

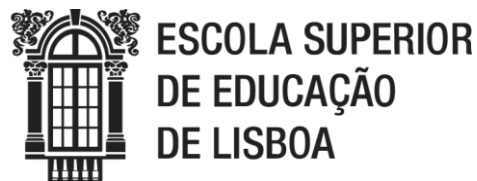
“NÃO É UMA CAIXA, É UM AVIÃO!” (Ro. 6 anos)

A INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NA AÇÃO DO BRINCAR

Neide Patrícia Henriques Sousa

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

2018



“NÃO É UMA CAIXA, É UM AVIÃO!” (Ro. 6 anos)

A INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NA AÇÃO DO BRINCAR

Neide Patrícia Henriques Sousa

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2018

A vocês, meus sobrinhos, Gonçalo e Gustavo, que foram os principais responsáveis pela minha decisão de entrar no ensino superior e que, com os vossos sorrisos, me deram forças para não desistir, um enorme obrigada!

“Pegamos no telefone que o menino fez com duas caixas de papelão e pedimos uma ligação com a infância.” (Millôr Fernandes)

“Criar é um dos atributos mais preciosos de uma pessoa. Equivale a viver intensamente.” (Mahylda Bessa, 1972)

AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim desta etapa, não podia deixar de agradecer a pessoas importantes que cruzaram na minha vida ou que dela já faziam parte e que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, pelo incentivo, apoio incondicional, paciência e compreensão ao longo destes últimos anos.

À minha prima Marisa, que partilha a minha paixão pelo ensino e que me apoiou nos momentos mais difíceis, trabalhando ao meu lado e não me deixando desistir.

À Carla, à Cátia, ao Paulo, à Erika, pela amizade, preocupação e gargalhadas.

À Maria João, que se tornou uma irmã, que me conhece como ninguém e que me acompanhou ao longo de cinco anos de formação. Que me ouviu chorar, desesperar e que com as suas piadas, sorrisos e gargalhadas não me deixou ir a baixo.

À Mariana, à Mafalda, à Daniela e à Cláudia, pela amizade, por partilharem comigo as angústias sentidas ao longo de três anos de licenciatura, pelo trabalho de equipa, pelos momentos de alegria e boa disposição.

À professora Ana Patrícia Almeida, que marcou a minha licenciatura com a sua forma inovadora e cativante de ensinar e que, apesar da distância, continua presente, apoiando-me e incentivando-me.

À Joana, à Carina; à Daniela e à Ana, que partilharam comigo as angústias, os receios, as inseguranças, mas acima de tudo, os sorrisos que me fortaleceram ao longo da fase final da minha formação, o mestrado.

À professora Ana Simões, pela preocupação, disponibilidade, apoio constante, incentivo, orientações e comentários, que foram fundamentais para a minha evolução enquanto futura educadora e para a realização deste trabalho.

Às educadoras cooperantes e restante equipa educativa das instituições onde realizei a PPS I e a PPS II, pelo acolhimento, disponibilidade, incentivo, apoio, ensinamentos, conselhos e especialmente pela amizade e confiança.

À educadora Margarida que, durante quase um ano a trabalhar juntas, partilhou comigo ensinamentos, ideias e valores que irão acompanhar-me por toda a vida. Obrigada por me integrar na equipa com igualdade, respeito, confiança, disponibilidade e amizade.

À educadora Dina, por ser um exemplo de força e determinação.

À Carlota, pelas conversas de incentivo e por me fazer acreditar no meu trabalho todos os dias. Amiga, “mãe”, confidente e companheira de risadas.

A todas as crianças que conheci durante toda a prática. Por me encheram de alegria, sorrisos e abraços. Por me ensinaram tudo o que de mais importante aprendi, por fazerem de mim uma pessoa melhor e por me ajudarem a acreditar que, apesar de tudo... vale a pena.

Às famílias das crianças, pelo respeito e confiança que depositaram em mim.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!” (Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente documento diz respeito à elaboração de um relatório no âmbito da Prática Profissional Supervisionada Módulo II, que decorreu entre setembro de 2017 e janeiro de 2018 num contexto de Jardim de Infância.

