria autorregulação das emoções, que são inerentes às interações sociais entre pares. É fundamental ter em conta que cada criança é diferente e que a forma de regulação e autocontrolo das emoções varia. Como afirma Martins e Pinto (2019)

A convivência escolar abrange o relacionamento positivo e negativo entre crianças, que pode incluir condutas desde fazer amigos, estimar os colegas, ajudar, liderar, brincar, cooperar, ocorrência de diferentes níveis de conflitualidade e, em menor grau, podem também ocorrer comportamentos agressivos e/ou bullying. (p. 258)

É neste sentido que se devem ter em conta as características individuais de cada criança, uma vez que existem crianças que se revelam mais sociáveis e que são recetivas à interação

com o outro, enquanto por outro lado, existem crianças que são mais introvertidas, que ficam inibidas com a presença do outro, revelando alguma dificuldade de controlo das suas emoções no relacionamento com os outros. É assim, extremamente importante ter em conta estes aspetos, para que as crianças desde logo comecem a ter consciência de tal, e seja por parte do adulto resolvido, visto que este tipo de comportamentos sociais e antissociais podem ter repercussão na vida futura das crianças, assim como a adaptação a grupos, a problemas emocionais e de comportamento. Vale (2009) afirma que “toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (p. 130).

É a relação social e pessoal que as crianças estabelecem entre si, que contribuem para o bem-estar e o ajustamento emocional e psicossocial das mesmas. São estes aspetos que facilitam o desenvolvimento da autonomia, reciprocidade e confiança. É por meio dos seus comportamentos que a criança se manifesta, face ao mundo que a rodeia. Estes são comportamentos que podem ser negativos devido a frustrações e momentos de conflito pessoal e social.

A qualidade das relações interpessoais estabelecidas constituem-se como um importante fator de ajuste emocional e social. A forma como reconhecem e se geram emocionalmente, a relação afetiva estabelecida e a qualidade das relações interpessoais ditam em muito os tipos de comportamentos. São nestas dificuldades apresentadas que resultam a existência de relações negativas e de comportamentos agressivos entre os pares, surgindo assim problemas de comportamento entre as crianças em idade de Creche e Pré-Escolar. Segundo Martins & Pinto (2019) “(...) a qualidade das relações sociais entre crianças pode influenciar o seu comportamento agressivo subsequente” (p.258). Como afirmam Fonseca e Veiga (2007, citado por Mendes, 2017):

O conceito de agressão refere-se a um conjunto muito heterogéneo de comportamentos (bater, insultar, ser cruel, ameaçar ou ferir outras pessoas, destruir ou danificar os seus bens) que têm como facto comum a intencionalidade de causarem sofrimento ou danos a outrem. (p. 4)

Por outro lado, a agressividade também pode ser caracterizada segundo Brazelton e Sparrow (2013):

(...) como um sentimento natural e comportamentos agressivos são relativamente comuns em crianças entre os doze meses e trinta e seis meses, pois estas ainda “não

aprenderam a controlar seus sentimentos e reações, especialmente a frustração e a raiva que deles decorrem” e com o intuito de “consequirem aquilo que querem”. (p. 42)

A agressividade pode ser expressada em duas formas, confrontativa e não confrontativa, de acordo com o sua direção e os seus objetivos. A forma confrontativa está diretamente ligada com as ações diretas, físicas e verbais como é o caso do dar pontapés, bater, morder, estragar objetos, pessoas e dos outros, etc. Perante um comportamento agressivo surgem diferentes atitudes e reações emocionais, por parte do “agressor” (Lisboa & Koller, 2001).

De acordo com Tremblay et al. (2008) a agressividade pode ser classificada de dois modos: proativa e reativa. A agressividade proativa é caracterizada por um comportamento agressivo usado para conseguir algo que se deseja, como um brinquedo, ou um objeto. Este tipo de comportamento é recorrente na infância e ocorre em atividades sociais. Por outro lado, temos a agressão reativa que se define como um comportamento impulsivo que retalia face a qualquer percepção real ou não, de provocação ou contrariedade. Este tipo de agressão ocorre quando as crianças se encontram num elevado nível de frustração ou raiva.

A agressividade manifesta-se desde muito cedo no ser humano. Verifica-se que esta diminui ao longo dos anos, dado que vão ocorrendo várias aprendizagens e processos de desenvolvimento de determinadas aptidões, como a linguagem e a regulação emocional, que permitem às crianças “expressar sua frustração de maneira mais construtiva e melhor administrar suas emoções” (Tremblay et al. 2008, p. 5).

É nos contextos educativos de Creche e Educação Pré-Escolar que ocorrem estes dois tipos de agressão, sendo que em relação às crianças com dificuldade de regulação emocional, acresce uma maior dificuldade em controlar este tipo de comportamento e existe uma maior tendência em expressar a sua ira e raiva.

São diversos os fatores que desencadeiam a agressividade nas crianças, como o comportamento dos pais ou da família em que estão inseridos, os comportamentos sociais do meio envolvente, a falta de segurança por parte do adulto, a falta de afeto, o julgamento, a frustração, a falta de atenção e a falta de regulação das próprias emoções, como a ira e a raiva.

A ira e a raiva é assim definida como uma emoção que se revela em forma de protesto, insegurança e frustração contra algo ou alguém, que é exteriorizada quando o ego está ferido. Esta emoção pode ser desencadeada “por acontecimentos externos e internos. Pode ficar-se

zangado/com raiva em relação a uma pessoa específica (p.e. um colega) ou acontecimento (...)” (Martins, 2009)

Esta dificuldade de gestão da raiva está diretamente ligada com a capacidade da criança regular as suas emoções, mais concretamente de lidar com situações frustrantes que despontam emoções negativas. Isto relaciona-se com o facto das crianças em idade de creche e Educação Pré-escolar ainda não se conhecerem emocionalmente e não possuem ferramentas de autorregulação emocional. Como afirmam Cadima et. al. (2016) “A regulação emocional é extremamente importante para compreender de que forma as emoções organizam outros processos psicológicos e facilitam ações estratégicas e persistentes para ultrapassar obstáculos, resolver problemas e manter níveis globais de bem-estar” (p.236).

No entanto, para Eisenberg (2002, cit. por Fernandes, 2012) a regulação emocional é defendida como

o processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modelar a ocorrência, a forma, a intensidade ou a duração de formas de sentir internas, de processos psicológicos emocionais, de objetivos emocionais e/ou de comportamentos concomitantes das emoções, geralmente ao serviço do alcance de um objetivo. (p. 31)

As emoções são reações subjetivas determinadas por um acontecimento interno ou externo, e caracterizam-se por mudanças fisiológicas, cognitivas, experimentais e comportamentais, que despontam no indivíduo atribuir um significado à ação. De acordo com Bravo (2012) as emoções

(...) variam assim consoante a situação em que ocorrem sendo úteis na resolução de dificuldades. Contudo também podem ser geradoras de elevado mal-estar, particularmente quando o contexto físico e social onde o indivíduo se insere é dramaticamente diferente daquele que seria esperado. (p. 10)

Assim as emoções são o resultado das relações entre pessoa- ambiente, ou entre pessoa-pessoa, e são consideradas como uma resposta fisiológica, comportamental, afetiva, cognitiva, social e cultural. Desta forma, considera-se necessário trabalhar desde a primeira infância, a regulação emocional, proporcionando assim, crianças mais aptas e capazes de lidar com as suas emoções, tendo ferramentas necessárias para a gestão dos conflitos, dos comportamentos e das emoções negativas, como a raiva. Em concordância com Martins e Pinto (2019) “As relações com os pares constituem o principal contexto para a aprendizagem de competências sociais de

reciprocidade e autonomia. Estas complementam as relações que a criança estabelece com os adultos que promovem maioritariamente segurança e interdependência” (p. 257).

Como já referido anteriormente, considera-se que os cuidados prestados às crianças têm um papel de grande relevância no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, sendo que quando estas se encontram em dificuldades procuram por necessidade de ser acarinhadas e reconfortadas, através de expressões de afeto e amor. Para além disso, Tremblay et al. (2008) consideram que

Precisam, ainda, ser estimuladas nos planos cognitivo e emocional por brincadeiras com seus amigos e parentes. Ler em companhia de seus pais e brincar de lutar com seus amigos e com seus irmãos e irmãs constituem diferentes modos de fornecer essa estimulação e de criar um quadro afetivo dos mais propícios à socialização da criança. (p. 16)

São complexas as relações existentes entre problemas de comportamento e emocionais, sendo que existe entre elas uma relação de causalidade, sendo de ressaltar que independentemente de tudo as alterações emocionais e comportamentais, que não têm só origem nos contextos escolares, dependendo muito mais de fatores da ecologia familiar.

Assim, cabe aos agentes educativos assumir responsabilidades no papel de resolução e ajuda de problemas comportamentais e emocionais, sendo muitas vezes necessário o uso de métodos e técnicas de ensino relativo a competências sociais. Lopes et al. (2011) destacam os seguintes métodos e técnicas a aplicar para promover competências sociais e emocionais no contexto escolar: a Aprendizagem Cooperativa, o Autocontrolo e o Reforço Social.

A Aprendizagem Cooperativa consiste na organização de pequenos grupos de trabalho, de modo a que as crianças se ajudem e trabalhem mutuamente para maximizar as suas aprendizagens. Este método estimula a união de grupo e no objetivo que todos tendem a alcançar. Para uma maior eficácia na aplicação deste método é necessário ter em conta cinco elementos, a interdependência positiva, a apreciação individual e de grupo, a promoção da interação, as competências sociais e o processamento de grupo (Lopes et. al, 2011).

O Autocontrolo caracteriza-se por um conjunto de comportamentos e estratégias para modificar ou manter comportamentos, de modo a alcançar um fim só por si selecionados. O uso desta estratégia de controlo permite que os alunos tenham cada vez mais consciência dos seus próprios comportamentos, por meio da automonitorização, auto-avaliação e autoreforço.

Esta estratégia tem como objetivo para a educação, aumentar a independência da criança, para que a mesma possa fazer a sua própria gestão de comportamentos (Lopes et. al, 2011).

Por fim, o Reforço social assenta na abordagem positiva e pró-ativa com vista na mudança de comportamentos a longo prazo. É necessário fornecer um ambiente positivo e previsível, de modo a que as aprendizagens e o desenvolvimento de competências sociais seja feita de forma duradoura. Esta técnica ajuda os alunos com problemas emocionais e de comportamento a respeitar regras e a controlarem os seus comportamentos, com o objetivo de desenvolverem comportamentos pró-sociais. É assim fundamental existir um reforço positivo e um elogio quando os comportamentos são os aceitáveis (Lopes et. al. 2011).

### 3 A Transformação dos Comportamentos Agressivos

O educador é considerado(a) como o promotor de oportunidades que potenciam o desenvolvimento da criança no contexto pedagógico inserido. Este tem como objetivo na organização da sua prática pedagógica ajudar a criança a desenvolver-se pessoal e socialmente. Como referido nas OCEPE (2016):

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. (Silva et. al, 2016, p.11)

Ao nos focarmos na problemática do presente estudo, o educador(a) deve ter em conta na sua gestão do currículo, o foco na resolução de conflitos, de comportamentos agressivos, ajudando as crianças na regulação das emoções, do conhecimento dos sentimentos e no afeto dado à criança. O educador deve assim criar uma relação com as crianças que as incentive na participação e facilite as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre todos (Silva et. al, 2016). No entanto as ações praticadas pelo educador permitem “(...) também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos” (Silva et. al, 2016, p.28).

As relações estabelecidas com o educador podem contribuir de forma positiva para o bem-estar da criança, sendo que necessitam de cuidados afetivos, de confiança, relações emocionais e sociais. É fundamental que a criança sinta que é amada e aceite no contexto educativo, por meio das oportunidades educativas que o educador lhe proporciona e da relação estabelecida entre o adulto e a criança. De acordo com Brazelton e Greenspan (2002) “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias” e acabam por “comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (p.50).

É fundamental que o adulto compreenda e consiga lidar com os comportamentos desafiantes da criança, uma vez que assume o papel principal na prevenção, através da sua intervenção, de comportamentos agressivos. O educador deve criar medidas para prevenir tais comportamentos, como promover o diálogo entre as crianças e entre as crianças e o adulto para

que as crianças compreendam que os comportamentos agressivos, como as birras, o morder, o bater, o pontapear entre outras não são formas corretas de expressar as suas necessidades.

Considera-se que as punições não são formas de resolver os problemas de comportamento, visto que a criança acaba por criar dificuldade de interação com o adulto, e problemas mais sérios, como a baixa autoestima, a baixa confiança e falta de capacidades na resolução de problemas. Pelo contrário, a apresentação de regras, o elogio dos comportamentos positivos e o diálogo e desconstrução em relação aos comportamentos e ações inapropriadas, leva as crianças a terem consciência nas suas atitudes e comportamentos. Para Skinner (1993, citado por Pais 2015),

a punição pode fazer com que a criança pare imediatamente de emitir o comportamento punido (o que estimula os pais a continuarem punindo), porém pode eliciar sentimento de medo frente a situações similares à que foi punida, podendo levá-la a “fazer qualquer outra coisa” para fugir da punição. (p. 34)

O educador passa assim, a ser considerado como um mediador de conflitos ao promover atividades que ajudam a criança a conhecer os seus sentimentos, e emoções e a adquirir ferramentas que os tornem suficientemente capazes de resolver comportamentos agressivos. Em concordância com Brazelton e Sparrow (2013) “Quando as crianças estão perturbadas, ajudá-las a reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros naquela situação pode contribuir para que sintam que têm controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam ser considerados.” (p. 73)

Considera-se que o educador de infância deve construir e gerir o currículo de acordo com as características do grupo de crianças, bem como dos seus interesses, vontades e necessidades, articulando assim as questões como, a comunicação, a linguagem, o relacionamento social, as artes visuais, o conhecimento do mundo, a música, entre outros.

Para o presente estudo focamo-nos na integração da literatura, da música e da expressão plástica, assim como nas oportunidades educativas a desenvolver nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar como meios promotores na gestão de conflitos, na prevenção de comportamentos agressivos, promovendo assim afetos, sentimentos e emoções positivas.

Relativamente à Educação Artística esta “(...) tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística, para além do

desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social” (Porto, 2018, p. 43)

Lopes (2019) considera que a brincadeira pode ser uma das ferramentas usadas para que as crianças possam adquirir competências essenciais em sociedades tradicionais, sendo um “(...) processo de desenvolvimento essencial na aquisição de competências sociais e de interação social (...)” (Lopes, 2019, p. 240). Reforçando a ideia que “(...) brincar é essencial para promover as competências socio-emocionais, cognitivas e linguísticas e de autorregulação, que, em conjunto, permitem construir a função executiva e pró-social dos nossos cérebros” (Lopes, 2019, p. 240).

Desde o nascimento a criança expressa-se e comunica com o meio envolvente, sendo certo que nos seus primeiros anos de vida, apenas manifesta as suas emoções através de gestos, por exemplo, o sorriso, o choro, a expressão facial e o movimento corporal. Regra geral, é por volta dos 12 meses que a criança realiza as suas primeiras produções vocálicas para se expressar, começando a ser introduzida no mundo da comunicação oral. Segundo Amor (1997, citado por Mendes, 2020), “o oral é a primeira forma de linguagem que se desenvolve e isso acontece de forma espontânea e natural, permitindo que as crianças se expressem livremente e adquiram maior domínio da linguagem materna” (p. 4).

Os livros e as histórias potenciam aprendizagens significativas para as crianças, tanto no contexto de Creche, como no contexto de Pré-Escolar. O contacto com as histórias permite o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, socio afetivas e emocionais que favorecem o pensamento crítico e a educação emocional das crianças. A Literatura para a Infância acaba por ser considerada como “(...) lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança (...)” (Mendes, 2013, p. 36).

É por meio dos livros que as crianças desenvolvem a sua imaginação, o sentido estético, alargam o seu vocabulário léxico e têm contacto com realidades que por diversas vezes estão espelhadas nas diferentes histórias. Por meio das imagens e do enredo da história as crianças captam os sentidos, desenvolvendo a sua compreensão leitora. Isto é, quanto mais plurissignificativos a história apresentar, mais margem deixa nas crianças para preencherem os espaços em branco no seu potencial leitor. Deste modo e de acordo com Bettelheim (1985, citado por Velosa 2014)

(...) Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (...). (p. 47)

Assim, defende-se que a Literatura é benéfica para a Infância por transportar em si inúmeros benefícios, sendo que é de destacar a segurança e o bem estar-emocional que desperta na criança, bem como os valores estéticos-literários, sociais, morais e cívicos transmitidos pelas narrativas literárias. As narrativas acabam por ser um tempo de descoberta emocional na criança, onde a mesma, organiza as suas vivências emocionais e a sua capacidade de se relacionar. Como refere Silva (2010, citado por Velosa 2014):

(...) Saber identificar e reconhecer as emoções tanto em si como nos outros é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social. [A] Literatura pode servir como fonte de aprendizagem do campo emocional porque trata da natureza humana, sobretudo naquilo que se refere à dimensão dos sentimentos (...). (p. 47)

Considera-se assim, que a leitura de história, ou hora do conto é considerada um lugar de afetos, onde a criança é confrontada com as suas próprias emoções, em que encontra aconchego e suporte emocional que a transformará num ser mais confiante e seguro de si, acabando por se aproximar do outro. Em concordância, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, citado por Marchão, 2012) defendem que:

(...) O livro, na senda dos modelos sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “lido” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica. (p. 31)

A escuta de histórias está diretamente ligada às expressões artísticas, como a expressão plástica ou a expressão musical. A expressão musical, à semelhança da literatura, também contribui em muito para o desenvolvimento das crianças, nas suas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais. A escuta atenta de música provoca nas crianças, em qualquer

faixa etária, o sentimento de bem-estar, assim como a atenção e a concentração. De acordo com as OCEPE (2016)

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças (...). (Silva et. al, 2016, p. 54)

De uma forma lúdica a criança é cativada por propostas apresentadas pelo educador, que deve ter em atenção o nível de desenvolvimento e o interesse por parte da criança. A música tem um papel fundamental na formação das crianças, bem como na aquisição de competências e aprendizagens, uma vez que a música transmite diversos sentimentos, para que a criança tenha a capacidade, através da escuta regular de música, de se conhecer, de reconhecer os seus sentimentos e as suas emoções. Hohmann e Weikart (2004, citado por Veríssimo, 2012) afirma que

o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música. (p. 11)

A música é essencial no processo de construção da criança, favorecendo inúmeros benefícios sociais, físicos, cognitivos e morais. Veríssimo (2012) completa que

(...) a música tem um papel primordial na formação de crianças e na aquisição de competências e aprendizagens, pois a música é capaz de transmitir inúmeros sentimentos, como por exemplo: alegria, melancolia, violência, calma entre outros. São experiências que a vida possui e que constituem um fator muito importante na formação do carácter do indivíduo. (p. 11)

A expressão musical é fundamental que seja um estímulo dado à criança desde tenra idade, dado que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, promove a autodisciplina e desperta para a questão rítmica e estética.

É importante ter em conta que a música permite que a criança aprenda de forma lúdica determinados assuntos mais abstratos e subjetivos, assim como as emoções, os sentimentos, as

situações de perda e de dúvida. Desde os primórdios da vida, que a música está inteiramente ligada à parte cultural e social do Ser Humano, uma vez que é através da música que se expressa diversas emoções. É por meio das canções, das lendas e das adivinhas que a música surge na nossa cultura. Assim como refere Perry (2002, citado por Veríssimo, 2012) “ouvir música é semelhante a uma empatia emocional na medida em que o ouvinte deve tentar experimentar temporariamente sentimentos estimulados pela música, enquanto mantém simultaneamente a sua própria individualidade”. (p. 484)

A Expressão Musical está inteiramente ligada às aprendizagens essenciais das crianças, tal como o domínio cognitivo, o domínio psicomotor e o domínio afetivo, articulando-se com todas as Áreas de Conteúdo estabelecidas nas OCEPE (Silva et. al., 2016), que se consideram essenciais para o desenvolvimento holístico da criança.

## Parte II - Projeto de Investigação-ação

### 4 Opção metodológica

Realizámos o presente estudo, no âmbito da PES, nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022. A Prática de Intervenção Supervisionada em Creche (PISC) decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) durante o ano letivo 2020/2021 e a Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) decorreu numa instituição da Rede Pública do Ministério da Educação, no ano letivo de 2021/2022. Este estudo assumiu uma natureza qualitativa, assente no paradigma interpretativo, uma vez que o objetivo foi encontrar significados pessoais estabelecidos nas oportunidades educativas, compreendendo a realidade dos sujeitos, os seus comportamentos e as relações interpessoais estabelecidas, tendo sempre em conta o contexto social e histórico dos sujeitos, bem como o ambiente onde estão inseridos, tal como nos diz Coutinho e Chaves (2000):

(...) os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigado se orientam para a busca de significados pessoais, o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem. (p. 4)

A investigação qualitativa permite uma abordagem metodológica não numérica que ajudou a compreender a realidade, através de uma prática sistematizada e participativa de observação. Este processo foi essencialmente feito com a participação ativa das crianças, com a promoção da escuta ativa e diálogo entre a investigadora e os intervenientes, uma vez que este tipo de investigação tem como base cinco particularidades essenciais, tais como: a análise dos dados por meio de um método indutivo, descritivo, e natural e o investigador foca-se no processo e só depois nos resultados, sendo um dos elementos mais importantes da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Estes mesmos autores defendem que na investigação qualitativa o investigador deve assumir um papel ativo e participante, ao integrar o contexto, de modo a compreender a realidade, através da experimentação, uma vez que, e em concordância com Bogdan e Biklen (1994):

O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas. (p. 17)

Considera-se ainda que a Investigação-Ação (IA) é um dos procedimentos técnicos pelo qual este estudo se caracteriza, visto que permite obter uma melhor compreensão do contexto educativo, procurando compreender a ação e a dinâmica comportamental dos intervenientes, os seus significados, com intuito de melhorar a ação pedagógica. Neste sentido e de acordo com Mesquita- Pires (2010), a IA:

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. (p. 71)

A IA permitiu investigar e reconhecer as necessidades do grupo e de cada criança em particular, de modo que a ação (intervenção) fosse ao encontro das reflexões retiradas da observação, através de respostas pedagógicas assertivas. Segundo Marchão e Henriques (2019)

Durante o estágio, a prática da investigação-ação permite o planeamento, a ação e a reflexão centrada nos contextos (creches e jardins de infância), elevando o grau de responsividade dos candidatos a educador às situações, fenómenos e exigências educativas e pedagógicas nesses mesmos contextos. Entre a supervisão e a investigação-ação, o candidato a educador vai desenvolvendo a sua competência crítica e reflexiva e vai compreendendo a ação educativo-pedagógica através do questionamento e da investigação do que faz, como faz e como poderá fazer, tornando-se um educador disponível para a problematização do conhecimento específico na sua área de intervenção e no seu desempenho e desenvolvimento profissional. (p. 9)

Para que o estudo de IA seja possível de realizar, e tal como Máximo-Esteves (2008) defende, é “necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação" (p. 79).