O relatório em questão visa apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, todo o trabalho e percurso desenvolvido no decorrer da prática, tendo sempre em conta as intencionalidades educativas definidas para a ação pedagógica. No decorrer do presente relatório, será caracterizado o meio e o contexto socioeducativo, bem como, será descrito o processo de planeamento, ação e de avaliação da intervenção realizada ao longo da PPS II. Será também abordada uma temática emergente no contexto, *os materiais não estruturados e semiestruturados durante a ação do brincar*, submetida a um estudo exploratório.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, no sentido de recolher dados empíricos, que clarificassem a ideia sobre se os materiais exercem (ou não) alguma influência na ação do brincar. Ou seja, compreender se, perante brinquedos não estruturados (ramos, pedras, folhas...) e semiestruturados (caixas, embalagens...) resultam brincadeiras díspares das brincadeiras habituais do grupo. Em simultâneo, houve a tentativa de compreender qual a postura/opinião das crianças e dos profissionais perante este tipo de materiais.

Ao longo do trabalho serão ainda, apresentadas as técnicas e os instrumentos utilizados durante a recolha dos dados que fundamentam o estudo acima referido.

Como resultado do estudo verifica-se que, perante materiais não estruturados e semiestruturados, as crianças criam novas brincadeiras e utilidades para os materiais, dando uso à sua criatividade e imaginação.

Palavras-Chave: crianças; brincar; brincadeiras; materiais não estruturados; materiais semiestruturados.

ABSTRACT

This document concerns the preparation of a report under the Supervised Professional Practice Module II, which took place between September 2017 and January 2018 in the context of Kindergarten.

The report in question aims to present, in a reflexive and justified manner, all the work and route developed during the course of the practice, always taking into account the educational intentions defined for the pedagogical action. In the course of this report, the environment and the socio-educational context will be characterized, as well as the process of planning, action and evaluation of the intervention carried out during the PPS II. It will also be approached an emerging theme in the context, the unstructured and semi-structured materials during the play, submitted to an exploratory study.

From the methodological point of view, a qualitative approach was chosen to collect empirical data, clarifying the idea of whether (or not) the materials exert some influence on the play. That is, to understand if, before unstructured toys (branches, stones, leaves ...) and semi-structured (boxes, packaging ...) are different games of the usual games of the group. At the same time, there was an attempt to understand the posture/opinion of children and professionals regarding this type of materials.

Throughout the work will also be presented the techniques and the instruments used during the collection of the data that base the study referred to above.

As a result of the study it is verified that, in the case of unstructured and semi-structured materials, children create new games and utilities for the materials, giving use to their creativity and imagination.

Key-Words: children; play; games; unstructured materials; semi-structured materials.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
1.1. O meio envolvente e a comunidade	4
1.2. O contexto socioeducativo.....	5
1.3. A equipa educativa	7
1.4. O ambiente educativo.....	8
1.4.1. Princípios orientadores da ação no ambiente educativo	8
1.4.2. Planeamento.....	9
1.4.3. Tempo e rotina diária	10
1.4.4. Espaço e materiais	11
1.4.5. Avaliação	13
1.5. As famílias	14
1.6. O grupo de crianças.....	16
1.7. Avaliação do grupo de crianças.....	19
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	21
2.1. Intencionalidade da ação pedagógica	21
2.1.1. Com as crianças	21
2.1.2. Com as famílias	26
2.1.3. Com a equipa educativa	27
2.2. Processo de intervenção	28
2.2.1. Observar, registar e analisar.....	28
2.2.2. Planear e agir.....	29
2.2.3. Avaliar	30
3. A INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NA AÇÃO DO BRINCAR.....	31
3.1. Um estudo em contexto educativo.....	31
3.2. Justificação e pertinência da temática	31
3.3. Objetivos do estudo	33
3.4. Enquadramento teórico.....	33
3.4.1. O que é brincar	33
3.4.2. A evolução do brincar e dos brinquedos.....	33
3.4.3. Brincar enquanto um direito da criança	34

3.4.4.	A importância do brincar	35
3.4.5.	Porquê brincar no exterior	36
3.4.6.	O jogo simbólico e o faz-de-conta.....	37
3.4.7.	O brincar enquanto promotor de interações	37
3.4.8.	O papel do/a educador/a perante o brincar das crianças	38
3.4.9.	Os materiais estruturados	39
3.4.10.	Os materiais não estruturados e semiestruturados	39
3.4.11.	A influência dos brinquedos e dos materiais no brincar das crianças.....	40
3.5.	Metodologia	41
3.5.1.	Os participantes do estudo	41
3.5.2.	Questões éticas	42
3.5.3.	Opções metodológicas	43
3.6.	Apresentação e análise dos dados obtidos	47
4.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	53
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXOS	62
	ANEXO A. Portefólio da Prática Supervisionada (Módulo II).....	63
	ANEXO B. Alguns resultados finais do projeto “Reutilizar”	366
	ANEXO C. Análise categorial dos registos diários.....	367
	ANEXO D. Escala do Envolvimento e do Bem-Estar, segundo Leavers (2005).....	376
	ANEXO E. Registo fotográfico da exploração de materiais não estruturados e semiestruturados	378
	ANEXO F. Análise do Envolvimento e do Bem-Estar	380
	ANEXO G. Entrevistas B e C, realizadas a duas Educadoras de Infância	382
	ANEXO H. Inquérito por questionário realizado ao grupo de crianças	390
	ANEXO I. Quadro de triangulação dos dados	399

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS I	Prática Profissional Supervisionada Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada Módulo II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II), na valência de Pré-Escolar, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Teve início no dia 25 de setembro de 2017 e término no dia 19 de janeiro de 2018. Visa apresentar todo o processo de intervenção desenvolvido no decorrer da prática, devidamente fundamentado e apresentando uma perspetiva reflexiva e crítica. Importa referir que os dados aqui apresentados foram fruto de uma observação e intervenção contínuas, registadas e analisadas diariamente no Portefólio da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), (cf. Anexo A).

Segundo Cardona (2011), a diferenciação entre as expressões “educação de infância” ou “educação pré-escolar” é feita através da conceção que existe sobre as funções de cada uma. Enquanto que a educação de infância é vista de uma forma mais generalizada, contemplando diversas valências, a educação pré-escolar é vista com uma maior importância pois é a valência que antecede a entrada na escola obrigatória.

Neste sentido, ao integrar a dinâmica de uma sala de atividades em contexto de Pré-Escolar, foi adotada uma postura de observadora e reflexiva sobre as situações ali decorrentes. Desta forma, foi ao observar e registar comportamentos provenientes da manipulação de diversos materiais que surgiu a pertinência da realização de um estudo exploratório, com o intuito de compreender a influência dos materiais não estruturados e semiestruturados nos tipos de brincadeiras adotadas pelas crianças.

Para melhor se compreender a importância do brincar, bem como a influência dos brinquedos e materiais nesta ação foram tidos em conta diversos autores entre os quais Tomás e Fernandes (2014) e Kishimoto (2010). Na opinião de Chamboredon e Prévot (1973, citados por Tomás & Fernandes, 2014) “brincar é o ofício da criança” (p.15), é a brincar que a criança constrói relações sociais que lhes auxilia na compreensão do mundo que as rodeia. É também a brincar que as crianças desenvolvem competências e aprendem a resolver situações do dia-a-dia. Kishimoto (2010) afirma que o brincar dá à criança o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, partilhar, dar-se a conhecer a e conhecer os outros, de usar o corpo e os sentidos, de solucionar problemas, de explorar o mundo e imaginar. Importa mencionar que a criança não nasce a saber brincar, ela aprende através de interações com outras crianças ou com adultos. De um modo geral é a brincar que a criança “se expressa, aprende e se desenvolve” (p.1). No que diz respeito aos brinquedos/objetos, a mesma autora refere que estes

são essenciais para o conhecimento do mundo, “a diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo” (p.3).

Foi realizada uma abordagem qualitativa de recolha de dados que sustentassem o estudo acima referido. Como técnica de recolha de dados, foi realizada uma observação participante naturalista, uma análise de diversos referenciais teóricos, uma análise dos registos diários, entrevistas a duas educadoras e aplicado um inquérito por questionário às crianças do grupo. Como instrumentos de recolha de dados, foi elaborada uma tabela categorial dos registos diários e uma *Escala do Envolvimento e do Bem-Estar* de momentos de exploração livre de diversos materiais.