Assim, foi necessário definir um ponto de partida no estudo de investigação-ação com a formulação de uma questão-problema: *Como é que as relações, os sentimentos e os afetos positivos podem prevenir comportamentos agressivos?*

Tendo em consideração a questão-problema, definiram-se os seguintes objetivos a alcançar com o estudo:

- Desenvolver atividades com as crianças que contribuam para prevenir a emergência de comportamentos agressivos (prevenção universal ou primária);
- Promover o conhecimento sobre o corpo e o modo como este pode ser mobilizado para estabelecer relações interpessoais positivas com os pares;
- Utilizar a música, a expressão corporal e a literatura infantil para promover a criatividade, as competências sociais e prevenir a emergência de comportamentos agressivos;
- Compreender o papel da ira ou raiva no comportamento agressivo, bem como a importância do conhecimento e autorregulação das emoções e no ajustamento psicossocial das crianças.

Para além da questão-problema e dos objetivos apresentados, foi necessário ainda, definir um conjunto de questões orientadoras que permitissem ajudar no desenvolvimento e na estruturação da IA, sendo estas as seguintes:

- O que são relações interpessoais e como se caracterizam?
- O que são comportamentos agressivos e como se caracterizam?
- De que forma os sentimentos e os afetos estão presentes na relação entre pares?
- De que forma os as relações, os sentimentos e os afetos estão presentes na sala de creche e jardim-de-infância?
- Como utilizar as relações entre pares, os sentimentos e os afetos positivos como promotores da prevenção dos comportamentos agressivos, por meio da expressão e comunicação?

A investigação apresentada teve por base um ciclo de ação-reflexão-ação, que permitiu repensar e modificar as nossas práticas educativas, de forma a sermos cada vez mais críticos e rigorosos. Em vista disso, foi possível tomar consciência que a IA é uma metodologia que permite uma melhor compreensão da problemática em estudo, tornando-nos melhores profissionais. Tal como consideram Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, citado por Calheiro & Piscalho, 2013):

Assim, a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a

produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (p. 265)

#### **4.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Ao longo do estudo, foi necessário definirmos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que nos evidenciaram ser os mais adequados para responder à questão de partida, às questões orientadoras, aos objetivos que foram definidos e aos contextos onde o estudo foi desenvolvido. Tal como referido nas OCEPE (2016) “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos num ciclo anual” (Silva et. al., 2016, p.13). Deste modo, recorreremos à observação participante com recurso às notas de campo; ao registo fotográfico; às gravações de áudio e vídeo e ainda aos trabalhos realizados pelas crianças (documentação pedagógica).

Ainda assim, como método de sustentar a observação realizada e como meio de aprofundar o conhecimento pelo contexto e grupos de crianças onde o estudo decorreu, recorreremos a algumas fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*, nomeadamente: a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexos 1 e 5); a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexos 2 e 6); e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexos 3 e 7). Como é referido nas OCEPE (2016) o educador deverá registar o que observa utilizando:

(...) instrumentos pedagógicos de observação sistemática, construídos pelo educador ou já existentes. Estes podem centrar-se num determinado aspeto ou situação (com que frequência e como as crianças utilizam determinada área da sala, em que ocasiões surgem conflitos, etc.) ou numa amostragem temporal, que tenha em conta diferentes momentos, dias e espaços (de manhã, de tarde, dentro da sala, no exterior, no refeitório (Silva et. al., 2016, p.14).

No decorrer do nosso estudo a colaboração das Educadoras Cooperantes foi fundamental, pois com os diálogos estabelecidos, existiu uma partilha de informações pertinentes e pormenorizadas acerca do grupo e de cada criança em particular, assim como as

rotinas e aspetos a considerar no estudo (registados nas notas de campo), que sem dúvida que complementaram as informações recolhidas pelos instrumentos de recolha de dados.

Neste sentido, justificamos assim, que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados agrupam-se em três categorias: nas técnicas apoiadas na observação com foco no ponto de vista do/a investigador/a, tendo como objetivo observar o elemento em estudo; nas técnicas suportadas no diálogo, partindo do ponto de vista das partes envolvidas no estudo e no ambiente onde existe uma interação e um diálogo; e ainda na análise de documentos com foco nas considerações do/a investigador/a com complemento de leitura e pesquisa de documentos escritos como fonte de informação fidedigna (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al. 2009).

A observação foi o pilar essencial no decorrer deste estudo, uma vez que permitiu o conhecimento e a compreensão dos contextos educativos, dos adultos e crianças envolvidas, bem como os comportamentos e as relações sociais estabelecidas entre si. A observação caracterizou-se como direta e participante, visto que tivemos o conhecimento real dos fenómenos e da forma como os mesmos decorrem no contexto (Máximo-Esteves 2008). Foi possível observar as crianças no seu contexto real e natural, recolhendo informações exatamente no momento em que as situações decorriam, tendo sempre presente o contacto direto com os participantes e com o meio envolvente, visto que como refuta Marietto (2018) a observação participante “(...) consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (p. 8).

Assim comprovámos que a observação assume parte integrante do ato avaliativo e da IA, dado que obtivemos conhecimento acerca de cada criança de forma individualizada e em grupo, bem como os seus interesses, as relações obtidas, os seus gostos e as formas de interação com o contexto educativo. Segundo Oliveira-Formosinho (2013):

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. (p. 77)

Para além dos registos realizados nas fichas, fizemos uso das notas de campo de modo a registar e analisar os dados observados, sendo que essas notas de campo foram usadas em dois momentos diferentes. No primeiro momento as notas de campo ocorreram apenas durante o período de observação e serviram para documentar o quotidiano da sala de atividades, das

atividades desenvolvidas, das rotinas, das motivações e interesses do grupo e de cada criança, das conversas entre os envolvidos, assim como as relações e comportamentos entre os pares de crianças e criança-adulto. No segundo momento essas notas de campo decorreram durante a intervenção no contexto educativo, com apontamentos detalhados da ação educativa e pedagógica decorrida e do impacto que as mesmas tiveram no grupo de crianças e em cada criança em particular, com o objetivo de melhorar a ação e compreender se a mesma estava de acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo.

Destas notas de campo surgiu assim, em ambos os contextos, uma grelha de observação “Grelha de Observação de Comportamentos Afetuosos e Agressivos: Contexto de Creche e Jardim de Infância” (Anexo 9) elaborada em conjunto com as professoras orientadoras, de modo a registar as relações estabelecidas e os comportamentos afetuosos e agressivos, entre os pares de crianças e entre criança-adulto.

Para documentar a prática educativa de modo mais rigoroso e coeso, sustentando também as notas de campo, fez-se uso do registo fotográfico e das gravações áudio e vídeo, permitindo-nos ter acesso posteriormente a momentos, comportamentos e práticas que não demos conta no momento decorrido, permitindo-nos assim, documentar o que foi observado. Como referem Coutinho et al. (2009, citado por Castro (2012) o registo fotográfico e de vídeo são:

(...) uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (p. 24) e uma vez que se “(...) Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo. (p. 25)

O registo fotográfico auxiliou-nos na reflexão e interpretação dos momentos vividos pelas crianças no decorrer das oportunidades educativas, que não tivemos a oportunidade de presenciar. Foi um recurso que nos proporcionou o apuramento de detalhes, para analisar posteriormente enriquecendo o nosso estudo.

As gravações de vídeo e áudio foram outros dois recursos utilizados em atividades específicas realizadas referentes à temática em estudo, em contexto de Jardim de Infância, essencial para a recolha de informação e imprescindível para assegurar a expressividade das crianças com a fidedignidade da voz. Estes são recursos com grande vantagem, pois permite-

nos voltar a ouvir as gravações as vezes que achamos necessárias, para uma análise mais precisa.

Relativamente à documentação pedagógica, esta está relacionada com as atividades e as experiências que as crianças realizaram durante o seu dia-a-dia correspondente ao trabalho desenvolvido nas oportunidades educativas. É fundamental utilizar como documentação os trabalhos realizados pelas crianças, pois como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a documentação “é uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação” (p. 53). Esta documentação possibilitou compreender a forma como as crianças pensavam determinadas situações, as suas ações e as aprendizagens adquiridas.

Após a recolha dos dados necessários para o desenvolvimento do estudo, seguimos por meio de uma análise de conteúdo reflexivo e interpretativo, com o objetivo de tratar e analisar a informação e os resultados obtidos. Desta forma, procedemos à análise das notas de campo, dos registos fotográficos e de vídeo, das gravações áudio e dos trabalhos realizados pelas crianças.

Durante a ação educativa-pedagógica e a recolha de dados, a nossa ação nos dois contextos educativos, decorreu conforme os princípios éticos, com o objetivo de garantir os direitos dos participantes, a confidencialidade dos dados e o anonimato de todos os envolvidos na investigação. Assim, Denzin (1989, citado por Máximo-Esteves, 2008), afirma “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (p. 107).

É de salientar que a nossa prática pedagógica e a investigação seguiram as orientações do Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre. Neste sentido, no início da nossa intervenção nos contextos educativos, partilhámos com os encarregados de educação os objetivos da investigação e procedemos a uma informação dirigida aos mesmos, acerca dos nossos objetivos de investigação e a um pedido de consentimento informado (anexo 10), com resposta de autorização dos encarregados de educação.

Partilhámos com as crianças o trabalho a desenvolver em cada oportunidade educativa, sendo que as crianças foram questionadas acerca da sua vontade em participar. Posto isto, e em concordância com Máximo-Esteves (2008), “O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são requisito morais que requerem

tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (p. 107).

## 5 Caracterização dos Contextos Educativos e dos Grupos

### 5.1 Contexto de Creche

#### 5.1.1 Caracterização da instituição

O estágio referente à PISC decorreu no ano letivo de 2020/2021 numa IPSS, situada na área urbana do centro da cidade de Portalegre. Esta instituição dá resposta educativa às valências de Creche, de Educação Pré-Escolar e ainda de Atividades de Tempos Livres (ATL), sendo que a Creche é uma resposta social da IPSS comparticipada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, a Educação Pré-escolar é apoiada pelo Ministério da Educação e o ATL é uma resposta exclusivamente privada.

A instituição funciona num edifício adaptado, onde anteriormente funcionou como Centro de Assistência Social/Serviços Materno-Infantis da cidade, sendo neste momento a instituição o único locatário. Apesar das instalações não serem recentes, o espaço encontra-se em bom estado de conservação os equipamentos são suficientes para o número de crianças que a frequentam. Encontram-se no estabelecimento educativo 180 crianças inscritas e a frequentar a instituição, havendo ainda crianças em lista de espera. As mesmas estão distribuídas por 11 salas de atividade, das quais 3 salas se encontram afetas ao berçário, 4 ao contexto de creche, 2 ao contexto de Educação Pré-escolar e 2 ao ATL.

O horário de funcionamento da instituição decorre das 7h30 às 19h30, com a componente letiva das 10h00 às 11h00 e com a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo das 14h00 às 15h00. A hora de almoço para as crianças da Creche decorre entre as 11h00 e o 12h00, sendo que quem presta este serviço são as educadoras e as auxiliares de ação educativa.

O espaço do estabelecimento educativo é composto por dois pisos, sendo que no piso superior encontra-se a sala das educadoras com o respetivo vestuário, uma sala de arrumos, dois vestuários para os restantes funcionários da instituição e uma casa de banho de serviço. No piso inferior existe o espaço interior e o espaço exterior. O espaço interior é composto por uma área de acolhimento com uma televisão, um refeitório destinado às refeições das crianças e outro espaço destinado às refeições dos funcionários da instituição. Estes dois espaços estão ainda agregados à cozinha. Neste espaço é possível ainda, encontrar a secretaria, a lavandaria, duas casas de banho para adultos, três casas de banho para crianças, o gabinete da diretora da instituição, uma arrecadação, uma sala de isolamento que antes funcionava como dormitório

do contexto de pré-escolar e uma zona “suja” de entrada das crianças da creche que antes funcionava como ginásio da instituição. Estas zonas foram necessárias “criar” devido à Pandemia de Covid-19 que se fez sentir.

A hora da sesta das crianças de creche era realizada na própria sala do grupo. A sala era escurecida e apetrechada com equipamentos necessários para o descanso das crianças, ou seja, as auxiliares dispunham pela sala de cada grupo catres, formando um corredor para a circulação dos adultos. Assim a hora de repouso/sesta organiza-se conforme o Artigo 3.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que refere que “As salas de atividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças.”

No espaço exterior podemos encontrar um pátio/recreio com diversas árvores, uma zona com um pequeno parque infantil, caixas de areia inutilizáveis e ainda uma zona com relva sintética e zonas empedradas. O espaço era utilizado sempre que a meteorologia era favorável. Devido à Pandemia o espaço exterior estava delimitado para cada valência da instituição, existindo um espaço apenas para a creche e outro apenas para a Educação Pré-Escolar. O espaço dispunha ainda de diversos tipos de brinquedos, sendo que deveria de existir uma maior variedade de materiais para as faixas etárias em questão. A supervisão das crianças no exterior ficava ao encargo das auxiliares de ação educativa e das educadoras.

A equipa é composta por 30 funcionários, entre educadoras, auxiliares de ação educativa, cozinheira, responsável da manutenção e uma responsável de limpeza dos espaços comuns da instituição. As educadoras têm um horário laboral das 9h00 às 17h00, com uma hora de almoço e uma hora pedagógica que muitas vezes era associada à hora de almoço para preparar materiais para as crianças. As auxiliares de ação educativa possuem um horário rotativo, de modo a garantir a abertura e o fecho da instituição.

### **5.1.2 Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades correspondente à PISC possui uma área com dimensões suficientes para o número de crianças do grupo, visto que apresenta 40  $m^2$ , para um total de 14 crianças, tendo um total de 2,66  $m^2$  para cada criança. Desta forma e em concordância com o decretado no Artigo 7.º, inserido na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011, em que “cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2  $m^2$  por criança” (p. 4339)

A sala está organizada em 10 áreas, correspondentes aos jogos/construções, ao acolhimento, aos fantoches, ao disfarce, à garagem, à casinha, às ferramentas, à leitura, ao desenho e pintura. Ainda assim, existe espaço livre na sala para as crianças circularem e brincarem livremente, estando o mesmo organizado de forma flexível e funcional, adaptado às necessidades e características das crianças. O espaço transmite um ambiente acolhedor, calmo e seguro que permite as crianças desfrutarem de todos os momentos, explorarem, brincarem e desenvolverem-se de forma global, sentindo-se sempre num ambiente familiar e tranquilo.

Em conversa com a Educadora Cooperante (Ed. C.), constatou-se que a organização da sala responde às necessidades que as crianças apresentam, de forma dinâmica através de uma adaptação das áreas ao longo do tempo e em conformidade com os seus interesses e as necessidades do grupo. De acordo com Portugal (1998, citado por Rocha, 2015)

O ambiente da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e reorganizar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão. Fundamentalmente referimos aqui fatores que influenciam a qualidade do contexto ao nível da segurança, saúde, desenvolvimento e aprendizagem, que incluem aspetos como espaços, equipamentos, brinquedos e materiais. O ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto. (p. 204)

Esta organização também se deve ao facto de a Ed. C. acompanhar o grupo de crianças desde o ano anterior, o que permite conhecer o mesmo e ajustar as áreas de acordo com os estímulos a desenvolver nas crianças. É de salientar que durante o PISC foi possível verificar a mudança de algumas áreas, ou seja, foi agregada a área do disfarce à área da casinha, ficando disponível uma área sensorial com o painel sensorial elaborado para o Dia da Criança, bem como o cesto dos tesouros implementado numa atividade educativa que decorreu durante a PISC. Surgiu ainda, a área da calma junto à área do acolhimento destinado às crianças que se encontram mais agitadas e que é constituído, por um pequeno sofá e por garrafinhas da calma, também elas elaboradas para o Dia da Criança, com o objetivo de tranquilizar e estabilizar cada criança nessas circunstâncias.

Esta organização vai ao encontro das necessidades desta faixa etária, sendo importante uma clara delimitação das áreas de interesse, para que as crianças se orientem no espaço e se tornem mais autónomas, adquirindo hábitos de arrumação. A área do acolhimento favorece a socialização e o saber estar em grupo. A área dos jogos/construções permite o desenvolvimento

da coordenação visual e da motricidade fina. A área da garagem e das ferramentas ajuda no desenvolvimento do jogo simbólico e no uso de sons onomatopéicos. A área da casinha, do disfarce e dos fantoches proporciona a representação e reprodução de comportamentos por parte dos adultos e de situações vivenciadas no seu dia-a-dia e do desenvolvimento do jogo simbólico. A área dos livros promove e desperta o gosto pela leitura e pela observação de imagens. A área do desenho e da pintura promove a motricidade fina e estimula as capacidades e competências nas expressões artísticas, desenvolvendo o seu sentido estético.

A sala possui duas portas e três janelas que permitem a entrada de luz natural, tendo ótimas condições de arejamento e também de luminosidade artificial. Os materiais e o mobiliário disponível são apropriados à faixa etária em questão e às características do grupo. Existe um rádio para ouvir música, diversos brinquedos distribuídos pelas áreas adequados às crianças, jogos de encaixe, puzzles, enfiamentos e legos, livros, armários de arrumação, tanto para materiais como para as roupas das crianças, dois painéis, um no interior e outro no exterior, para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e ainda, cabides com a identificação de cada criança para guardarem os seus pertences. Na entrada da sala de atividade existe um conjunto de mesas e cadeiras que são utilizados para a realização de atividades, bem como para algumas conversas com o grupo. No anexo incluem-se fotografias que ilustram a organização da sala.

Junto ao espaço da sala de atividades encontra-se disponível uma casa de banho, para a realização da higiene, com três sanitas e três lavatórios apropriados ao tamanho das crianças, uma vez que as crianças já não utilizam a fralda, controlando os esfíncteres e sendo autónomos na ida à casa de banho. No espaço da sala de atividades também se encontra uma bancada com lavatório que era utilizada para a colocação da fralda para a hora da sesta e para a troca de fraldas quando as crianças ainda a usavam durante o dia.

A hora da sesta é realizada na sala de atividades, uma vez que é disposto pelo chão o catre correspondente a cada criança, de forma a construir um “caminho” que permita ao adulto chegar a todas as crianças. A sala fica com pouca luz através do fecho das portas exteriores, das janelas e de cortinados opacos.

### 5.1.3 Caracterização do grupo de Creche

O grupo é constituído por 14 crianças, nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Apenas uma criança frequentava a creche pela primeira vez, uma vez que a mudança de cidade não permitiu continuar aos cuidados da família. As restantes crianças já frequentavam o contexto de creche, sendo que três delas foram transferidas de uma instituição da cidade para esta instituição em questão, integrando este grupo.

Podemos considerar o grupo homogéneo, ao nível da idade, uma vez que a maioria das crianças nasceu entre 2017 e 2018 e todas elas já completaram os três anos de idade. Conclui-se também que quanto ao nível de desenvolvimento e de competências das crianças o grupo é heterogéneo, o que pode ser justificado pelas diferenças apresentadas em níveis de desenvolvimento diferentes.

Neste grupo existe uma criança referenciada pela intervenção precoce, sendo que ainda está em processo de avaliação. É de evidenciar que após a Ed. C. nos transmitir a situação da criança referida, procurámos em conjunto com a mesma adquirir estratégias e estabelecer uma relação com esta, de modo que a mesma ficasse confortável com a nossa presença e participasse nas oportunidades de aprendizagem que propusemos. Existe ainda uma criança cuja língua materna não é o português, sendo que a mesma comunica igualmente no idioma russo e português.

É um grupo assíduo, muito participativo e muito autónomo para a faixa etária em questão, dado que ao nível da higiene e das refeições as crianças revelam necessitar apenas do auxílio e supervisão do adulto. Nas refeições as crianças comem sozinhas com o auxílio de uma colher, ainda assim ocorrem situações em que estas têm a tendência de agarrar os alimentos com as mãos. Relativamente à sua higiene todas as crianças já são autónomas, não usam fralda durante o dia nem na hora da sesta, todavia no início da nossa observação algumas crianças ainda utilizavam fralda na hora da sesta por não controlarem os esfíncteres. Foi através de um processo gradual e “rápido” que no decurso da nossa PISC as crianças deixaram de utilizar fralda.

O grupo tinha como responsável uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, sendo que uma das auxiliares era rotativa entre todas as salas de creche, não estando permanentemente na sala em questão. Em conjunto com o par pedagógico, ao integrarmos a equipa, passaram a existir 4 adultos presentes na sala.

As atividades que mais despertavam o interesse do grupo eram as histórias contadas através de diferentes recursos (sendo que não existe nas suas rotinas uma hora dedicada ao conto, uma vez que a educadora propõe essa oportunidade consoante os pedidos das crianças e os seus interesses), as canções, os fantoches, os jogos (encaixe, enfiamentos, puzzles, construções, etc.) e a brincadeira livre na casinha.

Assim, verificamos a existência de rotinas bem vinculadas que estão presentes na organização do dia-a-dia da sala de atividades e que foram pensadas como promotoras do bem-estar das crianças, contribuindo para as suas aprendizagens significativas. De seguida, é apresentada uma tabela referente ao plano de rotinas presente na sala de atividades.

**Tabela 1**

*Plano de rotinas da sala de Creche*

<b>Horário</b>	<b>Atividades de rotina</b>
8h00 – 9h00	Chegada das crianças à instituição e momento na sala de acolhimento da instituição
9h00 - 9h30	Chegada das crianças à sala de atividades, marcação das presenças e momento na área dos jogos
9h30 - 10h00	Momento na área do acolhimento, com a marcação do tempo e conversa entre educadora e o grupo
10h00 - 10h45	Oportunidade de aprendizagem ou brincadeira livre
10h45 - 11h00	Higiene
11h00 -11h40	Almoço (refeitório)
11h45 -12h00	Higiene
12h00 -14h30 /14h45	Hora da Sesta
14h40 - 15h00	Levantar da sesta, higiene e formação do comboio.
15h00 - 15h45	Hora do lanche (refeitório) e higiene.
15h45 -17h00	Oportunidade de aprendizagem ou Brincadeira livre distribuída pelas diferentes áreas da sala de atividades.
17h00- 17h30	Momento na área de acolhimento da instituição.