Note-se que, tanto ao longo do estudo, como no decorrer da PPS II, foram tidas em conta algumas questões éticas. Segundo Tomás (2011), todo o trabalho com crianças deve ser sustentado em princípios éticos e deontológicos que ajudam o adulto a respeitar a criança enquanto pessoa detentora de direitos e deveres. Neste sentido, foram traçados alguns princípios éticos e deontológicos, a fim de garantir valores como o consentimento informado e o respeito pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes. Foi, assim, criado um roteiro ético que teve em consideração oito princípios apresentados por Tomás (2011) e fundamentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, defendida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI. 2011), (cf. Anexo A1). À luz dos princípios apresentados no roteiro ético mencionado e, ao integrar uma equipa do Jardim de Infância (JI), foi elaborada uma carta de apresentação para as famílias, a fim de dar a conhecer o propósito da PPS II (cf. Anexo A2). Foi também pedido às famílias o consentimento para realizar registos fotográficos das crianças, explicitando que a privacidade de cada criança é uma prioridade (cf. Anexo A3).

O presente relatório subdivide-se em quatro partes fundamentais: caracterização de uma ação educativa contextualizada, abordando o meio e a comunidade, o contexto socioeducativo, a equipa, o ambiente educativo, as famílias, o grupo de crianças e a avaliação das mesmas; análise reflexiva da intervenção, onde são explicitadas as intencionalidades da ação pedagógica e todo o processo de intervenção realizado; o estudo elaborado em JI, com a temática, “*Os materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar*”; e, por fim, a construção da profissionalidade docente como educadora de Infância em contexto, analisando e refletindo sobre todo o processo vivido ao longo dos dois módulos da PPS, creche e JI.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atualmente, em Portugal, existe uma vasta diversidade de contextos na Educação de Infância. Assim, toda a ação educativa, para que seja o mais completa e eficaz possível, deve contemplar a compreensão dos diferentes fatores influenciadores do desenvolvimento da criança. Desta forma, numa primeira instância, é necessário conhecer o meio envolvente e a comunidade, a instituição, a equipa educativa, o grupo e as famílias, adequando a sua ação e projetando um ambiente educativo que vá ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Quer isto dizer que, ao realizar a caracterização dos fatores anteriormente referidos, o/a educador/a tem os instrumentos de análise necessários para “adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.22).

É nesta linha de pensamento que, ao integrar a dinâmica de uma sala de atividades, houve a necessidade de realizar as caracterizações: do meio envolvente e da comunidade; do contexto socioeducativo; da equipa educativa; do ambiente educativo; do grupo de crianças; e das famílias que se apresentam nos pontos seguintes. Importa aludir que os dados abaixo apresentados se sustentam em várias técnicas de recolha dos mesmos, como: uma observação participante naturalista, os registos diários, a consulta de documentos institucionais, uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e registos fotográficos.

A observação foi uma técnica predominante ao longo da PPS II pois, para além de ter sido a mais utilizada na recolha de dados, segundo Máximo-Esteves (2008), esta técnica permite um contacto mais direto com a realidade. Foi adotada uma postura de observador participante pois, tendo em consideração o que é afirmado por Estrela (1994), esta prende-se com a presença do observador no espaço, observando os comportamentos das crianças sem lhes alterar a rotina. O processo de observação inseriu-se numa observação naturalista pois para Henry (1961, citado por Estrela, 1994), é uma forma de observação de um fenómeno no seu meio natural, ou seja, neste caso consiste na observação das crianças no seu dia-a-dia no JI. Como resultado desta observação surgiram os registos diários (cf. Anexo A, ponto 1.2.).