Através da observação do grupo foi ainda possível constatar que este respeita as regras impostas dentro e fora da sala de atividades, ajustando o seu comportamento às diferentes

situações. É de reforçar que a Ed. C. dá liberdade de ação às crianças dentro da sala de atividades, no entanto colocando regras ao grupo de forma a existir uma maior harmonia, como por exemplo, o número de crianças que podem estar em cada área da sala de atividades. Embora ainda existam alguns conflitos entre elas, como por exemplo na disputa dos espaços, dos brinquedos e pela atenção dos adultos, é visível que na maioria das situações as crianças demonstram atitudes de carinho entre si quando chamadas à atenção pelo adulto. Em suma são crianças muito afetuosas, alegres, criativas, curiosas e sempre pontas para receber e dar afetos.

Existia uma grande relação de confiança entre as crianças e os adultos e da qual foi possível fazer parte, ou seja, o grupo de crianças rapidamente criou uma relação de confiança e vínculo afetivo com o par pedagógico, por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas, dos momentos de higiene, de alimentação e dos momentos existentes na área de acolhimento. Em concordância, Portugal e Luís (2016) referem que “a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p. 69).

Relativamente aos pais e familiares, devido ao contexto pandémico vivido, não foi possível uma relação e comunicação física, apenas pequenas partilhas efetuadas através do grupo de *WhatsApp* criado pela Ed. C, para a partilha de registos. Devido à situação, as famílias não podiam entrar dentro da instituição, deixando e recolhendo as crianças na entrada. Ainda assim, por meio deste grupo foi possível constatar a relação existente entre escola-família, a disponibilidade dos pais para a participação em atividades solicitadas pela escola, e a preocupação dos mesmos na educação e formação dos seus educandos.

## 5.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

### 5.2.1 Caracterização da instituição

O estágio PISJI decorreu no ano letivo de 2021/2022 numa Instituição Pública do Ministério da Educação, pertencente a um Agrupamento de Escolas. O estabelecimento de ensino situa-se na área urbana do centro da cidade de Portalegre e funciona num edifício integrado numa escola do Ensino Básico, sendo que dá resposta a estas duas valências.

O edifício que corresponde à parte do jardim-de-infância é um edifício construído de raiz e com o propósito de responder às necessidades do agrupamento, sendo que o mesmo partilha dos mesmos espaços exteriores, assim como refeitório, sala de professores, biblioteca (habitualmente usados à terça-feira pelas crianças do jardim de infância) e ginásios do edifício da escola do Ensino Básico. Este estabelecimento educativo tem atualmente uma turma de cada nível do ensino básico e dois grupos de jardim-de-infância, sendo que cada grupo é constituído por 19 crianças.

O espaço do estabelecimento educativo do jardim-de-infância é composto apenas por um piso, duas salas, organizadas de forma heterogénea em relação às idades e uma casa de banho correspondente a cada sala. As casas de banho são compostas por duas sanitas, dois lavatórios, trocador de fraldas e um duche. Existe ainda, uma casa de banho de serviço para os adultos funcionários do contexto. No mesmo espaço ainda se encontra um espaço destinado às refeições das crianças, sendo que apenas é usado na hora do lanche da manhã e da tarde, tendo como mobiliário mesas, cadeiras, um lavatório e um frigorífico. À entrada de cada sala encontram-se cabides para que as crianças possam guardar os seus pertences, estando os mesmos identificados com o nome e fotografia de cada criança. Este espaço apresenta ainda alguma falta de manutenção em determinados aspetos, sendo imperativo a intervenção para a remodelação e reparação, melhorando o ambiente para a valência.

O horário de funcionamento do estabelecimento decorre das 8 horas às 17h30 de segunda a sexta-feira, sendo a componente letiva das 9h às 12h00 e das 14h às 16h. O horário do almoço correspondente ao jardim-de-infância decorria entre as 12h e as 14h, sendo assegurado pelas assistentes operacionais e pelas educadoras.

Em relação à zona do recreio exterior, este espaço é compartilhado com os alunos de Ensino Básico, sendo que neste período de pandemia, apenas as crianças do jardim-de-infância

utilizam o espaço de terra ao lado do edifício e o espaço de ladrilho em frente nas próprias salas. O espaço exterior é amplo e seguro, com redes e muros que vedam o espaço escolar.

Os materiais existentes no exterior encontram-se em número suficiente e adequando, sendo que o grupo por diversas vezes demonstrou a vontade de ter no espaço uma casinha de brincar em madeira e mais alguns triciclos. No entanto o espaço exterior destinado à Educação Pré-Escolar é amplo, com diversas árvores (oliveiras) e com muita terra, onde as crianças podem brincar livremente com os materiais (recicláveis) disponíveis, como por exemplo, tachos, panelas, garrações, embalagens de detergentes, pedaços de madeira, caixas, etc. No espaço exterior, junto das janelas da sala de atividades, podemos ainda encontrar uma pequena horta, que o grupo em conjunto com a educadora e as auxiliares de ação educativa cultivam no tempo certo. Nesta horta podemos ainda encontrar alguns materiais de apoio ao cultivo, como regadores, pequenos ancinhos e baldes. A supervisão das crianças no exterior ficava ao encargo das auxiliares de ação educativa e das educadoras. É de salientar que as educadoras, não têm obrigação desta supervisão, pois estes momentos em grupo no espaço exterior estão muitas vezes associados aos momentos de pausa da manhã e de hora do almoço.

Relativamente à equipa presente no Jardim de Infância, esta é constituída por duas educadoras (uma em cada grupo), três assistentes operacionais, que apoiam as salas quando solicitado pelas respetivas educadoras. As educadoras têm um horário laboral fixo, correspondente a vinte e cinco horas semanais de componente letiva e duas horas de componente não letiva, que corresponde ao acompanhamento do almoço à preparação pedagógica para materiais para o grupo, ou para receber os encarregados de educação. As assistentes operacionais possuem um horário rotativo, sendo que uma tem sempre um horário fixo, de modo a garantir a abertura e o fecho da instituição, no que diz respeito a esta valência. Estas assistentes operacionais são da inteira responsabilidade da Câmara Municipal de Portalegre.

Esta valência dispõe do apoio de uma Equipa de Intervenção Local de Portalegre constituída por uma Educadora de Educação Especial, uma Terapeuta de Reabilitação Psicomotora e uma Psicóloga. Esta equipa, não se encontra sempre no estabelecimento, apenas se dirige ao mesmo nos dias já seleccionados para trabalhar com as respetivas crianças que se encontravam sinalizadas. No entanto, o agrupamento dispõe ainda do Centro de Apoio à Aprendizagem, que funciona na própria escola. Esta equipa é composta por um Educadora de

Educação Especial, uma Terapeuta Ocupacional (não se encontra de momento ao serviço) e uma Terapeuta da Fala.

As crianças têm ainda como atividades extracurriculares/Atividades de Animação e Apoio à Família, Expressão Musical, Expressão Dramática e Ténis. Estas atividades decorriam uma vez por semana, em dias específicos e após o almoço das crianças.

### **5.2.2 Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PISJI possui uma área superior a  $40m^2$ , sendo suficiente para o total das 19 crianças que pertencem ao grupo. A sala está organizada em 10 áreas distintas, como a garagem, a casinha, o computador, a biblioteca, as ciências, a expressão plástica, os jogos, a escrita/matemática, os fantoches/sombras e a mesa de reunião/apoio. Para além destas áreas, ainda existe espaço livre na sala para as crianças circularem livremente, estando de forma organizada, flexível, funcional e adaptada às necessidades e características das crianças e do grupo. O espaço transmite um ambiente acolhedor, calmo e seguro que permite as crianças desfrutarem de todos os momentos, explorarem, brincarem e desenvolverem-se de forma global, sentindo-se sempre num ambiente familiar e tranquilo. Desta forma, o espaço foi pensado para as crianças, sendo que sempre que necessário, são organizadas e adaptadas ao longo do tempo, em concordância com os interesses do grupo.

Exemplo disso, foi a criação da área dos fantoches/sombras que foi criada no decorrer da prática educativa pelo par pedagógico e em concordância com a Ed. C, uma vez que as crianças demonstraram bastante interesse e vontade em brincar e explorar estes dois materiais pedagógicos, após as atividades educativas desenvolvidas durante a intervenção.

Esta organização vai ao encontro das necessidades das diferentes faixas etárias existentes no grupo, sendo importante uma clara delimitação das áreas de interesse, para que as crianças se orientem no espaço e no tempo, adquirindo hábitos de arrumação e autonomia, estimulando a partilha entre os pares e a criatividade. Esta organização dá resposta à curiosidade natural das crianças, com regras coerentes que facilitam a autonomia da utilização dos espaços e materiais, com o objetivo de as crianças terem prazer em estar, explorar, descobrir, partilhar, cooperar com os outros, valorizando os seus saberes desde o seu ponto de partida. Como é referido nas OCEPE (2016):

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (Silva et. al., 2016, p. 26)

A área da mesa de reunião/apoio favorece a socialização, o saber estar em grupo e potencia a concentração num determinado trabalho. É nesta área que existe o primeiro momento da manhã, o acolhimento, com o preenchimento, pela equipa responsável dos instrumentos de organização e gestão das rotinas diárias e do grupo, como o Mapa de Presenças Mensal, Mapa do Tempo e Calendário. Ao final do dia o grupo reunia de novo na mesa para fazer a avaliação coletiva do dia.

A área dos jogos permite o desenvolvimento da coordenação visual e física, bem como a motricidade fina. A área é composta por diversos jogos de encaixe, puzzles, jogos da memória, jogos didáticos e de construção.

A área da garagem ajuda no desenvolvimento do jogo simbólico e no uso de sons onomatopéicos, assim como potencia a partilha e o brincar entre os pares. Neste espaço existia um tapete alusivo a várias estradas, com diversos carrinhos, ferramentas elementos de construção e de legos.

A área da casinha e dos fantoches/sombra proporciona a representação e reprodução de comportamentos por parte dos adultos e de situações vivenciadas no seu dia-a-dia e do desenvolvimento do jogo simbólico. No primeiro espaço continha uma cozinha com mobiliário semelhante ao real, mas adequado ao tamanho das crianças, com diversos utensílios de cozinha e domésticos, uma caminha, vestuário e bonecos. No segundo espaço podemos encontrar um baú com diversos fantoches, uma cesta com fantoches feitos pelas crianças, sombras chinesas e ainda um *charriô* com um cenário próprio.

A área biblioteca promove e desperta o gosto pela leitura e pela observação de imagens, desenvolvendo a literacia e iniciando o contacto com a linguagem escrita. Este espaço dispõe de um tapete com diversas almofadas para deixar o ambiente mais confortável e acolhedor, um móvel com livros à altura das crianças e, por fim, uma mesa e um banco para que as crianças possam estar no espaço de forma mais confortável.

A área da expressão plástica promove a motricidade fina e estimula as capacidades e competências nas expressões artísticas, desenvolvendo o seu sentido estético e artístico, sendo

que nesta área as crianças podem utilizar um cavalete com molas e diversas tintas de cores diferentes.

A área do computador permite o desenvolvimento das competências tecnológicas. A área da escrita e da matemática, assim como a área da ciência potencia o primeiro contacto com estes domínios, permitindo uma exploração e desenvolvimento primário com as mesmas e respondendo a questões naturais que surgem.

A área da escrita/matemática tem como objetivo o primeiro contacto com estes dois domínios, mas acima de tudo, “preparar” as crianças das faixas etárias mais velhas para o ensino básico, com o conhecimento das letras, a constituição de sons e palavras, o conhecimento dos números, das quantidades e das operações. Esta é uma área composta por cadernos identificados com o nome de cada criança, livros com atividades dos dois domínios e pequenas placas com o nome de cada criança. É de salientar que esta área está disponível a todo as crianças do grupo, não existindo uma obrigatoriedade apenas para as mais “velhas”.

O equipamento e os materiais disponíveis no espaço educativo encontravam-se em bom estado e outros a necessitar de uma remodelação, pois já estão bastante usados, mas, no entanto, são em número suficiente para as crianças do grupo.

A sala dispõe de um lavatório ao nível das crianças que possibilita a realização e tarefas que impliquem uma lavagem rápida de mãos ou a necessidade de obtenção de água. Para além disso, existem materiais necessários para o dia-a-dia do trabalho e que se encontram arrumados um armário embutido na parede.

Relativamente à casa de banho que está associada à sala de atividades, estas apresentam algumas lacunas, como as sanitas não serem adequadas ao tamanho das crianças, o que por vezes torna difícil o desfralde para as crianças que ainda necessitam.

A sala dispõe de uma porta de entrada e de uma grande janela que acompanha toda a lateral da sala, que permite a entrada de luz natural, não sendo por vezes suficiente e com necessidade de recorrer a luz artificial algumas vezes. Por outro lado, tem ótimas condições de arejamento, possuindo ainda a possibilidade de recorrer ao ar condicionado disponível. Os materiais e o mobiliário apesar de um pouco usados são apropriados às faixas etárias e às características do grupo. Existem ainda diversos brinquedos distribuídos pelas diferentes áreas adequados às crianças, jogos, puzzle, livros, armários, mesas, cadeiras, um quadro branco e painéis para exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. Na entrada da sala existe um

cabide identificado para cada criança do grupo e no centro da sala existe um conjunto de cadeiras e mesas, onde é realizada a reunião de grupo de manhã, na hora da história e ao final do dia, utilizados para a realização de atividades, bem como para algumas conversas com o grupo. No anexo incluem-se fotografias que ilustram a organização da sala.

### **5.2.3 Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar**

O grupo é constituído por 19 crianças, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino, com a faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade. Prefazendo assim, um nível etário médio de 4,4 anos. No total das dezanove crianças, nove das crianças frequentam pela primeira vez esta instituição, sendo que anteriormente todos frequentaram a creche ou outro jardim-de-infância da cidade, havendo apenas uma criança que durante todo o tempo esteve ao encargo da família.

Podemos considerar o grupo heterogéneo ao nível das idades, e ao nível do desenvolvimento e de competências, que é empiricamente justificado pelas diferenças apresentadas pela idade e pelos níveis de desenvolvimento.

No grupo está incluída uma criança com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo. É de evidenciar que após a Ed. C. nos transmitir a situação da criança referida, procurámos em conjunto com a mesma adquirir estratégias e estabelecer uma relação com esta, de modo que a mesma ficasse confortável com a nossa presença e participasse nas oportunidades de aprendizagem que propusemos. No grupo existem ainda quatro crianças que beneficiam do apoio por parte da Equipa Local de Intervenção de Portalegre.

Este é um grupo assíduo e pontual, bastante afável, simpático, participativo e colaborante demonstrando interesse e empenho pelas atividades desenvolvidas diariamente. As crianças que já frequentavam o Jardim de Infância revelaram-se acolhedoras e protetoras em relação às crianças que integraram pela primeira vez o grupo e esta valência, sendo o grupo na sua generalidade é sociável, onde se vive um clima de entreatajuda e aprendizagem cooperativa. Apresenta ainda uma grande diversidade de interesses e necessidades. As crianças do grupo, na sua maioria revelam autonomia, organização e grande envolvimento. Outras crianças, devido à sua faixa etária revelam pouca autonomia, com baixos níveis de envolvimento e muitas vezes dependentes do acompanhamento permanente de um adulto. No que se refere às

refeições, as crianças já comem todas sozinhas com o uso dos talheres de forma correta. Na parte da higiene, todas as crianças já são autónomas, controlando os esfíncteres.

O grupo tinha como responsável uma educadora de infância e uma auxiliar que não se encontra permanentemente na sala, ajudando e colaborando quando solicitada pela educadora. A esta auxiliar cabe-lhe a tarefa de zelar pela limpeza, desinfeção e arrumação de todos os espaços do jardim-de-infância. Indo ao encontro das características do grupo foi necessária uma gestão dos recursos humanos com o objetivo de criar uma rede de apoio ao grupo, para que se focasse e se envolvesse no desenvolvimento das relações e interações sociais e nas atividades pedagógicas apresentadas.

As atividades que mais despertavam o interesse do grupo eram as histórias, contadas oralmente, ou narradas através de diferentes recursos, os trava-línguas, as lengalengas e as adivinhas. Gostam de cantar, de fantoches e de jogos de movimento. São, no entanto, bons conversadores e bons ouvintes. Gostam ainda mais de explorar novas atividades e do espaço exterior, onde podem brincar livremente com os recursos naturais que o espaço dispõe.

Assim, verificamos a existência de rotinas bem vinculadas que estão presentes na organização do dia-a-dia da sala de atividades e que foram pensadas como promotoras do bem-estar das crianças, contribuindo para as suas aprendizagens significativas. As regras de convivência são elaboradas e contruídas com todo o grupo, de forma explícita e compreendidas por todas as crianças, sendo utilizados alguns instrumentos que procuram facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, bem como a atenção e o respeito pelo outro. Exemplo disso é a rotina desenvolvida na parte da manhã/acolhimento com a correta utilização dos instrumentos de registo (mapa de presenças, quadro do tempo e calendário), feito com o auxílio da “equipa do dia” que ajuda nas tarefas da sala e coopera com a educadora e as restantes crianças. De seguida, é apresentada uma tabela referente ao plano de rotinas presente na sala de atividades.

**Tabela 2***Plano de rotinas da sala de Jardim de Infância*

<b>Horário</b>	<b>Atividades de rotina</b>
8h00 – 9h30	Chegada das crianças à instituição
9h30 – 10h00	Acolhimento, preenchimento (equipa do dia) dos Mapa de Presenças, Mapa do Tempo e Calendário Conversa na Mesa de Reunião
10h00- 10h30	Higiene, Lanche e Brincadeira Livre no Exterior
10h30 - 11h45	Oportunidade de aprendizagem em grande grupo ou em pequenos grupos
11h45 - 12h00	Higiene
12h00 -12h40	Almoço (refeitório) e higiene
12h40 -14h00	Brincadeira livre no Espaço Exterior e Atividades Extracurriculares
14h00 -14h30	Higiene e Hora da História
14h30 - 15h30	Oportunidade de aprendizagem em grande grupo ou pequenos grupos ou Brincadeira Livre nas diferentes áreas.
15h30 – 16h00	Avaliação Coletiva do dia e Planificação Coletiva do dia seguinte
16h00 -17h30	Higiene, Lanche, Saída

Diariamente, ao final da tarde, o grupo reúne-se na mesa da sala e avaliam o dia dando resposta às perguntas: “*O que gostámos de fazer?*” e “*O que gostávamos de fazer?*”. Impreterivelmente, todos as sextas-feiras de manhã o grupo selecionava os trabalhos que mais gostaram de fazer durante a semana e arrumavam os restantes no dossiê e colocando os selecionados no portefólio. Como forma de finalizar o dia, as crianças fazem um balanço da semana, com o reavivar da memória através da pergunta “*O que fizemos?*” e partilhando o que gostariam de fazer.

É possível concluir que o grupo é muito respeitador, que as regras estão bastante vincadas, como já referido pelo simples facto de serem as próprias crianças em conjunto com a educadora a defini-las. Assim, acaba por existir um ambiente de grande liberdade dentro da sala de atividades, entreajuda, solidariedade, confiança e afeto, fruto da relação construída com os adultos e da qual foi bastante gratificante fazer parte, o grupo de crianças rapidamente criou

uma relação de confiança e vínculo afetivo com o par pedagógico, participando ativamente nas OA, e em todos os momentos decorrentes da PISJI.

Relativamente aos pais e familiares, devido ao contexto pandémico vivido, não foi possível uma relação e comunicação física, apenas pequenas partilhas efetuadas através do grupo de *WhatsApp* criado pela Ed. C, para a partilha de registos. Devido à situação, as famílias não podiam entrar dentro da instituição, deixando e recolhendo as crianças na entrada. Ainda assim, por meio deste grupo foi possível constatar a relação existente entre escola-família, a disponibilidade dos pais para a participação em atividades solicitadas pela escola, e a preocupação dos mesmos na educação e formação dos seus educandos. É de salientar que a maioria das crianças integrava agregados familiares nucleares, isto é, viviam com pais e irmão. Apenas cinco crianças pertenciam a agregados familiares monoparentais, vivendo com o pai ou com a mãe.

## Parte III- Ação em Contexto

### 6 Análise das planificações das ações educativas

#### 6.1 Ações educativas em Creche

No decorrer do projeto de IA promovemos um conjunto de atividades que permitiram às crianças o contacto com diferentes sensações, com várias texturas, e a descoberta das emoções. É nesta faixa etária que as crianças fazem as suas grandes descobertas por meio dos seus sentidos, e devido a isso é importante criar oportunidades para que as crianças possam ter contacto com essas diferentes realidades.

Depois do período de observação, de registos e da análise do contexto educativo, organizámos a nossa ação, tendo por base os objetivos do projeto, mas sempre em concordância com o Projeto Curricular que a Ed. C. definiu para contexto educativo. O propósito do nosso projeto ia diretamente ao encontro do projeto da educadora, ou seja, estimulava a descobertas das emoções, do outro, das relações estabelecidas, do corpo, dos sentidos e do quotidiano envolvente e dava a oportunidade para as crianças manipularem diversos objetos. Assim e de acordo com Bastos (2018)

Para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar, as interações na Creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento social e pessoal da criança. Deste modo, as crianças implicar-se-ão com prazer e motivação nas diversas brincadeiras livres e orientadas, que a conduzirão a um processo natural de desenvolvimento global. (p. 24)

Para a organização das nossas planificações das atividades pedagógicas, tivemos em conta as informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados, das conversas informais com a educadora cooperante e ainda dos objetivos da investigação-ação. Em conjunto com o par pedagógico criamos uma linha de orientação e de relação com as oportunidades de aprendizagem que ambas íamos por em prática. Este aspeto tornou-se mais facilitador de todo o nosso trabalho, uma vez que os objetivos, as perguntas de partida e as questões orientadoras estavam relacionadas com as relações pessoais, os sentimentos, as emoções e os afetos *versus* o reconhecimento das emoções e a inteligência emocional.

Devido à faixa etária em questão e ao tema do presente relatório ser difícil de definir nesta idade, recorreremos essencialmente às curiosidades das crianças, às suas predisposições para explorar, através do cheiro, do toque, do movimento e do escutar. Assim abordámos o

tema através de estímulos sensoriais e corporais, com vista a melhorar a sua concentração, atenção, autonomia e desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Deste modo, fizemos uso dos gostos e interesses das crianças para planificar e por em prática a nossa ação, recorrendo à música, às histórias e à expressão plástica.

As crianças desta valência educativa necessitam de uma atenção especial às suas necessidades físicas e psicológicas, integradas num ambiente seguro e saudável, e que esteja direcionado para um desenvolvimento de uma relação de confiança forte entre os adultos e de interação com o outro, explorando livremente todos os seus sentidos.

Neste sentido, tivemos em conta todos os aspetos referidos, ao longo da nossa ação educativo-pedagógica e que seguidamente passamos a apresentar enquanto oportunidades de aprendizagem que elegemos para trabalhar o tema do presente relatório - *Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos Contextos de Creche e Educação Pré-Escolar.*

### **Atividade 1 – “O Meu Ateliê Sensorial” (1 de junho)**

Esta atividade surgiu a pedido da Educadora Cooperante (Ed. C) de Creche e da instituição, onde decorreu a nossa PISC, como forma de assinalar o Dia Mundial da Criança, no dia 1 de junho. O facto de a nossa intervenção coincidir com a comemoração desta data na instituição, as Ed. C sugeriram que as Educadoras Estagiárias (Ed. E) desenvolvessem um género de *ateliê* para colocar em prática no exterior e com todas as crianças da instituição. Deste modo, para o dia 1 de junho preparámos uma parede sensorial e uma cortina sensorial para que todas as crianças pudessem usufruir da atividade de forma prazerosa e indo ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, esta atividade teve como objetivo primário o desenvolvimento sensorial das crianças.

Para além deste objetivo definimos para esta atividade os seguintes objetivos educativos: promover o desenvolvimento da motricidade fina; estimular a imaginação e criatividade; estimular diversas vivências sensoriais; promover a atenção e a concentração; estimular a coordenação motora; promover a explorar da parede e da cortina sensorial.

Considera-se assim, que a criança é ativamente construtora do seu conhecimento e aprendizagem através do seu corpo, dos sentidos e da exploração sensorial. Como referido por Gallahue e Ozmun (2006, citado por Bilton et al, 2017) é “nos primeiros anos de vida, a

ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras” (p. 29).

Antes do grupo iniciar as comemorações do Dia da Criança, a educadora estagiária conversa com o grupo acerca das atividades que irão realizar no espaço exterior e dirige-se com o mesmo até ao painel e cortina sensorial, dividindo assim o grupo em dois, para que um grupo fosse explorar o painel e o outro grupo a cortina sensorial. Durante a exploração do *ateliê* sensorial foi observado a atitude do grupo de crianças e foi possível concluir que as reações foram positivas. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é importante que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p. 17).

Registámos em notas de campo o diálogo entre adulto-criança:

\_\_\_\_\_Na exploração do painel sensorial\_\_\_\_\_

**Criança D:** “Olha isto é igual ao que está na parede!”;

**Ed. E:** O que é? Sabes o nome?;

**C. D:** “Não, mas dá para ligar a luz”;

\_\_\_\_\_Na exploração das garrafas sensoriais\_\_\_\_\_

**C. A.L:** “Andreia, olha esta garrafinha faz barulho”;

**Ed. E:** “Pois, faz e o que é que está la dentro?”;

**C. A.L:** “Massinhas e feijões”;

**C. L:** “Uau estas garrafinhas têm coisinhas cá dentro”;

**C. T:** “São brilhantes roxos”;

(Notas de campo da estagiária, 1 de junho de 2021)

As crianças exploraram a parede sensorial, identificando os objetos e os diferentes materiais que compunham o painel. Este painel era formado por duas paredes colocadas de forma oposta presas num cavalete, à altura das crianças. Na parede de cor azul estavam dispostos materiais com texturas diferentes, como pompons, pedaços de feltro, papel de parede com relevo, um esfregão de palha-de-aço, papel eva. Na parede oposta, de cor roxa, existia um interruptor de luz, argolas de madeira com guizos e outras com fitas de diferentes texturas,

sacos sensoriais com água, tinta e flores, botões com elástico, rolos de papel higiênico, um espelho com bijutaria e tambores feitos de latas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é importante que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p. 17).

As crianças encontravam-se bastante empolgadas com a exploração pronunciando em jeito de admiração vocábulos, como “uau”, “olha que giro” e “é mesmo fofinho”. Durante a exploração, recorremos às notas de campo, anotando todas as partilhas das crianças. A figura seguinte demonstra o decorrer da exploração da parede sensorial pertencente ao conjunto de atividades “O Meu ateliê Sensorial”.

**Figura 1**  
*Exploração da Parede Sensorial*



Relativamente à cortina sensorial, devido ao mau tempo que se fez sentir não foi possível estruturá-la nas árvores do exterior da instituição, o que fez com tivéssemos que repensar a forma como as crianças pudessem explorar a cortina. Assim, as garrafas que compunham a cortina sensorial foram colocadas dispersas pelo chão e as crianças sentadas em roda exploraram as garrafas.

A cortina sensorial era composta por diversas garrafas compostas por diferentes materiais, como areia, pedrinhas, purpurinas, pompons, conchas, tampas de garrafa, confettis, arroz, feijões, massinhas, sementes e caricas. Devido às condições atmosféricas, não foi possível colocar a cortina sensorial no espaço exterior, como estava previsto, e as crianças tiveram que explorar as garrafas no espaço interior, sendo que as garrafas foram colocadas em forma de cortina.

Apesar da alteração que tivemos que reazilar, esta atividade cativou a atenção das crianças e o interesse em explorar as diferentes garrafas, que por sua vez, cada uma ao agitar fazia um som diferente, devido aos materiais que continham, existindo assim uma grande envolvimento das crianças. Este momento também foi registado através de notas de campo e de registos fotográficos. A figura seguinte demonstra o decorrer da atividade.

**Figura 2**  
*Exploração das Garrafas Sensoriais*



Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade de estar em contacto com materiais de diferentes texturas, desenvolvendo assim a motricidade fina, a criatividade, a coordenação motora e rítmica.

Com a observação que foi feita no decorrer da exploração, constatámos que o grupo de crianças não teve tempo suficiente para a exploração, uma vez que tinham outras atividades inseridas nestas comemorações. Ainda que a exploração tivesse ocorrido em pouco tempo, tanto o painel como as garrafas sensoriais, despertaram bastante interesse nas crianças e, deste modo, em conversa com a educadora cooperante demonstrei esta minha “preocupação” nesta falta de tempo. Neste sentido, pedi que os materiais ficassem disponíveis na sala, de modo a que o grupo pudesse de forma calma e ao seu ritmo explorar o apresentado, sendo que a educadora concordou com o partilhado e colocámos o painel e as garrafas como uma nova área da sala de atividades.

A criação desta nova área na sala de atividade foi assim ao encontro dos interesses e necessidades apresentadas no grupo, permitindo que todos os dias as crianças pudessem explorar livremente a oportunidade de aprendizagem. Em conformidade com Goldschmied e Jackson (2006) esta oportunidade de aprendizagem põe ao dispor do “(...) grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos

diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos.” (p. 147)

## **Atividade 2 – “O Objeto Mágico” (2 de junho)**

A segunda atividade consistiu na exploração do cesto dos tesouros à qual atribuímos o nome de “Objeto Mágico”. A oportunidade educativa tinha os seguintes objetivos educativos: fomentar a imaginação e a criatividade; estimular o jogo simbólico; promover o desenvolvimento da motricidade fina; estimular a expressão corporal, promover a comunicação entre as crianças; promover a interação, a partilha e a cooperação com o outro; fomentar a capacidade de se relacionar com o outro.

O cesto dos tesouros é uma atividade que deve ser posta em prática nos contextos de creche, uma vez que contribui para o desenvolvimento das crianças, sendo que a criança necessita de tempo e espaço para explorar e manipular outros tipos de materiais e forma de brincar com os mesmos. Deste modo, o cesto dos tesouros criou uma ligação com o tema do Relatório, visto que com a sua aplicação e exploração as crianças fomentam as relações interpessoais, os sentimentos e os afetos com o outro.

Este cesto dos tesouros foi pensado para que as crianças se relacionassem umas com as outras e que exista partilha e cooperação entre as mesmas, a partir de objetos que para as crianças têm valor, que sejam os seus tesouros.

O cesto dos tesouros apresentado é uma adaptação do cesto dos tesouros de Elinor Goldschmied, uma vez que neste cesto dos tesouros existem apenas e só objetos naturais. Este cesto dos tesouros será explorado por todas as crianças da sala, sendo que cada criança escolherá de entre os objetos do cesto, aquele que para si é o tesouro e terá durante todo o dia de incluí-lo nas suas brincadeiras e ainda brincar em par com outra criança. De acordo com Goldschmied e Jackson (2000, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013) o cesto dos tesouros é impreterivelmente uma oportunidade de aprendizagem necessárias às crianças nesta faixa etária, pois defende que a “necessidade de materiais naturais, com elevado grau de apelo sensorial e capazes de produzir múltiplas experiências sensoriais, que constituem estímulos importantes, nesta idade, do ponto de vista neural” (p. 22).

Esta primeira exploração do cesto dos tesouros realizou-se na parte da manhã, após a canção do “Bom dia” e a colocação do tempo e das presenças, e no restante dia existiu uma exploração e brincadeira livre com esses tesouros.

O grupo teve oportunidade de explorar livremente os tesouros/materiais de que se encontravam dentro do cesto de verga, como paus com fitas de várias cores, tamanhos, texturas e guizos; rolhas de cortiça; argolas de madeira com fitas e guizos; conchas; colheres de pau; escovas; rolos de papel higiênico; panos de diferentes cores e texturas; caixa de ovos com pompons; garrafinhas com leguminosas; uma mopa; uma esponja e formas de coração. As crianças tiveram a possibilidade de explorar os diferentes materiais e atribuir-lhes o significado que queriam. Como referido por Oliveira Formosinho e Andrade (2011) é fundamental proporcionar:

mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação como referente. (p. 48)

No decorrer da atividade adotámos uma postura de observadores atentos, registando os diferentes significados que as crianças atribuíram aos materiais do cesto do tesouro. As crianças estabeleceram rapidamente uma ligação com o seu objeto tesouro, atribuíram-lhe significado, e durante todo o dia cuidaram do objeto com todo o respeito, brincando de forma livre e explorando o jogo simbólico. Os objetos que implicavam um jogo ou construção, como as rolhas, a caixa de ovos com os pompons, as formas de coração e os rolos de papel higiênico, despertaram no grupo um grande interesse, visto que esta é uma área bastante explorada por eles e que os deixa muito fascinados, estimulados e concentrados no que estão a fazer. Com estes objetos verificamos que as crianças que os escolheram passaram a manhã inteira a explorar o seu tesouro, dando diferentes significados, fazendo várias construções e jogos.

As notas de campo apresentadas de seguida ilustram os diferentes significados atribuídos aos objetos:

- Os rolos de papel higiênico passaram a ser pulseiras, binóculos e cones de gelado;
- As colheres de pau baquetas para tocar no tambor e microfones;
- A esponja passou a ser um carrinho;
- A escova serviu de pincel e para escovar o cabelo dos bonecos;

(Notas de campo da estagiária, de junho de 2021)

As figuras seguintes demonstram as diferentes interações e significados que as crianças atribuíram aos diferentes materiais.

**Figura 3**  
*Exploração dos Objetos do Cesto do Tesouro*



As reações das crianças foram bastante positivas e agradáveis, foi notório que as crianças gostaram e acima de tudo tiveram momentos bastante prazerosos na descoberta dos materiais e na atribuição dos diferentes significados. É notória essa satisfação tal como se pode observar nos registos fotográficos partilhados.

### **Atividade 3 – “As Minhas Mão servem para...” (15 e 16 de junho)**

Neste dia, após o momento na área de acolhimento a educadora estagiária apresenta ao grupo dois fantoches e explora com as mesmas uma história adaptada (anexo b) do livro “As mãos não são para bater” de Martine Agassi, utilizando os fantoches como recurso para contar a história.

Os nossos principais objetivos educativos foram: promover o relacionamento com o Outro, por meio da interação, partilha e cooperação; estimular a comunicação; estimular o tato; promover o desenvolvimento da motricidade fina e grossa; fomentar a imaginação e a criatividade; promover a amizade e a não-agressão entre pares; promover a consciência sobre a raiva e a tristeza; fomentar a verbalização de ações com as mãos.

Após a leitura da história iniciou-se um diálogo com as crianças sobre as ações que se podiam fazer com as mãos, de modo a compreender o que as crianças apreenderam da história que ouviram. À medida que as crianças partilhavam as ações, a educadora, com recurso aos

fantoches, fazia a “mímica”. A educadora regista ainda numa folha em branco as partilhas das ações que as crianças enumeraram. De seguida incentiva as crianças a serem as próprias por meio dos fantoches a reproduzirem as ações partilhadas.

#### **Figura 4**

*Exploração da história e dos fantoches*



Posto isto, há uma relação entre a história escutada na manhã e a utilização das mãos para explorar o painel sensorial e do cesto dos tesouros, apresentado anteriormente às crianças.

A Ed. E. disponibiliza os dois fantoches utilizados na área respetiva da sala de atividade, com o objetivo de as crianças terem a possibilidade de os explorar.

De forma a completar a análise da história apresentada, o grupo teve a possibilidade de explorar sensorialmente espuma de barbear com tinta. Inicialmente colocamos a espuma de barbear envolvida com cola branca e com a colaboração das crianças foi colocado a tinta (à escolha das crianças) e feita uma exploração completamente livre da espuma. Esta atividade pedagógica cativou a atenção, a concentração e o envolvimento das crianças durante toda a exploração da atividade. Após ser dado algum tempo para a exploração foi pedido às crianças que fizessem um pequeno desenho a seu gosto com as suas mãos num papel de cenário grande onde previamente foi escrito o título, “As minhas mãos servem para...”, sendo escrito no desenho de cada criança a ação que é representada.

A figura seguinte demonstra o decorrer da oportunidade de aprendizagem.

### Figura 5

#### *Exploração da espuma de barbear*



**Ed. E:** “Então o que é que desenhaste com as tuas mãos?”

**C. D:** “Um gelado de morango, é o meu gelado preferido!”

**Ed. E:** “E porquê que escolheste desenhar um gelado?”

**C. D:** “Porque eu uso as minhas mãos para comer gelado. A minha mãe diz que tenho que agarrar bem o gelado com as mãos senão deixo cair.”

**C. M:** “Olha, Andreia, eu desenhei uma conchinha!”

**Ed. E:** “Desenhaste esta concha porquê?”

**C. M:** “Porque eu apanho muitas conchas na praia com as minhas mãos e está a chegar a hora de ir apanhar conchas nas férias!”

(Notas de campo da estagiária, 1 de junho de 2021)

Através destas notas de campo é possível constatar que as crianças compreenderam os objetivos da atividade, e que os mesmos foram cumpridos.

A atividade atingiu o pico de envolvimento na exploração sensorial da espuma de barbear e no momento em que as crianças tiveram oportunidade de representar as ações positivas possíveis de fazer com as mãos. O grupo gostou muito da atividade realizada, por ser uma coisa nova e uma exploração diferente de materiais a que estavam habituados a explorar, tendo assim atingido os objetivos da atividade. De acordo com as OCEPE (2016)

prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a

desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.) (Silva et al., 2016, p. p. 49).

É acima de tudo essencial e necessário adaptar e planificar atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo e de cada criança em particular. O trabalho final resultou num painel com as representações das ações positivas destacadas por cada criança.

**C. A :** “A espuma é muito fofinha e o meu pai às vezes põe na cara e fica também fofinho”

**Ed. E:** “E põe na cara para fazer o quê?”

**C. A:** “Para tirar a barba que pica na minha cara.”

**C. T:** “Olha Andreia eu vou fazer um castelo de areia amarelo!”

**Ed. E:** “E vais fazer um castelo de areia porquê?”

**C. T:** “Porque na praia eu gosto muito de fazer castelos de areia e uso as minhas mãos, e ficam sempre cheias de areia.”

(Notas de campo da estagiária, 1 de junho de 2021)

A atividade durou a manhã dos dois dias de aplicação, pois foi dado tempo para as crianças explorem livremente a espuma, tomando o seu tempo e as suas necessidades, bem como a escolha das representações das ações. Assim tomou-se a mesma postura que nas atividades anteriores, de observador e de interveniente quando necessário. Segundo Malaguzzi (1990, citado por Vasconcelos (1997),

a educadora deve intervir o menos possível, mas o suficiente para que a interação se reinicie ou para acalmar as crianças. As intervenções devem, por isso, ser comedidas, para evitar o exagero, para não subverter o que as crianças estão a fazer. Digamos que é como levar as crianças pela mão (...), deixando-as, no entanto, caminhar pelo seu pé. (p. 223)

## 6.2 Ações educativas em Jardim de Infância

Nesta PISJI as oportunidades de aprendizagem propostas ao grupo de crianças seguiram um fio condutor, tendo sempre por base o tema do Relatório Final e o uso das mãos como promotores de relações positivas entre os pares de crianças.

Tal como decorreu anteriormente na PISC, após o período de observação, de registos e análise do contexto educativo, tentámos organizar a nossa prática educativa, tendo por base os objetivos a alcançar com o estudo, mas em paralelo com o Projeto Curricular que a educadora cooperante propôs para o ano letivo.

O Projeto Curricular baseava-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social, com enfoque na resolução de problemas, que facilita a construção de aprendizagens significativas. É de salientar que não existia um tema específico, tendo sempre em atenção as necessidades específicas do grupo e de cada criança em particular, de modo a que a criança se conheça a si própria, e ao outro, com vista ao seu bem-estar e à inclusão social.

Neste sentido, as oportunidades de aprendizagem promovidas permitiram um relacionamento com os objetivos tanto do Relatório Final, bem como do Projeto Curricular da Sala de Educação Pré-Escolar. Assim, a construção e gestão do currículo merecem por parte do profissional de educação uma maior atenção, visto que o currículo na Educação Pré-Escolar, segundo Marchão (2010)

é um projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes-educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (p. 55)

Nas atividades apresentadas, destacamos o envolvimento das mãos, como uma das ferramentas necessárias para que as atividades fossem possível de decorrer, bem como exploração. Estas atividades tiveram sempre por base a história “*As mãos não são para bater*” da autoria de Martine Agassi. A autora afirma no final do seu livro, que este funciona como “ferramenta que pode ser utilizada para ajudar as crianças a compreenderem que têm o poder de não magoar as pessoas” (Agassi, 2018, p. 36). Agassi (2018) referem ainda que o “(...) livro oferece uma forma de ajudar as crianças a sentirem empatia m relação aos outros, a resolverem

problemas, a controlarem impulsos negativos e a lidarem de forma construtiva com emoções intensas, como raiva e ciúme” (p. 36).

As atividades apresentadas ao grupo de crianças tinham na sua base este fio condutor, sendo que na envolvimento da atividade o tema das relações e dos afetos está desenvolvido em cada atividade, existindo assim uma descoberta do próprio tema por parte da criança.

Para além do fio condutor existente entre todas as atividades, também foi necessário a conjugação entre os interesses e vontades do grupo de crianças, assim as oportunidades de aprendizagem desenvolvidas foram sempre ao encontro daqueles que eram os interesses das crianças relacionados com os objetivos propostos a investigar em cada atividade. Ainda assim, foi necessário conjugar isso com as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Essencialmente este fio condutor entre cada atividade permitiu desenvolver com as crianças relações positivas e afetivas entre os pares de crianças. É de ressaltar que só a 3ª, 4ª e 5ª intervenções é que tiveram todo o enfoque no tema do Relatório Final, sendo que cada intervenção era composta por 3 atividades, das quais são as apresentadas no decorrer do presente relatório.

Neste sentido, tivemos em conta todos os aspetos ao longo da nossa ação educativo-pedagógica e que seguidamente passamos a apresentar enquanto oportunidades de aprendizagem que elegemos para trabalhar o tema do presente relatório - *Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos Contextos de Creche e Educação Pré-Escolar*, que desenvolvemos com o grupo de crianças.

### **3ª Intervenção: “As Minhas Mão servem para...” (17, 18 e 19 de janeiro)**

A terceira intervenção é composta por três atividades diferentes inseridas nas diferentes Áreas e Domínios das OCEPE, e com base nos objetivos da IA que nos propusemos. É de ressalvar que cada atividade teve os seus objetivos específicos, apesar de definirmos ainda alguns objetivos transversais às três atividades. Os objetivos educativos foram os seguintes: incentivar as crianças a ficarem atentas e concentradas; promover o trabalho de equipa; despertar a criatividade e a imaginação das crianças; estimular a interpretação e a reflexão acerca das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas dia-a-dia; estimular o gosto, as opiniões e as decisões em relação às atividades desenvolvidas; promover a cooperação em situações de jogo e de oportunidades de aprendizagem, seguindo orientações; promover a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; estimular a construção da sua identidade; promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; incentivar à convivência democrática.

#### **Atividade 1 - 17 de janeiro**

A primeira atividade, realizada com as crianças, consistiu na apresentação de dois fantoches “mãos” com recurso a um fantocheiro. A atividade insere-se na Área da Formação Pessoal e Social e na Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita nas OCEPE. Esta atividade contou com os seguintes objetivos: promover a escuta atenta da história; promover o conhecimento e a aceitação das suas características e as dos que os rodeiam; incentivar a expressão oral e a argumentação; estimular o desenvolvimento da compreensão da mensagem e a estrutura da narrativa.

Esta apresentação foi feita para introduzir a história que será contada na hora do conto. No momento de apresentação dos dois fantoches recorremos a um fantocheiro e decorreu como um diálogo entre os fantoches. No anexo 12 podemos encontrar o diálogo elaborado pela educadora estagiária para apresentar os dois fantoches ao grupo de crianças, introduzindo assim, o tema a trabalhar.

Durante a apresentação dos fantoches observamos uma atitude positiva da parte do grupo de crianças. Inicialmente as crianças ficaram bastante surpreendidas e admiradas pronunciando “*uau*” assim que os fantoches surgiram no fantocheiro. Tiveram uma postura de atentas e participando no momento em que foi solicitado. Exemplo do envolvimento total do

grupo nesta atividade é o facto de após a apresentação dos fantoches as crianças quererem atribuir nomes aos fantoches, assim, foi dado o nome de Joana Luva e de Joaquim Luva.

### **Figura 6**

*Momento de apresentação dos fantoches*



Após esse momento as crianças foram convidadas a partilhar um pouco sobre o que estiveram a escutar, onde intervieram e partilharam algumas ideias do que é possível fazer com as mãos. A Ed. E coloca algumas perguntas ao grupo como por exemplo: *“Acham que nós devemos usar as nossas mãos para magoar os amigos?”*, *“Então devemos utilizar para fazer o quê?”* e *“Acham que os dois fantoches têm razão sobre aquilo que nos estiveram a contar?”*

As notas de campo seguinte demonstram algumas respostas por parte das crianças relativamente às questões colocadas.

**Ed. E.:** “Acham que nós devemos usar as nossas mãos para magoar os amigos?”

**C. T.:** “Quando algum amigo me bate eu fico com muitas dores e choro.”

**Ed. E. :** E quando o amigo te bate, tu também bates?”

**C. T.:** “Às vezes sim, quando fico mesmo muito irritada.”

**C. M.T.:** “Mas nós não devemos bater nos amigos, mesmo quando estamos muito chateados.”

**Ed. E. :** “E as nossas mãos só podem magoar os amigos?”

**C. T.:** “Não, também podemos fazer coisas boas com as nossas mãos, quando damos uma festinha é uma coisa boa.”

(Notas de campo da estagiária, 17 de janeiro de 2022)

De modo a completarmos a apresentação dos dois fantoches e da nossa intenção, na rotina da hora do conto da sala de atividades, exploramos o livro “As mãos não são para bater” da autoria de Martine Agassi. A história fala sobre o uso das mãos e da forma como as podemos usar para fazer ações positivas, sendo que ainda fala sobre as questões negativas que as mãos também podem fazer, as emoções negativas que essas ações originam. Pelo diálogo ocorrido posteriormente, pensamos que o grupo gostou da história e a entendeu.