Para a recolha de dados sobre o contexto educativo, foi também realizada uma consulta de documentos institucionais como: o Plano Anual de Atividades (PAA, 2017/2018), que contém temas a desenvolver ao longo do ano; e o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016/2019). Esta consulta foi fundamental pois o PEA é o reflexo da identidade da instituição (Leite, 2001). Tendo em conta que a PPS II teve início no princípio do ano letivo (setembro de

2017), não foi possível consultar o Projeto Educativo de Grupo (PEG), pois ainda se encontrava em construção. Para colmatar a falta do PEG, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante (EA, cf. Anexo A4), com a finalidade conhecer as suas intencionalidades, as estratégias adotadas, as necessidades do grupo, entre outros aspetos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas permitem a recolha de dados descritivos sobre a opinião dos entrevistados. A referida entrevista caracteriza-se por ser uma entrevista semiestruturada. No entendimento de Vilelas (2017), uma entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado relata “as suas vivências e experiências sobre o tema proposto” (p.307). Embora seja um contexto semelhante ao de uma conversa informal, o entrevistador segue um guião com perguntas previamente definidas.

Os registos fotográficos foram igualmente um recurso utilizado para a recolha dos dados, pois como refere Kramer (2002, citado por Tomás, 2011) a fotografia está repleta de realidade e, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), estas servem para fazer uma descrição dos factos no local da investigação.

1.1. O meio envolvente e a comunidade

Como referem Silva et al. (2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21). Ao interagir com o meio, a criança está a conhecer e a interiorizar os valores e a cultura do mesmo.

O JI no qual foi realizada a PPS II localiza-se no concelho de Sintra. À luz do que é referido no PEA (2016/2019), esta freguesia é uma das povoações mais antigas do concelho: com 4,67 km² de área, a sua população ronda os 49.000 habitantes, tornando-se assim o meio com maior densidade populacional da zona. Grande parte dos habitantes são oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). É um meio social heterogéneo, ou seja, com pessoas jovens e de meia-idade e com alguma diversidade de níveis sócio económicos e culturais.

Através da observação e da análise do meio envolvente do JI, verificou-se que esta é uma zona urbana, caracterizada por habitações residenciais e sociais, além das atividades económicas, como o pequeno comércio e serviços. No que diz respeito aos serviços, é possível encontrar um Centro de Saúde, a Polícia Municipal, os Correios de Portugal, Piscinas Municipais e escolas públicas para os diversos ciclos de ensino. É um meio envolvente que disponibiliza vários jardins e parques infantis. Existe também uma Igreja que, para além do seu carácter

religioso (de natureza católica), disponibiliza um auditório que é palco para festas sazonais e para festas e atividades do contexto educativo em questão. Para facilitar os acessos, esta zona dispõe de autocarros e comboios. Importa referir que a freguesia contempla também uma Associação de Reformados e Pensionistas, para que se mantenham ativos e envolvidos na comunidade, uma Universidade Sénior e, ainda, um Clube Desportivo para todas as idades.

No que diz respeito à integração do meio e da comunidade na ação educativa, é possível afirmar que existe, por parte da equipa, uma utilização do meio envolvente como um recurso educativo, visitando o parque infantil para brincar, e a igreja para assistirem a teatros e festas da escola¹. Por outro lado, em entrevista, a educadora afirma que quando pensa na comunidade, refere-se à família. Refere ainda que neste meio envolvente, o envolvimento da comunidade raramente se alarga para além da mesma (cf. Anexo A4, questão n.º 20).

1.2. O contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo deve ser organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Este deve disponibilizar meios humanos e materiais propícios a um ensino de qualidade, proporcionar interações entre todos os intervenientes (crianças e equipa) e incentivar a participação das famílias. (Silva et al., 2016).

²A instituição onde decorreu a PPS II pertence a um agrupamento de escolas de carácter público. É um agrupamento de escolas TEIP, ou seja, é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária, nomeação presente no despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Quer isso dizer que, segundo a legislação já referida, a população da escola encontra-se em situações de risco de exclusão, quer social quer escolar. Assim, são criadas condições junto dos docentes para que possa ser promovida uma educação de qualidade com vista ao sucesso educativo de todos. Para isso, o Agrupamento aposta na formação contínua dos seus profissionais, assim, define áreas de formação para todos.

O Agrupamento em questão define como missão e visão: “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes.” (PEA, 2016/2019, p.26). Refere ainda que pretende promover a convivência democrática e cívica, valorizar o trabalho colaborativo e inculcar o respeito pelo meio ambiente. À missão do Agrupamento estão alicerçados sete valores e princípios orientadores, são eles: i) Igualdade de oportunidades; ii) Tolerância e respeito pelo

¹ Durante a tarde, uma turma do 3ºAno dinamizou uma peça de teatro na Igreja junto à escola. A nossa sala foi convidada a assistir à peça (...), (excerto da Nota II de 13 de dezembro de 2017).