No momento seguinte, é colocado uma cartolina com o título “Com as minhas mãos eu posso...”, na mesa de atividades da sala e as crianças são convidadas a partilhar ações positivas que podemos fazer com as mãos. A Ed. E. anota na cartolina as ações partilhadas pelas crianças.

Foi lançado ainda às crianças o desafio de escolherem uma das ações positivas partilhadas, anotadas na cartolina para que nos próximos dias possam realizar esse desafio. Este desafio tem como objetivo incentivar as crianças a fazer o “bem” através de coisas que sejam possíveis de fazer com as suas mãos, promovendo assim a não-violência entre as crianças e a tolerância entre si.

As notas de campo seguinte demonstram o diálogo que iniciamos com as crianças relativamente à atividade que estávamos a desenvolver.

**Ed. E.:** “O que querem que a Andreia escreva sobre o que podemos fazer com as nossas mãos?”

**C. F:** “Nós podemos fazer tantas coisas com as nossas mãos e tu vais ficar cansada de tanto escrever, Andreia.”

**C. T:** “Olha escrever é uma das coisas que podemos fazer de bom com as nossas mãos.”

**C. D:** “Andreia podes escrever aí que podemos brincar com os fantoches, o Joaquim Luva e a Joana Luva?”

**Ed. E. :** “Sim, claro que posso!”

**C. D:** “Sabes Andreia, quando estamos a brincar com os fantoches, eles estão nas nossas mãos, por isso é uma coisa boa que podemos fazer com as mãos.”

(Notas de campo da estagiária, 17 de janeiro de 2022)

Foram anotados na cartolina todas as ações positivas que as crianças quiseram partilhar. Todas as crianças da sala participaram na partilha de ações, exceto a criança autista, que os colegas acabaram por dizer uma ação que recorrentemente ele faz, como é o caso dos jogos. É possível concluir que as crianças ficaram bastante entusiasmadas com a atividade, uma vez que pediram para escrevermos o desafio num papel para que pudessem levar para casa e fazê-lo em

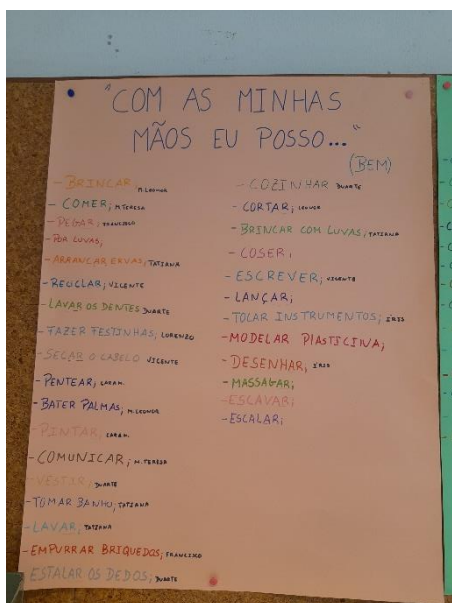
conjunto com a família. É de salientar que uma criança pediu à mãe para enviar uma fotografia para a educadora para comprovar que fez o desafio em conjunto com a família. As crianças sentiram-se implicadas e envolvidas na atividade, o que deu origem a todo o entusiasmo. Tal como referido por Leavers (2008b, citao por Calheiros e Piscalho 2013)

O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes, uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades. (p. 260)

A imagem e tabela revelam as diferentes ações que as crianças partilharam e que foi anotado na cartolina.

### Figura 7

Transcrição das partilhadas das ações por parte das crianças



COM AS MINHAS MÃOS EU POSSO...	
BRINCAR	LAVAR
COMER	EMPURRAR BRINQUEDOS
PEGAR	ESTALAR DEDOS
PÔR LUVAS	COZINHAR
ARRANCAR ERVAS	CORTAR
RECICLAR	BRINCAR COM LUVAS
LAVAR OS DENTES	COSER
FAZER FESTINHAS	ESCREVER
SECAR O CABELO	LANÇAR
PENTEAR	TOCAR INSTRUMENTOS
BATER PALMAS	MODELAR PLASTICINA
PINTAR	DESENHAR
COMUNICAR	ESCAVAR
VESTIR	ESCALAR
TOMAR BANHO	JOGAR

É fundamental e necessário que os educadores respondam às emergências que surgem por parte do grupo e de cada criança e que as consigam enquadrar no desenvolvimento pessoal e social da faixa etária em questão, promovendo uma convivência democrática, com uma participação ativa das crianças no contexto. Como referido nas OCEPE (2016),

(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva et al., 2016, p. 39)

### **Atividade 2 - 18 de janeiro (cont.)**

A segunda atividade pertencente à terceira intervenção que estamos a descrever, insere-se na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através de um jogo de rimas. Esta atividade contou com os seguintes objetivos: estimular o gosto pela abordagem à Escrita; incentivar a expressão oral e a argumentação; estimular a consciência fonológica; promover a identificação de palavras com as mesmas terminações que as propostas; incentivar à construção de rimas a partir de palavras encontradas; estimular a curiosidade sobre novas palavras e incentivar as crianças a descobrirem palavras que rimem.

A atividade atingiu o pico de envolvimento das crianças, quando a Ed. E. coloca sobre a mesa alguns cartões com verbos retirados das diferentes frases partilhadas no dia anterior pelas crianças. As crianças são convidadas a fazer um círculo à volta da terminação da palavra, de modo a encontrarem palavras com a mesma terminação e que possam encontrar palavras que rimem com a palavra escolhida.

As crianças são convidadas a escolher um dos verbos escritos nos cartões e a formar uma frase que rime com a terminação do verbo, ou seja, as crianças completam a frase “Com as minhas mãos eu posso \_\_\_\_\_ (verbo retirado no cartão) e \_\_\_\_ (palavra escolhida pela criança para rimar).

As notas de campo apresentadas de seguida demonstram as conversas decorridas na atividade.

**C. V:** “Eu sei muitas palavras que rimam. Olha Andreia, esta palavra termina com as letras –a e –r.

**Ed. E.:** “É verdade, essas duas letras têm o som de –ar.”

**C. T:** “Já sei uma palavra, mar rima com essa palavra. Que palavra é que está aqui escrita?”

**Ed. E.:** “Está escrito dançar.”

**Várias crianças:** “Depois podemos fazer rimas com os nossos nomes?”

**Ed. E.:** “Sim podemos, depois de terminarmos esta atividade, podemos encontrar palavras que rimem com os nossos nomes.”

(Notas de campo da estagiária, 18 de janeiro de 2022)

O registo fotográfico demonstra o envolvimento das crianças na atividade

### Figura 8

#### *Jogo das Rimas*



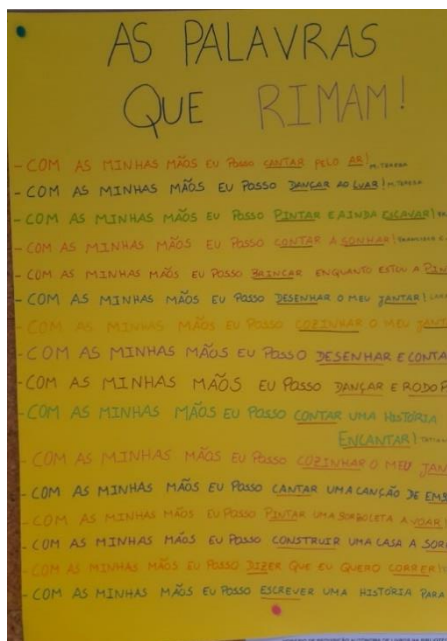
O grande grupo foi dividido em grupos mais pequenos e numa mesa da sala de atividades as crianças em conjunto com a Ed. E. desenvolveram a atividade, sendo que a educadora, apenas auxiliou e orientou a atividade, uma vez que a atividade foi ao encontro do interesse das crianças e o gosto que as mesmas têm em relação às rimas.

A educadora registou numa cartolina, para ficarem registadas as partilhas das crianças e as frases formadas pelas mesmas. É de ressaltar que os grupos foram formados de forma heterogénea, de modo a que os mais velhos do grupo pudessem auxiliar e ajudar os mais novos do grupo, devido à dificuldade ainda apresentada pelos últimos neste tipo de atividades. Este

foi um objetivo também da atividade de modo a que existisse uma entreajuda entre todos, para que nenhuma criança do grupo ficasse fora da atividade. De seguida são apresentadas e

**Figura 9**

*Transcrição das frases formadas no jogo das rimas*



#### AS PALAVRAS QUE RIMAM!

- Com as minhas mãos eu posso CANTAR pelo AR!
- Com as minhas mãos eu posso DANÇAR ao LUAR!
- Com as minhas mãos eu posso PINTAR e ainda ESCAVAR!
- Com as minhas mãos eu posso CONTAR a SONHAR!
- Com as minhas mãos eu posso BRINCAR enquanto estou a PINTAR!
- Com as minhas mãos eu posso DESENHAR o meu JANTAR!
- Com as minhas mãos eu posso COZINHAR o meu JANTAR!
- Com as minhas mãos eu posso DESENHAR e CONTAR!
- Com as minhas mãos eu posso DANÇAR e RODOPIAR!
- Com as minhas mãos eu posso CONTAR uma história de ENCANTAR!
- Com as minhas mãos eu posso CANTAR uma canção de EMBALAR!
- Com as minhas mãos eu posso PINTAR uma borboleta a VOAR!
- Com as minhas mãos eu posso CONSTRUIR uma casa a SORRIR!
- Com as minhas mãos eu posso DIZER que eu quero CORRER!
- Com as minhas mãos eu posso ESCREVER uma história para LER!

Na hora da história deste dia foi apresentado às crianças o livro *Era uma vez uma raiva*, da autoria de Blandina Franco. A apresentação deste livro teve como objetivo mostrar às crianças o que é a emoção raiva, a forma como surge e como pode modificar os nossos comportamentos. Após a leitura da história a Ed. E. fez uma ligação com a história escutada no dia anterior, uma vez que é com o surgimento da raiva que ocorrem muitas vezes as agressões entre crianças, assim como o uso inadequado das mãos, para bater nos amigos.

Considerámos necessário e fundamental abordar determinados tipos de livros na hora do conto, por ser o momento ideal de envolvimento e entrega das crianças. Assim deste modo,

torna-se mais fácil para as crianças o reconhecimento das emoções. Desta forma, tal como Silva (2010) refere, a hora do conto é considerada:

(...) como um local privilegiado para a manifestação e compreensão dos afectos, emoções vividas no momento e sentimentos que podem ser reconhecidos e pensados posteriormente. Isto porque a Literatura para a Infância tem capacidade para despertar nas crianças, através do enredo, trama e personagens das histórias o envolvimento necessário para despertar nelas todos estes aspectos (p. 19)

É possível concluir que a atividade correu da forma esperada e com o máximo de envolvimento por parte do grupo de crianças, uma vez que esta atividade foi ao encontro dos seus interesses e do que gostam de trabalhar de forma regular. Este foi um jogo que voltou a ser utilizado em outros momentos do dia, como por exemplo para a organização do comboio para o almoço ou até para a lavagem das mãos.

### **Atividade 3 – 19 de janeiro**

A terceira atividade pertence à terceira intervenção que estamos a descrever e insere-se na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Matemática, na componente Números e Operações, através de um jogo de *subitizing* e de decomposições aditivas do número. Esta atividade contou com os seguintes objetivos: estimular o gosto pela abordagem aos Números e Operações; incentivar o debate e a argumentação sobre a forma de resolver os problemas, estando atentos às resoluções/soluções propostas por outros; promover a comunicação clara do processo de resolução de problemas; incentivar à decomposição aditiva dos números de 1 a 5; estimular a identificação de quantidades através da contagem com auxílio de diferentes formas de representação (dedos e símbolos matemáticos - algarismos).

De modo a organizarmos o grupo, a atividade foi realizada numa das mesas da sala de atividades, com um grupo heterogéneo de apenas 3/4 crianças. Esta organização facilitou o desenvolvimento da atividade, permitindo que existisse uma participação ativa de todas as crianças.

Ao refletirmos acerca da atividade, foi possível concluir que as crianças envolveram-se na atividade, atingindo os objetivos delineados para a oportunidade de aprendizagem.

Esta atividade iniciou-se com uma ligação com a história que as crianças escutaram, *As mãos não são para bater* da autoria de Martine Agassi, focando-se na questão das mãos servirem para fazermos diversas coisas, inclusive brincar com a matemática.

Em relação ao jogo de *subitizing*, as crianças foram convidadas a pensar num número até seis e a representá-lo com os seus dedos e mostrando aos colegas num curto espaço de tempo, para que as restantes crianças do grupo possam adivinhar o número representado. Todas as crianças do grupo têm oportunidade de representar o número, assim como adivinhar o número representado pelos colegas.

No momento referente à Decomposição Aditiva do Número, a educadora pede que as crianças façam pequenas bolas nas pontas dos seus dedos, sendo que na mão direita todas as crianças fazem bolinhas azuis e na mão esquerda bolinhas vermelhas. E coloca sobre a mesa um cartão com um número representado pelo algarismo respetivo e pede às crianças para utilizarem as suas mãos para o representarem, podendo utilizar a mão direita (azul) e/ou a mão esquerda (vermelha), ou seja, as crianças representam com os seus dedos o número quatro, mostrando apenas os dedos azuis, ou os dedos vermelhos, ou ainda ambos os dedos, por exemplo.

A educadora estagiária colocou algumas perguntas às crianças como, “Como podemos representar este número utilizando os nossos dedos?”, “Será que usamos só os dedos azuis, ou podemos usar os dois?”. De seguida são apresentadas algumas notas de campo e registos fotográficos deste momento.

**Ed. E:** “Como podemos representar este número utilizando os nossos dedos?”

**C. T:** “Podemos usar os nossos dedos, agora eles estão azuis e vermelhos e se os levantarmos fazemos um número. Olha se eu juntar um dedo azul, com um azul, faço o número dois”

**Ed. E:** “Tens razão T., então e se eu agora colocar aqui o cartão com o número 5 como é que podemos representar?”

**C. L:** “Eu sei, olha os meus dedos, tenho dois dedos azuis e três dedos vermelhos.”

**C. S:** “Mas também pode ser como eu tenho Andreia, os cinco dedos vermelhos?”

**Ed. E:** “Sim, claro que pode, apesar de estares só a usar os dedos vermelhos, estás a representar o número 5.”

(Notas de campo da estagiária, 19 de janeiro de 2022)

**Figura 10**

*Jogo da Decomposição do Número, através das mãos*

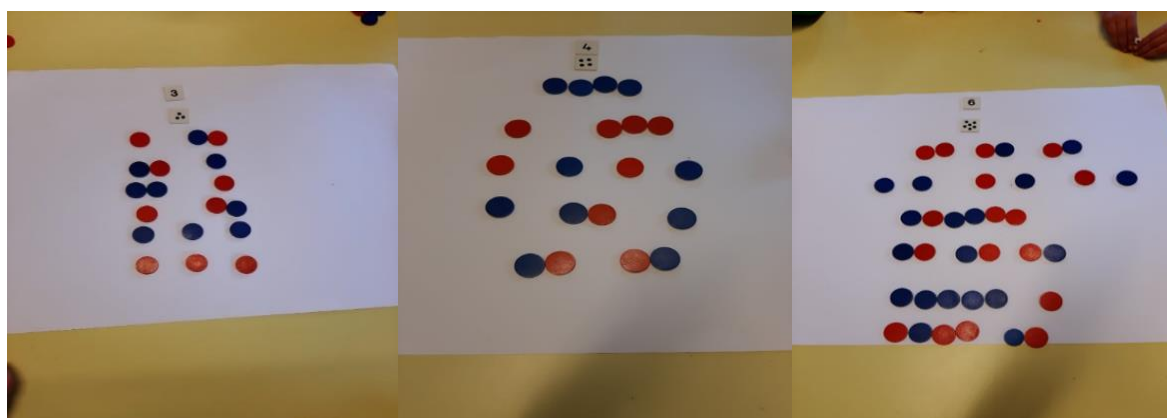


Posto isto, a educadora colocou sobre a mesa algumas peças de um jogo de tabuleiro de cor vermelha e azul e pede às crianças, que à semelhança daquilo que fizeram com os seus dedos, agora representem através das rodelas das duas cores, os números que são colocados sobre a mesa, de forma, a que seja possível a sua decomposição.

Esta atividade atingiu o seu pico de envolvimento, quando todas as crianças tiveram a oportunidade de decompor o número representado no cartão, com os recursos das rodelas azuis e vermelhas, à sua disposição. Os registos fotográficos seguintes mostram o envolvimento das crianças, assim como as decomposições feitas pelo grupo.

**Figura 11**

*Jogo da Decomposição do Número, através das mãos*



Consideramos que este tipo de atividades permite o desenvolvimento de aprendizagens no Domínio da Matemática, o desenvolvimento de noções básicas de matemática, para que existam experiências ricas, interligada aos interesses da vida e do dia-a-dia da criança no Jardim

de Infância, este é um processo que ajuda ao desenvolvimento do raciocínio matemático. É assim, através do jogo lúdico que a criança se envolve na resolução de problemas e na exploração de recursos que auxiliam o desenvolvimento do pensamento e raciocínio. Na perspectiva das OCEPE (2016), os jogos lúdico-matemáticos que estejam presentes nas oportunidades de aprendizagem permitem o desenvolvimento do raciocínio matemático em que:

(...) o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. Comunicar os processos matemáticos que desenvolve a ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação. (p. 75)

#### **4ª Intervenção: “As Minhas Mão servem para...” (2, 3 e 4 de fevereiro)**

A quarta intervenção é composta por três atividades diferentes inseridas nas diferentes Áreas e Domínios das OCEPE e com base nos objetivos da IA que nos propusemos. É de ressaltar que cada atividade teve os seus objetivos específicos, apesar de definirmos ainda alguns objetivos transversais às três atividades. Neste sentido, apenas será descrito as atividades desenvolvidas no dia 2 e 4 de fevereiro. Os objetivos educativos foram os seguintes: promover a escuta atenta da história; incentivar as crianças a ficarem atentas e concentradas; promover o trabalho de equipa; despertar a criatividade e a imaginação das crianças; estimular a interpretação e a reflexão acerca das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas dia a dia; estimular o gosto, as opiniões e as decisões em relação às atividades desenvolvidas; promover a cooperação em situações de jogo e de oportunidades de aprendizagem, seguindo orientações; promover a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; promover o conhecimento e a aceitação das suas características e as dos que os rodeiam; estimular a construção da sua identidade; promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; incentivar à convivência democrática.

## Atividade 1 – 2 de fevereiro

Neste dia com o intuito de continuar a trabalhar e a sensibilizar para as relações interpessoais entre as crianças e descoberta das suas emoções e sentimentos, componente do projeto que estamos a desenvolver, preparámos uma atividade inserida na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Artística, no subdomínio do Jogo Dramático. Os objetivos desta atividade foram os seguintes: incentivar o conhecimento do seu corpo e os movimentos do mesmo no espaço que o rodeia; estimular a linguagem corporal; promover o interesse pela Expressão Dramática.

Esta é uma oportunidade de aprendizagem que dá continuidade às oportunidades desenvolvidas anteriormente, com enfoque no trabalho e gestão da raiva, com o objetivo de gerir a emoção controlando os impulsos agressivos. A educadora volta a apresentar às crianças o livro *As mãos não são para bater*, de Martine Agassi, lembrando a história e focando a conversa nas questões levantadas no livro acerca dos sentimentos, utilizando as duas luvas em fantoche “mãos”, a que as crianças deram o nome de Joaquim Luva e Joana Luva. A Ed. E fala um pouco com as crianças acerca dos sentimentos. Numa cartolina foi escrito “O que são sentimentos?” e em conjunto com todo o grupo, a educadora pede que as crianças partilhem aquilo que sabem sobre os sentimentos, dando alguns exemplos. Nas notas de campo seguintes são apresentadas as partilhas feitas pelas crianças.

**Ed. Estagiária:** O que são sentimentos?

**Criança M. T:** “São coisas que sentimos no nosso coração e que nos deixam felizes ou tristes.”

**Crianças V:** “A minha mãe diz que os nossos sentimentos também podem ter cores, como as nossas emoções.”

**Ed. Estagiária:** Então V, que cores é que são os teus sentimentos?”

**Criança V:** “De muitas cores como o arco-íris.”

**Criança D:** “ Eu já tive esses sentimentos, como diz na história que tu tiveste a ler Andreia. “

(Notas de campo da estagiária, 2 de fevereiro de 2022)

No momento destinado à hora da história, a Ed. E. reuniu as crianças na área da biblioteca e conta de forma expressiva a história *O livro dos sentimentos*, da autoria de Todd Parr, mostrando as ilustrações às crianças. Após a leitura da história iniciou-se uma conversa com o grupo acerca dos sentimentos e da mensagem transmitida pela história. Coloca algumas

questões às crianças, como, “Que sentimentos é que nós ouvimos falar na história?”, “Já alguma vez sentiram alguns destes sentimentos?”, “O que sentiram quando o vosso coração estava com alguns destes sentimentos?”. As notas de campo seguintes revelam as partilhas feitas pelas crianças, relativamente às questões colocadas.

**Ed. E:** “Que sentimentos é que nós ouvimos falar na história?”

**C. M.T:** “Na história o menino falou sobre o amor, isso é um sentimento não é?”

**Ed. E:** “Sim, o amor é um sentimento e só falava de amor?”

**C. T:** “Não, também falaram de o menino ficar irritado e chateado.”

**Ed. E:** “Já alguma vez sentiram alguns destes sentimentos?”

**C. S:** “Sim, eu já fiquei muitas vezes irritada.”

**Ed. E:** “E quando é que ficaste irritada?”

**C. S:** “Quando não posso brincar com os brinquedos que quero.”

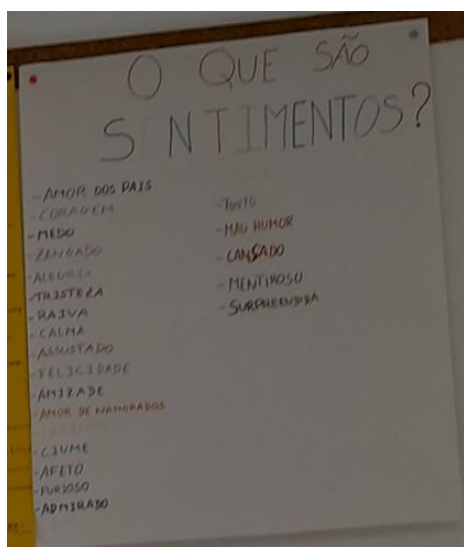
**C. D:** “Mas eu já senti muito amor, quando a minha mãe me dá muitos beijinhos”!