² Todos os dados apresentados neste ponto do relatório foram retirados do PEA (2016/2019).

outro; iii) Valorização do; iv) Trabalho e; v) Cultura de colaboração, partilha e; vi) Reforço da abertura à comunidade; e vii) Cultura de reflexão e autoavaliação (pp. 27-28).

A escola é denominada de EB1/JI, ou seja, além da valência de Jardim-de-Infância, na qual existem oito salas, engloba também a valência do 1.º ciclo do ensino básico. Para além de quatro edifícios, esta escola dispõe de um espaço exterior de grande dimensão, contando com um campo de jogos e uma horta para cada nível de ensino e para o ATL. A existência de algumas árvores e arbustos possibilitam a sua transformação num espaço de grande aproveitamento lúdico e pedagógico ao ar livre. O espaço exterior sofreu bastantes melhorias com a implementação do Projeto de Requalificação dos espaços exteriores, implementado desde o início do ano letivo 2016/2017 e que contou com a participação das famílias.

A nível de estruturas de apoio, a instituição dispõe do Gabinete de Apoio ao Aluno, do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e do Serviço de Psicologia e Orientação. Importa referir que o último inclui a terapia da fala e o apoio às Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em termos de ofertas educativas a instituição dispõe de atividades extracurriculares, como o *Karaté* e o *loga*, e sessões de educação física, realizadas uma vez por semana. Há também uma biblioteca escolar à qual as crianças do JI se deslocam sempre que pretendem fazer pesquisas e de quinze em quinze dias para requisitarem um livro de histórias, que levam para casa. Por sua vez, o ATL, que surgiu de uma parceria entre a escola e uma associação sem fins lucrativos, ocupa-se do acolhimento das crianças em tempos não letivos.

As crianças espelham uma grande diversidade cultural e biológica, assim, a instituição adota uma postura de inclusão, preocupando-se com uma adequada qualidade escolar. O Agrupamento considera que as crianças são “a alma da escola”, ou seja, tudo é pensado e feito para elas, para ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e individualidades. Como referem Silva et al. (2016), o desenvolvimento e aprendizagem das crianças depende de um clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.

No que concerne às famílias, a instituição confere um especial valor à relação escola-família, pois considera que estas são o pilar fundamental para assegurar o respeito pelas necessidades e individualidades de cada criança. Desta forma, acredita numa relação de respeito, confiança e partilha. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) consideram que é através da cooperação entre profissionais e famílias que a criança entra no mundo social em que vive.

1.3. A equipa educativa

As relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes da ação educativa desempenham um papel fundamental. Por sua vez, as relações que se estabelecem entre as crianças e a equipa proporcionam aprendizagens significativas. Ao aproveitar as potencialidades destas interações, o/a educador/a está, também ele, a desenvolver-se profissionalmente (Silva et al., 2016).

No que concerne ao JI da escola EB1/JI, a equipa educativa é composta por oito educador/as de Infância, oito Assistentes Operacionais, uma Professora do Ensino Especial e uma Terapeuta da Fala, a última não faz parte dos quadros da escola mas trabalha com muitas crianças neste agrupamento e em interação frequente e direta com as educadoras.

A equipa educativa sustenta a sua ação num espírito de entreajuda, cooperação e partilha. Isso é algo defendido na Carta de Princípios para a Ética Profissional, na qual é referido que os intervenientes no ambiente educativo se devem respeitar mutuamente e cooperar entre si (APEI, 2011). Aqui o clima de cooperação entre toda a equipa conduz à qualidade de práticas pedagógicas seguidas por todos os funcionários. Entendo isto ao observar, por exemplo, a partilha de ideias, saberes, experiências, situações e recursos entre as educadoras, seja em reuniões ou em conversas informais. Esta partilha e cooperação também se estende às professoras do 1.º ciclo que, muitas vezes, partilham projetos ou trabalhos realizados com as suas turmas³. Entre as educadoras e a Professora do Ensino Especial ou a Terapeuta da Fala, também é visível um trabalho cooperativo, pois através de um acompanhamento de ambas as partes desenvolvem, em conjunto, objetivos educativos para a criança. Na opinião de Silva et al. (2016) este trabalho cooperativo contribui para a melhoria da ação pedagógica.

Em relação à equipa educativa dentro da sala de atividades, esta é composta por uma educadora e uma assistente operacional, que entrou em dezembro de 2017. Como é referido na entrevista realizada à educadora cooperante, esta é Licenciada em Educação de Infância e Pós-Graduada em Educação Especial, Deficiência Mental e Visual. Exerce a profissão há 28 anos, sendo que os primeiros 19 foram como educadora do ensino especial. A educadora refere ainda que na sua ação tenta ser um exemplo para as crianças, demonstrando atitudes de respeito e amizade. Mesmo tendo duas crianças com NEE, a mesma afirma que trata todos de igual forma, focando-se nas suas individualidades e tentando que cada um evolua consoante as suas

³ Uma sala do 3ºano veio à nossa sala apresentar uma tabela de frequências e um gráfico de barras que fizeram com as nossas caixas das emoções, que levaram no dia anterior. Explicaram quantas vezes surgia a alegria, a tristeza, a calma ou a raiva na nossa sala, para além de explicarem como se faz a leitura de gráficos de barras (excerto da Nota II de 12 de janeiro de 2018).

possibilidades. Foca a sua ação “numa perspetiva construtiva e de autoaprendizagem” (cf. Anexo A4, questão n.º 19). Com base numa observação participante, foi possível verificar a existência de uma relação de proximidade entre a educadora e o grupo de crianças. Esta fomenta interações positivas, o diálogo e a entreajuda. Coloca-se muitas vezes no lugar das crianças para as compreender melhor e ajudá-las de forma mais assertiva⁴.

No que respeita à relação com a assistente operacional, tendo em conta que a assistente operacional entrou para a sala em dezembro de 2017, não há dados suficientes, de momento, para caracterizar a relação da mesma com as crianças e com a educadora. Porém, em entrevista, a educadora refere que o papel da assistente operacional é ser o “braço direito” da educadora, trabalhando cooperativamente; uma companheira que ajuda a preparar o trabalho, a gerir o grupo, a dinamizar tarefas simples em grupo ou individualmente.

1.4. O ambiente educativo

O ambiente educativo engloba, por um lado, todos os fatores que têm importância para o desenrolar do processo educativo. Por outro lado, um processo educativo, repleto de experiências significativas. O processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p.24).

Nos pontos seguintes, serão apresentados os princípios orientadores definidos pela equipa educativa. Posteriormente, serão apresentados diversos fatores a ter em conta no ambiente educativo, tais como: o planeamento; o tempo; o espaço e os materiais; e a avaliação.

1.4.1. Princípios orientadores da ação no ambiente educativo

O trabalho profissional com crianças segue fundamentos que decorrem de princípios orientadores, estes “estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” no ambiente educativo (Silva et al., 2016, p.8).

⁴ A educadora desenvolveu uma atividade de construção de uma árvore de Natal. (...) No decorrer da atividade, a educadora percebeu que as crianças demonstravam alguma dificuldade na concretização da tarefa. Ao perceber as dificuldades do grupo, na parte da tarde, no momento do tapete, explicou a atividade a todos, ao mesmo tempo que fazia a demonstração (...), (excerto da Nota II de 11 de dezembro de 2017).

⁵Em entrevista, a educadora refere que pretende que as crianças “experimentem as situações, vivam com elas e aprendam a partir da experiência pessoal e da sua reflexão sobre a mesma” (cf. Anexo A4, questão n.º 13). Considera “fundamental que elas se questionem, que questionem o mundo que as rodeia e que se envolvam com ele, numa perspetiva de investir autonomamente no seu crescimento, desenvolvimento e conhecimento” (cf. Anexo A4, questão n.º 13). Como é defendido por Silva et al. (2016), a exploração e a compreensão do mundo são essenciais para o desenvolvimento e para a criação de novos conhecimentos.