(Notas de campo da estagiária, 2 de fevereiro de 2022)

A educadora regista numa folha alguns dos sentimentos partilhados pelas crianças, como transcrito de seguida.

**Figura 12**

*Transcrição das partilhas de sentimentos, por parte das crianças*



O QUE SÃO SENTIMENTOS?	
Amor dos pais	Calma
Coragem	Assustado
Medo	Felicidade
Zangado	Amizade
Alegria	Amor de Namorados
Tristeza	Carinho
Raiva	Ciúme
Afeto	Furioso
Admirado	Tonto
Mau Humor	Cansado
Mentiroso	Surpreendido

De seguida foi pedido que cada criança escolha um sentimento e que o represente corporalmente, para que de seguida seja fotografado, para que com a sua representação corporal seja possível para a construção de uma árvore de sentimentos. Nesta atividade é pretendido que as crianças consigam perceber corporalmente aquilo que o nosso coração sente. Posteriormente, o registo fotográfico que estão a fazer é para elaborar diversos cartões de sentimentos e colocar numa árvore do espaço exterior. Após as fotografias, as crianças são novamente convidadas a partilhar ideias para gerirmos os sentimentos que tiveram a representar, ou seja, o objetivo é que na parte de trás da fotografia de cada sentimento esteja uma ação positiva, que seja possível cada um fazer quando estiver a sentir um determinado sentimento. Por exemplo, numa fotografia está representado corporalmente a raiva, então no verso do cartão iremos encontrar uma forma de controlar a raiva utilizando a respiração controlada.

Algumas das ferramentas escolhidas pelas crianças para controlar o sentimento sentido pelas crianças no momento, foi a respiração controlada, o abraço, a partilha do que estão a sentir, o pensamento de coisas positivas, o fechar os olhos, etc.

A elaboração desta “Árvore de sentimentos” teve como objetivo ajudar as crianças na gestão dos seus sentimentos e emoções nos momentos que estão no recreio a brincar com os amigos.

### **Figura 13**

*Representação dos sentimentos e elaboração da Árvore dos Sentimentos*



### Atividade 3 – 4 de fevereiro

Nesta atividade a educadora estagiária teve em conta o interesse e a vontade demonstrada pelas crianças do grupo, uma vez que esses interesses vão ao encontro do objetivo central, a sensibilização para as relações interpessoais entre as crianças e descoberta das suas emoções e sentimentos. Esta oportunidade de aprendizagem está inserida na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais. Os objetivos desta oportunidade de aprendizagem foram os seguintes: promover o desenvolvimento da motricidade fina; estimular o gosto pela abordagem à Expressão Plástica e Artística; promover o gosto pela expressão plástica e artística e conseqüentemente o sentido estético; estimular para o desenvolvimento da sensibilidade estética através da elaboração de fantoches.

Esta atividade surgiu do interesse demonstrado pelas crianças na apresentação de dois fantoches luvas e que começaram a fazer parte da sala de atividades. Teve como objetivo a elaboração de um fantoche que serviu como meio de acalmar a criança no momento da raiva, funcionando como o “Amigo calma”, permitindo que as crianças consigam gerir a emoção e retornem à calma sem utilizar as suas mãos para magoar algum amigo.

A educadora estagiária colocou sobre a mesa uma luva para cada criança e diversos materiais que as crianças podem usar para decorar o seu fantoche. De entre os materiais disponíveis foi possível encontrar pompons, retalhos de tecido, diversas lãs, botões, papel eva, feltros de várias cores, pedaços de cartolina com diversos padrões, cordões e fitas coloridas. À disposição das crianças também esteve cola branca, cola UHU e tesouras. O registo fotográfico seguinte demonstra o envolvimento das crianças na OA.

#### **Figura 14**

*Elaboração dos fantoches*



As notas de campo seguintes demonstram o interesse por parte do grupo de crianças.

**Ed. E.:** “Estão entusiasmados com a atividade?”

**Várias crianças:** “Sim muito!”

**C. D.:** “Mas vamos mesmo poder fantoches iguais àqueles que trouxeste para a nossa sala?”

**Ed. E.:** “Sim, cada um de vocês vai poder fazer o seu próprio fantoche.”

**C. V.:** “E vamos poder pintar das cores que queremos e com estes materiais todos?”

**Ed. E.:** “Sim vão poder usar os materiais que quiserem e ainda podem dar um nome à vossa escolha.”

**C. T.:** “Estou mesmo muito feliz, Andreia, vou deixar o meu fantoche muito colorido!”

(Notas de campo da estagiária, 4 de fevereiro de 2022)

A educadora reuniu com o grupo de crianças na mesa de atividades e partilhou o que era pretendido fazer, ou seja, cada criança teve a oportunidade de elaborar ao seu gosto um fantoche que será um amigo, para gerir sentimentos. Esta foi uma atividade feita em pequenos grupos para que a educadora estagiária pudesse auxiliar as necessidades de cada criança.

É de salientar que a Ed. E. em conjunto com o outro elemento do par pedagógico auxiliaram as crianças, na colagem de elementos que necessitaram o uso de cola quente, assim como na ajuda às crianças mais novas que ainda não desenvolveram na totalidade a sua motricidade fina e necessitaram de auxílio em determinados momentos. Foi dado espaço e tempo à criança para a realização da AO, sem a intervenção do adulto, sendo que a Ed. E. esperou que a criança pedisse ajuda, de modo a resolver e tentar por diversas vezes, realizar o trabalho de forma autónoma. Neste sentido, e segundo a perspetiva de Portugal (2012), “o adulto necessita de perceber quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por elas próprias os conflitos” (p. 11).

Foi formado um pequeno grupo inicial de trabalho e distribuídas as restantes crianças pelas diversas áreas da sala de atividades. À medida que cada criança acabava, ia outra iniciar o seu fantoche. A atividade terminou quando todas as crianças elaboraram o seu fantoche, sendo dado tempo necessário para que cada criança realizasse a sua tarefa, assim como para a exploração da mesma, tendo sido valorizado o seu trabalho. Conforme afirma Bilton *et al.* (2017), “é dada a possibilidade de a criança escolher o que quer fazer e como, com a certeza de que a sua decisão será respeitada” (p. 111).

O registo fotográfico seguinte apresenta alguns dos fantoches elaborados por cada criança.

## Figura 15

*Fantoches elaborados pelas crianças*



Após este momento a educadora, em conjunto com as crianças, definiu um espaço na sala de atividades onde colocaram os fantoches, de modo a que as crianças tenham fácil acesso aos fantoches quando sentirem necessidade. Esta foi uma necessidade e um objetivo que a Ed. E. quis alcançar com o grupo de crianças, uma vez que o envolvimento da criança na atividade e o seu interesse por várias vezes foram demonstrados na vontade de brincar com os fantoches na sala e no sentimento de pertença que cada criança criou com o seu próprio fantoche.

A envolvimento da criança na organização do espaço promove o seu desenvolvimento pessoal e social, visto que o espaço da sala de atividade deve ter como objetivo crucial a construção direcionada para a criança, sendo que a mesma deve fazer parte integrante desta construção. Tal como defende Formosinho e Araújo (2013), o espaço educativo da sala de atividades “deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p.93).

Na hora da história deste dia, a Ed. E. apresentou às crianças o livro *Palavras com Beijo Dentro* da autoria de Maria Gonzalez, uma vez que considerou este livro interessante para a exploração de novas palavras e por conseguinte os seus significados, bem como a importância de determinadas palavras que se relacionam com os objetivos a desenvolver com o grupo de crianças. Este livro é considerado um minidicionário de afetos, por definir determinadas palavras de forma mais sentimental e afetuosa. No grupo de crianças este foi um livro que despertou bastante atenção e interesse, uma vez que também foi a primeira vez que tiveram contacto com este tipo de livro. Deste modo, e em concordância com Rigolet (2009),

(...) um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo. (p. 9)

### **5ª Intervenção: “As Minhas Mão servem para...” (18, 21 e 22 de fevereiro)**

A quinta e última intervenção é composta por três atividades diferentes inseridas nas diferentes Áreas e Domínios das OCEPE, e com base nos objetivos da IA que nos propusemos. É de ressaltar que cada atividade teve os seus objetivos específicos, apesar de definirmos ainda alguns objetivos transversais às três atividades. Os objetivos educativos foram os seguintes: promover a escuta atenta da história; incentivar as crianças a ficarem atentas e concentradas; incentivar a expressão oral e a argumentação; estimular para a compreensão da mensagem e a estrutura da narrativa; promover o trabalho de equipa; despertar a criatividade e a imaginação das crianças; estimular a interpretação e a reflexão acerca das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas no dia a dia; estimular o gosto, as opiniões e as decisões em relação às atividades desenvolvidas; promover a cooperação em situações de jogo e de oportunidades de aprendizagem, seguindo determinadas orientações; promover a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; promover o conhecimento e a aceitação das suas características e as dos que os rodeiam; estimular a construção da identidade da criança; promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; incentivar à convivência democrática.

#### **Atividade 1 – 18 de fevereiro**

Nesta atividade, a Ed. E. apresenta ao grupo uma atividade educativa que dá continuidade às atividades anteriormente desenvolvidas, permitindo iniciar as conclusões dos trabalhos feitos com o grupo. A atividade está inserida na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Artística, no subdomínio da Música. Para esta atividade foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem: adquirir interesse pela Expressão Musical; desenvolver a coordenação motora através de percussão corporal; desenvolver a acuidade rítmica; desenvolver o tato, a audição e a visão.

A Ed. E. reuniu com o grupo de crianças na mesa da sala de atividades e pediu-lhes que escutassem com muita atenção a melodia e a letra do refrão de uma canção, para depois poderem acompanhar. Esta canção é original, criada para o propósito da investigação pela Ed. E. e uma das suas orientadoras, e inspirada no livro “As mãos não são para bater” de Martine Agassi. A canção foi concluída com o auxílio das crianças através da invenção de partes da letra da canção, numa fase posterior da atividade, como a seguir se apresenta.

Nas semanas anteriores a educadora estagiária já tinha colocado por várias vezes a melodia da música enquanto as crianças brincavam e realizavam trabalhos na sala de atividades, para que começassem a ter consciência da melodia. O facto da música já não ser desconhecida para o grupo permitiu que, após o primeiro momento, as crianças conseguissem cantá-la em conjunto com a educadora.

De seguida, as crianças foram convidadas a fazer percussão corporal com os seus joelhos e as suas mãos. Primeiramente percutiram nos seus joelhos e depois bateram uma palma, ou seja, seguindo a pulsação e marcando os tempos com os joelhos e palmas alternadamente. Posteriormente, a educadora colocou sobre a mesa de atividades as clavas disponíveis no armário da música da sala de atividades e distribuiu-as por algumas crianças, de modo a que conseguissem marcar o tempo. Enquanto umas crianças marcaram o tempo com as clavas, outras continuaram com a percussão corporal e, simultaneamente, a Ed. E. acompanhou com a flauta.

Na parte da tarde, no momento destinado à hora da história, a Ed. E. reúne as crianças na mesa da sala de atividades e colocou-lhes um desafio para todos em conjunto completarem a música que tiveram oportunidade de trabalhar na parte da manhã, ou seja, no momento de improviso que a melodia da música apresenta, as crianças foram convidadas a responder à pergunta “Para que servem as minhas mãos?”, partilhando algumas ideias de ações possíveis para fazer com as suas mãos. Neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de usar os seus fantoches luva construídos numa das oportunidades de aprendizagem anterior. A educadora registou numa folha as ideias partilhadas pelas crianças.

De modo a que as crianças compreendam o que é pretendido, a educadora estagiária na parte de improviso coloca a pergunta, de forma entusiasmante, e também responde com a partilha de algumas ideias de ações. Como por exemplo: “Para que servem as minhas mãos? Para pintar um desenho!”

**(Ideias partilhadas pelas crianças)**

**Ed. E.:** “Temos que encontrar várias ações para completar esta frase e criar o resto da música.”

**C. T.:** “Podemos fazer frases a rimar?”

**Ed. E.:** “Sim claro que podemos! Para que servem as minhas mãos?”

**C. M.:** “Já sei! Para fazer festinhas ao cão!”

**C. F.:** “Também sei uma! Para comer um pão!”

**C. L.:** “Andreia podes escrever, para brincar com o balão!”

**Ed. E.:** Sim claro, balão rima com mão!”

**C. D.:** “As minhas mãos servem para cantar uma canção, como fizemos de manhã, a bater nos joelhos enquanto cantávamos!”

**C. V.:** “Andreia, já temos aqui muitas frases agora podes cantar para nós aprendermos?”

**Ed. E.:** “Sim, agora vou escrever nesta cartolina a música completa e depois vamos todos cantar em conjunto!”

(Notas de campo da estagiária, 18 de fevereiro de 2022)

De seguida a Ed. E. escreveu numa cartolina a música completa. É de salientar que neste momento de partilha nem todas as crianças participaram, sendo elas a criança com autismo e as mais novas do grupo, por ainda não quererem intervir e estar à vontade na questão das rimas.

**Figura 16**

*Transcrição da letra elaborada pelas crianças*

The figure shows a handwritten note on the left and a typed transcription on the right. The handwritten note is on a piece of paper with the title "CANÇÃO 'AS MINHAS MÃOS!'". The text is written in various colors and includes the lyrics: "AS MÃOS NÃO SÃO PARA BATER SÃO PARA ACENAR UM INSTRUMENTO TOCAR SERVEM PARA COMER OU UMA FLOR OFERECER AS MÃOS NÃO SÃO PARA BATER PARA QUE QUE SERVEM AS MINHAS MÃOS? PARA COMER UM PÃO PARA BRINCAR COM UM BALÃO PARA FAZER FESTINHAS AO CÃO PARA CANTAR UMA CANÇÃO". The typed transcription on the right is titled "Canção 'As minhas mãos!'" and lists the lyrics: "As mãos não são para bater São para acenar Um instrumento tocar Servem para comer Ou uma flor oferecer As mãos não são para bater! Para que servem as minhas mãos? Para comer um pão Para que servem as minhas mãos? Para brincar com um balão Para que servem as minhas mãos? Para fazer festinhas ao cão". Blue brackets on the right side of the typed text group the first five lines as "Refrão" and the last five lines as "Estrofe". A blue arrow points from the handwritten note to the typed transcription.

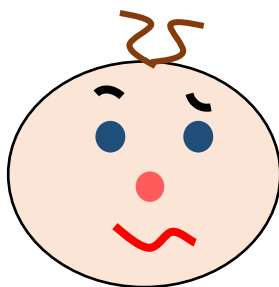
Do resultado da criação conjunta emergiu uma canção, com voz cantada no refrão e voz falada e expressiva nos momentos de improvisação musical.

### **Atividade 2 – 21 de fevereiro**

A Ed. E. apresentou ao grupo uma atividade pedagógica que dá continuidade às atividades anteriormente desenvolvidas, permitindo concluir e trabalhar objetivos específicos com o grupo. A atividade está inserida na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática. Para esta atividade foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem: adquirir o gosto pela abordagem à reflexão e à simetria de reflexão, no trabalho com espelhos (cartões espelhados); debater e argumentar sobre a forma de resolver os problemas, estando atento às resoluções/soluções propostas por outros; comunicar de forma clara o processo de resolução de problemas; adquirir o reconhecimento e a operação com figuras, descobrindo e identificando reflexões e simetrias de reflexão, recolher informação para dar resposta a questões colocadas, utilizando metodologias adequadas; reconhecer as emoções alegria e tristeza, por meio das expressões do rosto.

Neste dia, após o lanche da manhã e a brincadeira livre na rua, foi apresentado ao grupo uma atividade relacionada com a componente Geometria e Medida, através de um jogo de simetrias de reflexão utilizando espelhos ou cartões espelhados. As simetrias de reflexão são o resultado da reflexão de uma figura ou objeto através do espelho e que vai coincidir com a própria figura ou objeto. A linha de interseção do espelho com o plano em que a figura se insere é considerada o eixo de simetria da figura e divide-a em duas partes simétricas.

A educadora convidou quatro crianças, de cada vez, a dirigirem-se até uma das mesas de atividades, partilhando com as mesmas o jogo e fornecendo um cartão espelhado a cada uma e ainda, um cartão com um boneco como na imagem abaixo. As restantes crianças do grupo foram distribuídas pelas diversas áreas da sala de atividade, de acordo com os seus interesses.



*Figura 17- Cartão com carinha*

De seguida, a educadora pediu para as crianças observassem o cartão que lhes foi distribuído e partilhassem oralmente aquilo que estavam a ver representado no cartão. Depois das crianças partilharem o que obseraram, como por exemplo, que na carinha existem dois olhos, duas sobrancelhas em formas diferentes e uma boca também diferente, a educadora partilhou com as crianças que com o espelho e o cartão que cada criança têm é possível conseguir fazer várias descobertas.

Antes das crianças começarem a explorar o cartão através do espelho a educadora faz-lhes as seguintes questões, seguindo-se um momento de diálogo e partilha como representado nas notas de campo.

**Ed. E.:** “O que acham que vai acontecer quando colocarmos o espelho no cartão?”

**Crianças:** “A cara do cartão vai aparecer no espelho.”

**Ed. E.:** “Será que conseguimos colocar o espelho no cartão de maneira a que o boneco fique feliz?”

**C. T.:** “Para ficar feliz temos que mudar o sorriso da carinha.”

**Ed. E.:** “ – E triste?”

**C. M.T.:** “Temos que fazer o mesmo, mudar o sorriso para triste.”

(Notas de campo da estagiária, 21 de fevereiro de 2022)

De seguida a educadora deu oportunidade às crianças de explorarem o cartão com o espelho, alertando as crianças que tivesse bastante atenção à forma como colocavam o espelho, para que fosse possível verem alguma coisa no espelho. A educadora deu indicação às crianças que colocassem o espelho “direitinho”, ou seja verticalmente no cartão. A educadora alertou ainda para o facto das crianças, ao descobrirem a posição do espelho, não a modificassem para que fosse possível registá-la fotograficamente e permitir que explicassem como chegaram à solução.

Pretendeu-se com esta atividade que as crianças colocassem o espelho na vertical, de modo a coincidir com a metade da cara do boneco e as imagens obtidas correspondessem às expressões de alegria ou tristeza, conforme olhassem para o espelho da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, ou seja, fizessem a reflexão da metade da cara do lado esquerdo ou do lado direito, respetivamente.

Os registos fotográficos seguintes demonstram a exploração por parte das crianças, da descoberta das expressões de alegria e de tristeza.

### **Figura 18**

*Exploração dos cartões com os espelhos*



As notas de campo seguintes representam o entusiasmo por parte das crianças na descoberta das carinhas felizes e tristes.

**C. D:** “Olha Andreia consegui descobrir uma carinha feliz.

**Ed. E.:** “Boa, muito bem! Como é que descobriste esta carinha?”

**C. D:** “Então eu pus aqui o espelho no meio da cara dele, do lado em que o sorriso estava um lado para cima!”

**Ed. E.:** “Muito bem, é isso mesmo e agora como vais descobrir a triste?”

**C. D.:** “Agora vou descobrir a carinha triste com o espelho!”

**C. T:** “Andreia, olha o que descobri. Um ovni! Quando eu ponho aqui o espelho no meio do olho, a carinha parece um ovni.”

**Ed. E.:** “Pois parece, tens razão, mas nós queremos é carinhas felizes e tristes.”

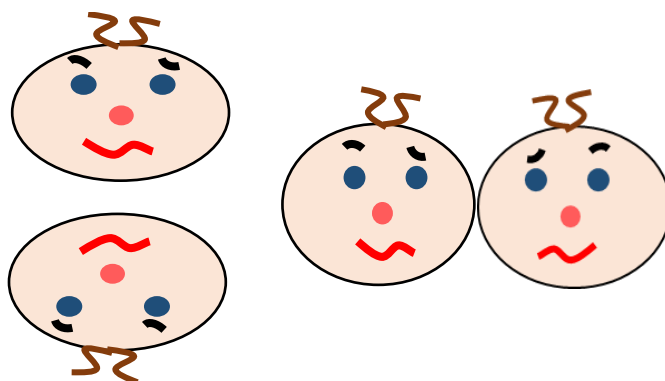
**C. I:** “Já descobri como é que nós conseguimos ver isto, temos que por o espelho assim no meio da carinha para se ver a outra metade no espelho.”

(Notas de campo da estagiária, 18 de fevereiro de 2022)

Após este momento, a educadora disponibilizou às crianças mais dois cartões como representados abaixo, e pediu-lhes que posicionem o seu espelho no cartão disponibilizado anteriormente, de forma a chegarem a uma imagem igual à dos novos cartões.

## Figura 19

*Cartões com duas carinhas*



Neste momento, a educadora voltou a colocar a seguinte questão acerca da atividade que as crianças estão a realizar: “De que forma é que teremos que posicionar o espelho, para conseguirmos ver o que está neste em cada um dos cartões?”

Nas notas de campo seguintes podemos compreender o diálogo entre as crianças e a educadora estagiária, bem como o entusiasmo das crianças.

**Ed. E.:** “De que forma é que teremos que posicionar o espelho, para conseguirmos ver o que está neste em cada um dos cartões?”

**C. L.:** “Não sei, se vamos conseguir, este é mais difícil.”

**C. T.:** “Eu acho que já sei! Olha, se eu colocar o espelho aqui vou ver o que está no cartão. Upsss mas assim vejo tudo o que está no cartão.”

**Ed. E.:** “Mas não é para ver tudo o que está no cartão é só para encontrarmos uma carinha para que fique igual ao cartão.”

**C. T.:** “Ah, assim é fácil, vou por o espelho no meio das duas carinhas!”

**C. D.:** “Olha T, conseguiste descobrir!”

**Ed. E.:** “Muito bem, é isso mesmo, conseguiste descobrir. Temos que colocar aqui o espelho no meio!”

(Notas de campo da estagiária, 21 de fevereiro de 2022)

A educadora regista fotograficamente cada uma das conclusões que as crianças chegaram no decorrer da atividade.

Na hora da história deste dia, a educadora estagiária apresentou às crianças a história, *O Monstro das Cores*, da autoria de Anna Llenas. Este foi um momento que decorreu na área da biblioteca da sala de atividades.

Nesta atividade, a educadora estagiária esteve atenta às reações das crianças e consequentemente às suas emoções, que foram despoletadas pelas dificuldades na concretização da oportunidade de aprendizagem.

No final da tarde, a educadora estagiária fez referência à visita de estudo que o grupo iria fazer no dia seguinte, colocando sobre a mesa um print do Google Maps da Cidade de Portalegre, com a sinalização da Escola e do Museu. O pretendido é que as crianças em conjunto delineiem o caminho que irá ser feito entre a Escola e o Museu, uma vez que a deslocação será feita a pé. Colocou ainda sobre a mesa, uma fotografia do promotor das Tapeçarias em Portalegre, Guy Fino, uma fotografia da fachada do Museu, outra da Manufatura e ainda de uma tapeçaria.

### **Atividade 3 – 22 de fevereiro**

Neste dia a educadora estagiária levou o grupo de crianças até ao Museu das Tapeçarias, onde fizeram uma visita e realizaram uma atividade no próprio museu, com recurso às tapeçarias disponíveis. A atividade está inserida na Área da Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Artística, assim como na Área do Conhecimento do Mundo. Para esta atividade foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem: desenvolver a sua consciência acerca do património cultural; tomar consciência da sua identidade e pertença ao meio social; estabelecer relações entre o passado e o presente da sua comunidade, associando-as a situações de vida e práticas sociais.

Esta saída foi planeada com autorização da educadora cooperante e dos encarregados de educação das crianças. A visita ao museu foi agendada para as 10h da manhã, sendo que nos deslocámos a pé, todos em conjunto. Os registos fotográficos seguintes demonstram o caminho feito até ao museu.

**Figura 20**  
*Percurso até ao Museu*



No museu as crianças usufruíram de uma visita educativa guiada por uma das técnicas do museu, a Dr. Paula Fernandes que no decorrer da visita alertou as crianças para a forma como as tapeçarias são confeccionadas e para as cores utilizadas nas tapeçarias expostas. O registo fotográfico reflete a visita guiada que usufruímos no museu.

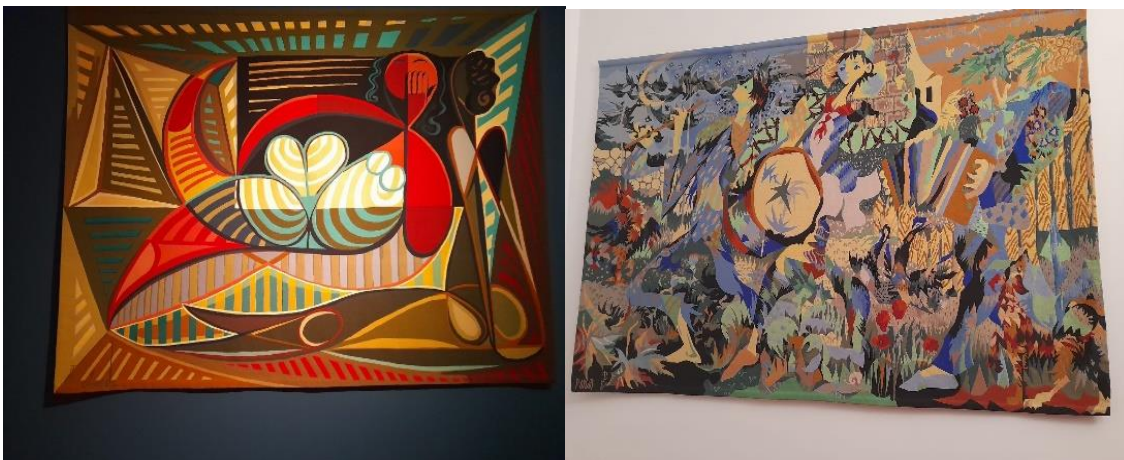
**Figura 21**  
*Visita guiada pelo Museu*



Em conversa com a técnica do museu definimos a forma de ir ao encontro do tema deste Relatório, pondo em prática uma atividade dentro do próprio museu. Das tapeçarias que se encontram em exposição no Museu, destacámos para a atividade duas tapeçarias que consideramos de possível explorar ao tema proposto. A primeira tapeçaria utilizada na atividade foi a “Integração” e a segunda a “Festa”.

## Figura 22

Tapeçarias "A Integração" e a "Festa", respetivamente



Depois da visita, a Ed. E. voltou a reunir com as crianças, pedindo que as mesmas se sentassem em frente à tapeçaria “A Integração” e pediu que o grupo observasse com bastante atenção a tapeçaria exposta e de seguida partilhasse aquilo que estavam a observar e que conseguissem destacar. A educadora acabou por perguntar às crianças o que é que aquela tapeçaria lhes transmitiu e o que observam e registou numa folha as partilhas das crianças. As seguintes notas de campo representam essas partilhas por parte das crianças.

C. T.: “Eu vejo muitas cores que eu gosto muito, como o vermelho.”

C. D.: “Eu vejo a cara de uma menina, olha ela até tem a mão na boca.”

C. L.: “Andreia, eu também estou ali a ver outra cabeça de uma menina.”

C. M.: “Também está ali um coração.”

(Notas de campo da estagiária, 22 de fevereiro de 2022)

De seguida a educadora pediu para as crianças olharem com atenção para o quadro e destacou o facto do corpo, que se pode observar se encontrar vermelho, e para o facto do coração, que se encontra no interior do corpo estar em grande destaque e ter cores mais tranquilas. As notas de campo seguintes refletem o diálogo iniciado com grupo.

**Ed. E.:** “Qual é a cor do corpo que podemos observar?”

**C. S.:** “Um corpo é vermelho e o outro é castanho.”

**Ed. E.:** “Então e quando nós estamos assim muito chateados e com raiva, como é que ficamos? Como é que o nosso corpo e a nossa cara ficam?”

**C. I.:** “Ficamos com a cara toda vermelha!”

**Ed. E.:** Pois é quando nós ficamos muito chateados a nossa cara fica muito vermelha e então vocês acham que esta menina está a sentir o quê?”

**C. L.:** “Com raiva.”

(Notas de campo da estagiária, 22 de fevereiro de 2022)

**Ed. E.:** “Sim, podemos dizer que está com raiva, mas será que existem mais coisas na tapeçaria que nós possamos dizer que a menina está com raiva?”

**C. D.:** “Nós conseguimos ver que o coração da senhora está muito grande, será que está irritada?”

**Ed. E.:** “Pois é nós conseguimos ver um coração e como é que esse coração está?”

**C. D.:** “Está muito grande!”

**Ed. E.:** “E que cor tem o coração?”

**C. E.:** “Azul, branco e amarelo.”

**Ed. E.:** “É verdade o coração está muito grande. Podemos dizer que nesta tapeçaria a menina que observamos está com raiva, mas o seu coração apesar de estar muito grande não está vermelho. E sabem que isso acontece quando estamos com raiva, o nosso corpo e a nossa cara ficarem vermelhos, mas o nosso coração pode estar de outras cores, pode estar com as cores que para nós nos transmitem raiva.

(Notas de campo da estagiária, 22 de fevereiro de 2022)

A Ed. E. destacou que o autor desta tapeçaria ao desenhar e pintar o desenho que depois deu origem a esta tapeçaria, considerou que para ele a cor da raiva é azul, amarelo e branco, apesar de o corpo estar vermelho. Posto isto, convidou as crianças a serem um autor da sua própria tapeçaria, ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem através do desenho, a emoção raiva, ao desenharem o seu corpo interior e exteriormente, como acham que ficam sempre que estão com raiva.

### Figura 23

#### *Momentos das atividades no Museu*



A educadora preparou com as técnicas educativas do museu os materiais necessários para esta atividade e no local onde as crianças iam desenvolver esta parte da atividade encontraremos folhas brancas, lápis e canetas. Os registos fotográficos seguintes demonstram os dois momentos de atividades preparados e realizados durante a visita.

De seguida, a educadora convida as crianças a se deslocarem até ao pé da Tapeçaria “A Festa” e pede que as crianças observem com atenção a tapeçaria e partilhem não só aquilo que podem observar, bem como aquilo que lhes é transmitido pela tapeçaria. Nas notas de campo seguintes encontramos as partilhas.

C. M.: “Eu vejo muitas cores bonitas que eu gosto.”

C. L.: “Eu vejo muitos instrumentos.”

C. S.: “Eu também estou a ver animais.”

(Notas de campo da estagiária, 22 de fevereiro de 2022)

Após as partilhas das crianças a educadora partilhou o nome da tapeçaria e fez uma relação entre a raiva e o retorno à calma, com o uso da música, uma vez que, na tapeçaria é possível vermos instrumentos musicais e momentos alusivos à festa.

Junto desta tapeçaria a educadora pediu que as crianças expressassem a forma como o seu corpo fica calmo, como é que fazem o retorno à calma e como acham que no seu interior/coração ficam.

Ao terminar a visita ao museu, as crianças em conjunto com a educadora, as educadoras estagiárias e a assistente operacional, deslocaram-se a pé, até à paragem de autocarro da Praça da República e deslocaram-se no autocarro até à escola. O grupo regressou à Escola perto da hora do almoço (12h) e após a brincadeira na rua a educadora estagiária reúne com as crianças

na área da biblioteca disponível na sala de atividades e lê a história *Gosto de ti (quase sempre)*, da autoria de Anna Llenas.

## Conclusões e Considerações Finais

O percurso percorrido na Prática de Ensino Supervisionada contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude mais clarividente e responsiva, fundamental no exercício da profissão de educadora de infância. Os momentos e as experiências decorridas no contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar permitiram-nos experienciar e refletir acerca da pedagogia da infância, dos seus princípios, dinâmicas e necessidades de agir, tendo em conta a reflexão, diretamente associada à investigação.

No decorrer do percurso em Creche e Educação Pré-Escolar vivemos diversos momentos de desafio, de instabilidade, de receios, contratempos, mas acima de tudo de muita motivação e superação, retirando de cada momento diversas aprendizagens. Tentámos sempre por em prática o conhecimento que fomos contruindo ao longo de todo o percurso académico e de formação, a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como a articulação dos conhecimentos que fomos adquirindo nos contextos educativos, com as Ed. C. e o grupo de crianças. Adotámos uma atitude responsiva e consciente, qual foi fundamental para o desenvolvimento de toda a nossa ação educativa-pedagógica. Apesar disso, estamos conscientes que ainda existe muito para aprender e dessa forma continuaremos a empenharmo-nos na formação contínua, visto que é fundamental para a constante atualização profissional e de aprendizagem.

A nossa Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, decorreu durante o período da Pandemia “Covid-19”, pelo que foram vários os desafios e os momentos atípicos que vivemos, sempre na incerteza que a qualquer momento a nossa prática pudesse ficar em suspenso, devido a decorrer ainda a situação de pandemia provocada pelo vírus COVID 19.

As organizações dos grupos de crianças, a organização do espaço educativo e as metodologias de trabalho das educadoras cooperantes, contribuíram em muito para a construção da ação educativa que decidimos implementar nos contextos educativos. As crianças foram o principal foco da nossa ação educativa, sendo que tivemos sempre o objetivo de promover ações que desenvolvessem de forma global o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

A investigação da temática, com abordagem nos dois contextos, apesar de no contexto Educação Pré-Escolar ter existido uma maior incisão, permitiu concluir sobre a importância

das relações pessoais e sociais, bem como o reconhecimento dos sentimentos, para a prevenção de comportamentos agressivos.

Nos dois contextos educativos, em que a IA decorreu, as crianças tiveram oportunidade de usufruir de atividades relacionadas com as atividades sugeridas nas OCEPE, as quais incidiram principalmente nas áreas da formação pessoal e social articuladas com as áreas das expressões (musical, corporal e oral). Estas atividades foram organizadas de modo a permitir a consecução dos objetivos definidos inicialmente neste relatório. As reações e comportamentos das crianças listadas nas notas de campo apresentadas permitem-nos concluir que os objetivos propostos foram alcançados.

Planeámos e colocámos em prática atividades pedagógicas que contribuíram para prevenir a emergência de comportamentos agressivos, através da literatura e das expressões artísticas. As crianças conheceram o seu corpo e compreenderam como é que pode ser “usado” para estabelecer relações interpessoais positivas entre pares, através da elaboração de fantoches, da letra de uma canção e outras atividades.

Utilizou-se ainda a música, a expressão corporal, oral e facial para promover a criatividade, e as competências sociais com vista à prevenção de comportamentos agressivos. As crianças tiveram ainda oportunidade de compreender o papel da raiva ou ira nos comportamentos agressivos e a importância do seu conhecimento para a autorregulação das emoções.

Estes objetivos foram atingidos por meio de práticas pedagógicas orientadas, através da exploração sensorial, a experimentação de diferentes texturas, sensações e estímulos, tendo por base sempre a brincadeira livre, a literatura, as expressões artísticas e as relações interpessoais.

Nos dois contextos educativos, foi assegurada a tranquilidade, os objetivos definidos pela Ed. C., o comportamento e um ambiente de bem-estar e segurança às crianças, sendo que ao mesmo tempo a ação educativa tornou-se desafiante e estimulante para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo e de cada criança em particular. Tivemos sempre em conta o nível de implicação e envolvimento das crianças nas ações educativo-pedagógicas que foram desenvolvidas, de modo a que cada atividade proporcionasse nas crianças satisfação e prazer.

Defendemos que as crianças devem ter o papel central e ativo na sala de atividades, contribuindo com a sua opinião para a construção das suas próprias aprendizagens e para o seu

desenvolvimento. Assim de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) a criança deve ser encarada e entendida “como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (p. 82).

É fundamental dar liberdade e voz às crianças, uma vez que cada vez mais as mesmas estão limitadas aos pensamentos dos adultos e não investem nas suas explorações e no seu próprio Eu. As crianças precisam de ser mais autónomas ao brincar, de se conhecerem emocionalmente e de se relacionarem com os outros, de modo a descobrirem o mundo pelos seus olhos e pelas próprias mãos, estando em constante processo de aprendizagem.

Em relação ao contexto de Creche, e tendo em conta a temática a desenvolver, proporcionámos atividades alusivas à parte sensorial e às relações sociais com os pares, visto que as crianças na faixa etária em questão se encontravam numa fase sensoriomotora e de descobertas das relações com os pares e o respeito que se tem de desenvolver pelo outro e por si. Foram proporcionadas ao grupo experiências que os estimulassem, que permitissem descobrir de forma consciente as suas emoções e implicação que as mesmas têm nos seus comportamentos, através da exploração de histórias e de atividades do seu interesse.

No contexto de Educação Pré-Escolar potenciámos atividades mais dirigidas ao cerne da questão a investigar, em que a imaginação, a exploração, a participação ativa e as necessidades das crianças fossem o foco principal. Foram vários os recursos utilizados, como histórias, livros, canções e fantoches, que permitiram explorar com o grupo de crianças os seus sentimentos, demonstrar afeto e segurança, para que os comportamentos agressivos que tinham ou pudessem surgir fossem resolvidos de forma calma e tranquila.

Nas atividades desenvolvidas procurou-se sistematicamente que as mãos se constituíssem como a principal ferramenta de trabalho e aprendizagem das crianças. Foi com base na obra *As Mãos Não São para Bater* de Martine Agassi que procurámos demonstrar à criança que as mãos são desbloqueadores de conversa e atividades pela multiplicidade de significados que os gestos representam e pelos sentimentos que através delas conseguimos transmitir com o toque. Desta forma, focámo-nos na importância de desenvolver na criança a convicção de que as mãos não devem ser utilizadas para bater, porque existem alternativas a comportamentos agressivos na resolução dos problemas.

Foi sempre o nosso objetivo pedagógico, nos dois contextos, a oferta de um ambiente agradável familiar, estável, de conforto e segurança, acima de tudo para que as crianças vissem

em nós um porto seguro, de modo a que conseguíssemos durante o tempo de estágio estar o mais próximo para trabalhar com elas as questões sentimentais e comportamentais.

Nas atividades pedagógicas revelamos uma postura de observador atento, participando, anotando todas as reações das crianças, a forma como exploraram e brincaram com as propostas apresentadas, bem como a forma de agirem em determinadas situações, sem que nunca interferíssemos nas suas ações. Fomos agindo como gestor de conflitos e de determinadas situações, intervindo sempre que necessário, dado que em primeiro lugar permitíamos que as crianças resolvessem tudo por si próprias.

As observações realizadas levaram-nos a uma posterior reflexão que nos permitiu analisar cuidadosamente os resultados obtidos, bem como identificar o que correu menos bem nas nossas escolhas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, que aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância, este “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (...) e apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (DL n.º 241/2001, Anexo n.º 1, II, al. a), e), p.5573).

Antes de cada intervenção surgiu sempre algum receio, pela forma como tudo podia correr, as reações das crianças e os seus níveis de implicação na mesma. Na implementação da atividade, os receios e os medos acabam por se desvanecer, pois ganhámos confiança em nós e nas crianças, tendo sempre por certo que as oportunidades de aprendizagem que estávamos a desenvolver tinham que transmitir às crianças a confiança necessária, pois cada momento foi pensado para colmatar as necessidades de cada uma.

Encaramos cada criança como agente do seu desenvolvimento, dando-lhe tempo para alcançar determinados propósitos, permitindo assim criar uma relação sólida com o grupo de crianças, baseada em afetos, disponibilidade e atenção, de modo que a criança se sentisse ativa na sala de atividades, promovendo a sua autonomia e desenvolvimento.

As crianças participaram de forma ativa e inteiramente disponíveis para as oportunidades de aprendizagem, e nas quais puderam estimular a sua imaginação, criatividade, interação com os outros, aquisição de valores, respeito pelo outro, e ainda descoberta emocional. Temos consciência dos valores transmitidos, essenciais para a construção de comportamentos positivos para as suas vidas futuras, fornecendo-lhes conhecimentos e recursos fundamentais para ultrapassarem comportamentos agressivos e obstáculos vindouros.

Privilegiámos nas nossas intervenções, uma aprendizagem ativa por parte da criança, com a liberdade necessária para as suas escolhas, bem como momentos de brincadeira fundamentais na vida de cada criança. Ao analisarmos e avaliarmos, consideramos que as oportunidades de aprendizagem contribuíram em muito para o desenvolvimento e aprendizagem socio-emocional das crianças, visto que tivemos sempre em atenção oferecer e disponibilizar propostas que fossem ao encontro dos objetivos da Ed. C, bem como de atividades que fossem estimulantes e superassem as necessidades das crianças. A cada atividade as crianças demonstraram a sua receptividade, por meio de reações positivas e da alegria partilhada, levando-nos a acreditar que gostaram de participar e que retiraram aprendizagens significativas. Consideramos que atingimos os objetivos propostos.

A reflexão e o diálogo foram recorrentes na nossa prática e em particular em cada intervenção, de modo a melhorarmos e adotarmos práticas melhoradas e que respondessem às necessidades das crianças. Assim, adotámos uma atitude reflexiva e crítica, às nossas práticas pedagógicas, às notas de campo retiradas e ao decorrer de todo o dia, sendo que durante o projeto refletimos teoricamente para completarmos as nossas observações, registos e análises.

Desta forma, os resultados obtidos através das atividades evidenciam, que para as crianças envolvidas no projeto, que as relações interpessoais baseadas em sentimentos, afetos e emoções positivas, podem gerar comportamentos igualmente positivos.

As crianças apresentaram uma evolução referente às relações estabelecidas entre si, dado que desenvolveram a parte socio-emocional de cada uma. As relações interpessoais tornaram-se mais harmoniosas e os laços quebrados por comportamentos agressivos, foram restabelecidos.

É possível também concluir que as expressões artísticas e a literatura infantil são ferramentas essenciais e fundamentais para a exploração da emoção raiva, bem como para a prevenção de comportamentos agressivos entre os pares.

No início foram inúmeras as inseguranças e dificuldades sentidas, pelas questões impostas pela pandemia, que nos levaram a modificar determinados comportamentos para não colocar em risco o grupo de crianças e as instituições. O percurso exigiu bastante de nós, devido à constante planificação, à análise e reflexão das atividades e métodos utilizados, de modo a que o nosso cunho pessoal e o tema escolhido para o relatório estivessem sempre presentes.

Começámos por aprender a confiar em nós e nas nossas práticas educativas, dado que estávamos a definir propostas diferenciadoras para a vida das crianças. Foi um caminho de constante superação, resiliência em cada dia e em cada atividade desenvolvida, que nos abriram os horizontes necessários para o crescimento pessoal e profissional.

No nosso percurso tivemos como objetivo aplicar as ferramentas adquiridas nos anos transatos, tentando articular esses conhecimentos com o que fomos construindo nos contextos, em relação ao grupo de crianças, à ação educativa e às organizações e funcionamento dos espaços. Neste sentido o nosso principal foco foram as crianças, o envolvimento das mesmas, o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para que tudo isto fosse possível assegurámos uma relação estável, próxima e de confiança, com o grupo de crianças, que permitisse proporcionar bem-estar e que estimulasse a sua participação nas atividades pedagógicas propostas.

Relativamente à colaboração com as educadoras dos dois contextos educativos é preciso destacar e ressaltar o apoio e o enriquecimento que as suas partilhas contribuíram para as nossas práticas, pois foram muitos os conselhos, as críticas positivas e construtivas, que nos ajudaram a progredir como profissionais. Foi uma mais valia aprendermos e termos ao nosso lado alguém com bastante experiência e com muito trabalho no terreno. Fomos recebidos na sala de atividades por parte das educadoras cooperantes e das auxiliares de ação educativa de forma muito próxima e afetiva, transmitindo-nos segurança, aceitação e disponibilidade, apesar de toda a situação pandémica que atravessamos. Relativamente às educadoras cooperantes não podíamos estar mais gratas pelas suas dicas, pela ajuda e pelas palavras de incentivo, mas acima de tudo por nos terem aceite nas suas salas de atividades e nos terem confiado os seus grupos.

Estamos conscientes que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no que toca às conceções para este tipo de temas, sendo que não será fácil, mas que iremos reunir esforços e chegar a bom porto. Consideramos que ainda virão mais estudos acerca das questões comportamentais das crianças e das relações sociais estabelecidas nestas faixas etárias e quando isso acontecer os valores de convivência social, os sentimentos e os afetos ganham o seu lugar merecido nos contextos de educação.

Este projeto foi o culminar de um longo percurso, que nos permitiu refletir sobre a Infância e as Pedagogias associadas, os princípios e dinâmicas de uma sala de atividades, e as nossas próprias vivências com o grupo de crianças, através de uma reflexão das atividades propostas e das observações recolhidas. Deste modo, fomos construindo a nossa própria

identidade profissional, através da soma de todas as observações, das reflexões e dos conselhos que nos deram, ferramentas essenciais para crescer.

Neste sentido, e para finalizar, defendemos, tal como decorreu em todo o projeto, que a criança seja entendida “como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

## Referências bibliográficas

- Agassi, M. (2018). *As mãos não são para bater*. Porto Editora
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, IPP - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais] Repositório IPP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25658/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>
- Bento, F (2014). Afetividade e criatividade em filosofia para crianças. *Childhood & Philosophy*, 10(20), 383-399. [https://www.redalyc.org/pdf/5120/Resumenes/Resumo\\_512051611009\\_5.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/5120/Resumenes/Resumo_512051611009_5.pdf)
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Bikln, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: investigação à teoria e aos métodos*. [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)
- Bravo, A. (2012). *Regulação Emocional em Crianças com Comportamentos Escolares Disruptivos*. [Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia de Braga].Repositório UCP. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13753/1/Disserta%c3%a7ao%20Angela%20Bravo.pdf>
- Brazelton , T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Editorial Presença.
- Brazelton, B., & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton, A criança e a disciplina*. Editorial Presença.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador, 3(xxxiv), 235-248.

<https://1library.org/document/y43w70kz-regulacao-emocional-qualidade-interacoes-educadores-infancia-potencial-moderador.html>

Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 9(27), 257-282.

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha, Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarinacastro.Pdf>

Comissão de Ética do IPP (2021). *Código de Ética do IPP*. - Publicado no Diário da República, n.º 157, despacho n.º 8047/2021, 2ª série.

<https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/317977>

Costa, A. (2011). *A Importância da Afetividade no Processo da Inclusão Escolar*. [Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília]. Repositório UNB.

[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2504/1/2011\\_AndreiaPiresdaCosta.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2504/1/2011_AndreiaPiresdaCosta.pdf)

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia: Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Coutinho, P. & Chaves, H. (2000). Investigação em Tecnologias Educativas na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In Estrela, A. & Ferreira, J., *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações, X Colóquio AFIRSE/AIPELF*, 289-302.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7365/1/Texto%20Com%20Lx%20Nov%20202.pdf>

CUF. (2020). Portal da Companhia União Fabril. <https://www.cuf.pt/mais-saude/o-bebe-e-os-afetos>

Decreto de Lei no 147/1997 de 11 de junho. Diário da República, 1.ª série – N.º133. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Despacho de Lei no 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série – N.º A  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2021. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afeto>

Dimas, R. (2015). A Agressividade em Crianças em Idade Pré-Escolar e a Capacidade de Autorregular a Aprendizagem. [Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório ISEC. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20607/1/Ricardina%20Dimas%20%28n%C2%BA20140234%29%20-%20tese%20-Vers%C3%A3o%20Final2%20-%20corre%C3%A7%C3%A3o%20%285%29.pdf>

Fernandes, A. (2012). Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças. [Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório UL. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8109/1/ulfpie043106\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8109/1/ulfpie043106_tm.pdf)

Franco, B. (2017). *Era uma vez uma Raiva*. Nuvem de Letras

Gonzalez, M. (2016). *Palavras com Beijo Dentro. Minidicionários dos Afetos*. Editora Cercica

Lisboa, C., & Koller, S. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. <https://www.scielo.br/j/pe/a/5mP97wH9tTmJfNBHhYbTMgm/?format=pdf&lang=pt>

Llenas, A. (2017). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Letras

Llenas, A. (2020). *Gosto de ti (quase sempre)*. Porto Editora

Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M.; Mathur, S.; Quinn, M. (2011). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e de Aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições.

Lopes, R (2019). Escola, brincadeira, bullying- Cognição natural das crianças. In Marta Ramires (Eds.), *Os inimigos das crianças*. Casa das Letras.

Mahony, A. & Almeida, L (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, (20), 11-30. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002)

- Marchão, A. (2010). (RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar. [Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro]. Repositório RIA. <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Edições Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, 16(4), 5-17. <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3383/2906>
- Marietto, Marcio Luiz (2018). Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4),05-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331259758002>
- Martins, A. (2009). Como lidar com a raiva. Gabinete de Apoio Psicopedagógico. [https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Como\\_lidar\\_com\\_a\\_raiva.pdf](https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Como_lidar_com_a_raiva.pdf)
- Martins, M. J. D., & Pinto, A. (2019). Relações entre crianças na escola. In F. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Inclusão e diversidade*. E book (pp. 256-269). [http://cieae.ie.ul.pt/2019/?page\\_id=1612](http://cieae.ie.ul.pt/2019/?page_id=1612) ISBN-978-989-8753-60-1
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, F. (2017). Problemas de Comportamento no Ensino Pré-Escolar: Causas e Estratégias utilizadas na sala de aula. [Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa, Porto]. Repositório UFP. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6618/1/DM\\_FILIPA%20MOREIRA%20MENDES.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6618/1/DM_FILIPA%20MOREIRA%20MENDES.pdf)
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista de educação*, 66-83. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>

- Oliveira, S. (2016). *Educação Pré-Escolar: Um Lugar de Afetos Inclusivo*. [Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa: Porto]. Repositório UFP. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM\\_Sandra%20Oliveira.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM_Sandra%20Oliveira.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*, (pp. 60-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho (Orgs), *O espaço e o tempo na pedagogia-em participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000100009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pais, V. (2015). Comportamentos agressivos no Jardim de Infância. [Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório IPS. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1517/1/Relet%C3%B3rio%20Final%20Comportamentos%20agressivos%20em%20Jardim%20de%20Infancia.pdf>
- Parr, T. (2020). *O Livro dos Sentimentos*. Zero a Oiti
- Pinto, F. (2007). A dimensão afetiva do sujeito psicológico: algumas definições e principais características. *Revista de Educação*, 10(10), 9-15. <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2131>
- Portaria nº 262/ 2011 de 31 de Agosto do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da Republica: Série I 167 (2011). Acreditado a 31 de ago. 2011.

[https://www.seg-social.pt/documents/10152/53442/P\\_262\\_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17](https://www.seg-social.pt/documents/10152/53442/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17)

Porto, S. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Aprender*, (38), 40-54.

<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19/7>

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir a violência pelo aprendizado na primeira infância*. [https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/tremblay\\_relatorioagressao\\_prt.pdf](https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/tremblay_relatorioagressao_prt.pdf)

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2). <https://docplayer.com.br/20310878-Do-tecer-ao-remendar-os-fios-da-competencia-socio-emocional.html>

Velosa, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar*. [Dissertação Mestrado, IPP - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório IPP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8473>

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório IPB. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3915/4/Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

## Anexos

### Anexo 1 – “Ficha do Estabelecimento Educativo: Contexto de Creche”<sup>1</sup>

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo: \_\_\_\_\_

Diretor Pedagógico: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor assinale com X no correspondente).

**a) Público**

Ministério da Educação \_\_\_\_\_

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

**b) Privado**

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) \_

Particular e Cooperativo \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz \_\_\_\_\_

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

Edifício adaptado \_\_\_\_

E.B.I. (Escola Básica Integrada) \_\_\_\_

Outros \_\_\_\_

3. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se não são, diga quem são os outros \_\_\_\_\_

### Crianças

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

3 anos	4 anos	5 anos	6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas à data? \_\_\_\_

6. Quantas crianças existem em lista de espera? \_\_\_\_

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? \_\_\_\_

8. Quantas salas de atividades existem na instituição? \_\_\_\_

9. Qual a lotação máxima de cada sala? \_\_\_\_

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos \_\_\_\_

Grupos Homogéneos \_\_\_\_

11. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: \_\_\_\_\_ Hora de encerramento: \_\_\_\_\_

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: \_\_\_\_\_

Tarde: \_\_\_\_\_

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: \_\_\_\_\_

Tarde: \_\_\_\_\_

Qual o horário do almoço?

Quem presta esse serviço?

### Pessoal

12. Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

13. Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

14. Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula \_\_\_\_ Pontual \_\_\_\_

Frequente \_\_\_\_ Festas \_\_\_\_

Reuniões \_\_\_\_ Atividades e/ou projetos \_\_\_\_

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

\_\_\_\_\_

15. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Outros técnicos Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

### **Comunidade Local**

16. Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana \_\_\_\_\_

Área suburbana \_\_\_\_\_

Área rural \_\_\_\_\_

17. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Se sim, quantas? \_\_\_\_\_

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? \_\_\_\_\_

18. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? \_\_\_\_\_

19. Qual a proveniência dessas crianças? \_\_\_\_\_

20. Qual o número de crianças de minorias étnicas? \_\_\_\_\_

21. Observações

## Anexo 2 – Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades: Contexto de Creche<sup>2</sup>

Sala: \_\_\_\_\_

Educadora de Infância titular: \_\_\_\_\_

Faixa etária das crianças: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### O Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em  $m^2$ .

\_\_\_\_\_

2. Áreas em que está organizada e designação.

\_\_\_\_\_

3. Organização do espaço/sala:

Obs: Se possível inclua fotografias.

---

<sup>2</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

3.1.1. Materiais disponíveis na sala.

---

---

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

---

---

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

Vestiários;

Acessos próprios para cadeira de rodas;

Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 sanitários para crianças

---

---

6.1.2 dormitório(s)

---

---

6.1.3 cozinha

---

---

6.1.4 refeitório

---

---

6.1.5 sala de professores e casa de banho para adultos

---

---

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

---

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

---

---

6.1.8 secretaria

### **Espaço Exterior**

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

Sim

Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

---

---

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---

---

1.3 Qual a área do espaço exterior em  $m^2$ ?

Área coberta \_\_\_\_\_. Descoberta \_\_\_\_\_

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

- Utensílios de exterior (pás, bolas)
- Arrecadação exterior
- Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- Caixa de areia
- Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- Jardim/Horta

Outros?Quais?

---

---

2.1 Considera os materiais suficientes?

Sim

Não

Porquê?

---

---

---

### **Características gerais do Contexto Educativo**

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo

1.2 Velho

1.3 Usado mas em bom estado

Obs: \_\_\_\_\_

---

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim

Não

Obs: \_\_\_\_\_

---

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

---

---

3.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

---

---

4. Medidas de segurança do equipamento:

---

---

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

Sim

Não

Se sim, quais: \_\_\_\_\_.

### Anexo 3- Ficha do Educador de Infância Cooperante: Contexto de Creche<sup>3</sup>

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura

Complemento formação Na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa: \_\_\_\_\_

c) Anos de serviço: \_\_\_\_\_

d) Anos de serviço neste estabelecimento: \_\_\_\_\_

e) Anos de serviço em creche: \_\_\_\_\_

#### 1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades da creche?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

**R:** \_\_\_\_\_

#### 2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

---

<sup>3</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

**R:** \_\_\_\_\_

### 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

**R:** \_\_\_\_\_

### 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento: \_\_\_\_\_

Desenvolvimento: \_\_\_\_\_

Documentação: \_\_\_\_\_

Monitorização: \_\_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

**R:** \_\_\_\_\_

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

**R:** \_\_\_\_\_

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

**R:** \_\_\_\_\_

### 5. PESSOAL

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

**R:** \_\_\_\_\_

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

**R:** \_\_\_\_\_

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

**R:** \_\_\_\_\_

## 6. ESPAÇOS

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Gostaria de o melhorar? Como?

**R:** \_\_\_\_\_

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

**R:** \_\_\_\_\_

## 7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

**R:** \_\_\_\_\_

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, éticas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

**R:** \_\_\_\_\_

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

**R:** \_\_\_\_\_

#### 9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Quais são as relações que se estabelecem entre a creche e as famílias? E entre a creche e a comunidade?

**R:** \_\_\_\_\_

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

**R:** \_\_\_\_\_

#### 10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

**R:** \_\_\_\_\_

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

**R:** \_\_\_\_\_

## Anexo 4 – Fotografias da Organização das Áreas da Sala de Atividades: Contexto de Creche

### Área do Acolhimento



### Área da Garagem



Área da Casinha



*Área do Cantinho da Leitura*



*Área das Ferramentas*



*Área do Disfarce*



*Área dos Fantoques*



*Área dos Jogos e da Mesa de Trabalho*



## Anexo 5 – “Ficha do Estabelecimento Educativo: Contexto de Jardim de Infância”<sup>4</sup>

### Estabelecimento:

Nome do Jardim de Infância: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição/Agrupamento: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Diretor pedagógico/ Coordenador do estabelecimento educativo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor assinale com X no correspondente).

a) Público

Ministério da Educação \_\_\_\_\_

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

b) Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) \_

Particular e Cooperativo \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz \_\_\_\_\_

---

<sup>4</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo \_\_\_\_\_

Edifício adaptado \_\_\_\_\_

E.B.I. (Escola Básica Integrada) \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

3. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Se não são, diga quem são os outros \_\_\_\_\_

**Crianças:**

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

3 anos	4 anos	5 anos	6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas à data? \_\_\_\_\_

6. Quantas crianças existem em lista de espera? \_\_\_\_\_

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar o Jardim de Infância? \_\_\_\_\_

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância? \_\_\_\_\_

9. Qual a lotação máxima de cada sala? \_\_\_\_\_

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos \_\_\_\_\_

Grupos Homogéneos \_\_\_\_\_

11. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: \_\_\_\_\_ Hora de encerramento: \_\_\_\_\_

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: \_\_\_\_\_

Tarde: \_\_\_\_\_

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: \_\_\_\_\_

Tarde: \_\_\_\_\_

Qual o horário do almoço? \_\_\_\_\_

Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_

**Pessoal:**

12. Horários das pessoas que trabalham no Jardim de Infância:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

13. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

14. Qual o grau de participação da família?

Nula \_\_\_\_ Pontual \_\_\_\_

Frequente \_\_\_\_ Festas \_\_\_\_

Reuniões \_\_\_\_ Atividades e/ou projetos \_\_\_\_

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

---

15. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Outros técnicos Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

**Comunidade Local:**

16. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

Área urbana \_\_\_\_

Área suburbana \_\_

Área rural \_\_\_\_

17. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se sim, quantas? \_\_\_\_

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? \_\_\_\_\_

18. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? \_\_\_\_

19. Qual a proveniência dessas crianças? \_\_\_\_\_

20. Qual o número de crianças de minorias étnicas? \_\_\_\_

21. Observações

## Anexo 6 – Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades: Contexto de Jardim de Infância<sup>5</sup>

Sala: \_\_\_\_\_

Educadora de Infância titular: \_\_\_\_\_

Faixa etária das crianças: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### O Espaço Interior

4. Dimensões do espaço em  $m^2$ .

\_\_\_\_\_

5. Áreas em que está organizada e designação.

\_\_\_\_\_

6. Organização do espaço/sala:

Obs: Se possível inclua fotografias.

---

<sup>5</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

6.1.1. Materiais disponíveis na sala.

---

---

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

---

---

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

Vestiários;

Acessos próprios para cadeira de rodas;

Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 sanitários para crianças

---

---

6.1.2 cozinha

---

---

6.1.3 refeitório

---

---

6.1.4 sala de professores e casa de banho para adultos

---

---

6.1.5 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

---

6.1.6 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

---

---

6.1.7 secretaria

### **Espaço Exterior**

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

Sim

Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

---

---

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---

---

1.3 Qual a área do espaço exterior em  $m^2$ ?

Área coberta \_\_\_\_\_. Descoberta \_\_\_\_\_

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

Utensílios de exterior (pás, bolas)

Arrecadação exterior

Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços

Caixa de areia

Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

Jardim/Horta

Outros?Quais?

---

---

2.1 Considera os materiais suficientes?

Sim

Não

Porquê?

---

---

---

### **Características gerais do Contexto Educativo**

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

6.1 Novo

6.2 Velho

6.3 Usado mas em bom estado

Obs: \_\_\_\_\_

---

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim

Não

Obs: \_\_\_\_\_

---

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

---

---

8.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

---

---

9. Medidas de segurança do equipamento:

---

---

10. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

Sim

Não

Se sim, quais: \_\_\_\_\_.

## Anexo 7- Ficha do Educador de Infância Cooperante: Contexto de Jardim de Infância<sup>6</sup>

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

### Habilitações:

f) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura

Complemento formação Na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

g) Outras qualificações relevantes para a função educativa: \_\_\_\_\_

h) Anos de serviço: \_\_\_\_\_

i) Anos de serviço neste estabelecimento: \_\_\_\_\_

j) Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores:

Voluntariado \_\_\_\_\_ anos

Ensino Particular e Cooperativo \_\_\_\_\_ anos

Rede Pública- Jardim de Infância \_\_\_\_\_ anos

IPSS Jardim de Infância \_\_\_\_\_ anos

Creche \_\_\_\_\_ anos

ATL \_\_\_\_\_ anos

Outros \_\_\_\_\_ anos

---

<sup>6</sup> Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

## 1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades do Pré-Escolar?

R: \_\_\_\_\_

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

R: \_\_\_\_\_

## 2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

R: \_\_\_\_\_

## 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

R: \_\_\_\_\_

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

R: \_\_\_\_\_

## 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento: \_\_\_\_\_

Desenvolvimento: \_\_\_\_\_

Documentação: \_\_\_\_\_

Monitorização: \_\_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

R: \_\_\_\_\_

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

R: \_\_\_\_\_

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

R: \_\_\_\_\_

## 5. PESSOAL

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

R: \_\_\_\_\_

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

R: \_\_\_\_\_

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

R: \_\_\_\_\_

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

R: \_\_\_\_\_

## 6. ESPAÇOS

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

R: \_\_\_\_\_

b) Gostaria de o melhorar? Como?

R: \_\_\_\_\_

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

R: \_\_\_\_\_

## 7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

R: \_\_\_\_\_

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

**R:** \_\_\_\_\_

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

**R:** \_\_\_\_\_

## **9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE**

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

**R:** \_\_\_\_\_

b) Quais são as relações que se estabelecem entre o jardim de infância e as famílias? E entre o jardim de infância e a comunidade?

**R:** \_\_\_\_\_

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

**R:** \_\_\_\_\_

## **10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

**R:** \_\_\_\_\_

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

**R:** \_\_\_\_\_

## Anexo 8 – Fotografias da Organização das Áreas da Sala de Atividades: Contexto de Jardim de Infância

### Área da Casinha



### Área da Garagem



*Área dos fantoches*



*Área da Expressão Plástica*



*Área da Biblioteca*



Área das Ciências



## Área dos Jogos



## Área da Mesa de Reunião/ Apoio



**Anexo 9 – Grelha de Observação de Comportamentos Afetuosos e Agressivos: Contexto de Creche e Jardim de Infância**

<b>Comportamentos</b>	<b>Frequência</b>		
<i>Afetuosos</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Frequentemente</i>
Dar consolo			
Dar beijinhos			
Pedir desculpas			
Dar festinhas			
Dar abraços			
<i>Agressivos</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Frequentemente</i>
Morder			
Bater			
Empurrar			
Dar Pontapés			
Puxar os Cabelos			
Chorar			
Ficar irritado			

## Anexo 10 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Mestrado em Educação Pré-Escolar

### Pedido de Autorização

Caro/a Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que estou a frequentar, estou a desenvolver um trabalho de investigação-ação integrado no estágio em Jardim de Infância cujo tema é “Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos”. O mesmo é desenvolvido sob a orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Maria José Martins, docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. O estudo conta ainda com a anuência da Educadora Cooperante que na sala de atividades orienta e supervisiona o meu trabalho. Para documentar a investigação-ação é necessário proceder a alguns registos fotográficos e colocar algumas questões específicas às crianças. Assim sendo, gostaria de contar com a sua autorização para:

- Colocar questões específicas ao seu/sua filho/filha no contexto sala de atividades, usando um aparelho áudio a fim de gravar a entrevista;
- Registrar, através de fotografia, as atividades que o/a seu/sua filho/a irá realizar no contexto do Jardim de Infância.

Quero ainda salientar que todos os registos recolhidos serão utilizados dentro da maior confidencialidade e anonimato, bem como apenas serão usados no contexto deste estudo, nunca sendo exposta publicamente a imagem da criança ou usado o nome ou outro qualquer meio de a identificar. Disponibilizo-me, caso para isso seja solicitada, para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente ou para apresentar o material recolhido com as crianças.

Agradeço desde já a sua compreensão,

Com os melhores cumprimentos da aluna estagiária:

Portalegre, 14 de fevereiro de 2022

Andreia Baptista

Autorização do Encarregado de Educação

Autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_ a participar no estudo “Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos”, a realizar pela estudante Andreia Baptista do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Portalegre, \_\_\_\_ de fevereiro de 2022.

Assinatura do Encarregado de Educação:

---

## **Anexo 11 - História adaptada do livro “As mãos não são para bater”**

Existem muitas mãos, umas são grandes, outras são pequenas e até há mãos de cores diferentes.

As nossas mãos servem para dizer Olá e Adeus! Mas também servem para brincarmos com os nossos amigos, para mandarmos beijinho e fazermos festinhas. Mas às vezes as nossas mãos fazem pequenos disparates!

As mãos não são para bater! Não é bom bater nos amigos!

Às vezes quando estamos tristes e zangados usamos as nossas mãos para bater e magoamos os nossos amigos e eles ficam muito tristes. Mas as nossas mãos não são para bater! Se calhar já usaste as tuas mãos para bater em alguém. Mas as mãos **NÃO SÃO PARA BATER!** Não podemos magoar os amigos com as nossas mãos.

Quando as tuas mãos quiserem bater em alguém, tu não podes deixar! Porque com as mãos nós podemos fazer muitas coisas, como mandar beijinhos, fazer pinturas, bater palmas, lavar os dentes e brincar em conjuntos com os amigos, mas não podemos bater!

As mãos não são para bater! Quando estivermos muito zangados não podemos magoar ninguém, temos que nos acalmar e respirar.

As mãos vão ensinar-nos uma música para cantamos sempre que estivermos zangados, para nos acalmarmos e não magoarmos ninguém.

Com a mão eu faço não, não, não

Com a mão eu faço tchau,

Com a mão eu faço um carinho,

Com a mão eu mando um beijinho.

Com as mãos eu faço um coração

Com as mãos eu bato palmas,

Com as mãos eu toco violão,

Com as mãos eu mando um beijão!

Com as minhas mãos eu posso ser um grande brincalhão.

Adeus!

Vitória, vitória acabou-se a nossa história.

## **Anexo 12 - Momento de apresentação dos fantoches atrás do fantocheiro**

**Fantoche da Direita (F. D):** Existem muitas mãos, umas são grandes, outras são pequenas e até há mãos de cores diferentes.

**Fantoche da Esquerda (F. E):** As nossas mãos servem para dizer: Olá e Adeus! Mas também servem para brincarmos com os nossos amigos, para mandarmos beijinho e fazermos festinhas. Mas às vezes as nossas mãos fazem pequenos disparates!

As mãos não são para bater! Não é bom bater nos amigos!

**F. D:** Às vezes, quando estamos tristes e zangados, usamos as nossas mãos para bater e magoamos os nossos amigos e eles ficam muito tristes.

Mas as nossas mãos não são para bater!

**F. E:** Se calhar já usaste as tuas mãos para bater em alguém. Mas as mãos **NÃO SÃO PARA BATER!** Não podemos magoar os amigos com as nossas mãos.

Quando as tuas mãos quiserem bater em alguém, tu não podes deixar! Porque com as mãos nós podemos fazer muitas coisas, como mandar beijinhos, fazer pinturas, bater palmas, lavar os dentes e brincar em conjuntos com os amigos, mas não podemos bater!

**F. D:** As mãos não são para bater! Quando estivermos muito zangados não podemos magoar ninguém, temos que nos acalmar e respirar.