Tendo em conta a importância do papel do JI no desenvolvimento global das crianças, a educadora define cinco princípios orientadores, tais como: i) valorizar o desenvolvimento das competências pessoais; ii) valorizar a importância do brincar e de estar com a natureza; iii) proporcionar tempos de trabalho em pequenos grupos; iv) proporcionar tempos de atenção mais individualizada e v) valorizar as diferenças e a riqueza que elas podem trazer para o grupo.

Em suma, a educadora afirma que o fundamental é que as crianças sejam felizes e que as atividades façam sentido para elas, que se envolvam e que tirem significado das mesmas.

1.4.2. Planeamento

Planear implica a reflexão por parte do/a educador/a, de forma a adequar as suas intenções educativas às necessidades do grupo. Ao refletir, o/a educador/a consegue prever situações de aprendizagem e organizar os recursos necessários à sua realização. Porém, planear não é prever um conjunto de atividades e dinamizá-las rigorosamente, é reconhecer oportunidades de aprendizagens não previstas e tirar partido delas. (Silva et al., 2016)

⁶A educadora não segue um modelo pedagógico específico, porém, faz uma junção de metodologias e estratégias que, através de uma avaliação contínua, vai adaptando aos interesses e necessidades do grupo. Sustenta-se nas OCEPE (2016) e no PAA, para definir temas a trabalhar, mas também tenta que as ideias surjam do grupo e da sua exploração. No PAA é uma planificação anual, na qual são enumerados temas distribuídos por trimestres. Esses temas incidem, sobretudo, na educação para os valores no âmbito da cidadania e da educação cultural, na exploração de sentimentos, emoções e atitudes, no desenvolvimento de competências da escrita e da leitura (relacionando com o Plano Nacional de Leitura), na educação ambiental e na educação para a saúde (PAA, 2017/2018).

A educadora tem sempre em mente a continuidade e coerência, no momento da seleção dos conteúdos, para que haja um fio condutor e para que as aprendizagens façam

⁵ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D).

⁶ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D).

sentido para as crianças. Tem em conta, nas suas planificações, vários fatores: atividades diversificadas; diversidade de histórias; atividades em grupo; e atividades individuais de exploração de conteúdos mais específicos e de desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade (esperar, preparar, realizar, terminar, arrumar).

1.4.3. Tempo e rotina diária

Hohmann e Weikart (2011), definem a rotina como sendo uma sequência de diversos acontecimentos que se repetem. Na opinião de Folque (2014), a rotina, como princípio organizado, dá estabilidade e segurança; porém, esta deve ser flexível para dar resposta às necessidades do grupo.

Nada é previsível, existem imprevistos e deve haver flexibilidade no tempo/rotina. Os critérios de flexibilidade estão presentes no ambiente educativo onde foi realizada a PPS II. Por exemplo, como explica a educadora, no início do ano, quatro crianças chegavam ao JI a chorar; por essa razão, foi necessário redefinir a rotina “para que houvesse mais tempos individuais, ajustados às necessidades de cada criança” (cf. Anexo A4, questão n.º 4). Outro exemplo de flexibilidade é, o respeitar os tempos das crianças e não as apressar na realização de atividades, pois é necessário dar-lhes tempo para que se apropriem do conteúdo que se está a trabalhar. Como menciona Silva et al. (2016), cabe ao/a educador/a fazer uma gestão entre o previsível e a flexibilidade, para que as crianças se consigam orientar no tempo, sentindo-se seguras e confiantes.

A rotina contempla momentos de atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individuais. Existem momentos de tapete onde as crianças fazem partilhas, falam sobre si próprios, fazem discussões temáticas, ouvem histórias e interpretam as mesmas. Como é afirmado pela educadora, em entrevista, esta é uma atividade em que as crianças se envolvem bastante nas partilhas e na interação em grande grupo (cf. Anexo A4, questão n.º 9). Na opinião de Hohmann e Weikart (2011), os momentos em grande grupo ajudam as crianças a construir o sentimento de pertença, estabelecendo relações e criando experiências conjuntas

Os tempos de atividades pedagógicas também fazem parte da rotina. Em grupo, combina-se o que há para fazer, ou seja, verifica-se o que está pendente e apresentam-se novas propostas, por parte da educadora e das crianças. De seguida algumas crianças distribuem-se pelas áreas e outras dirigem-se até à mesa central para realizar a atividade programada, de forma individual ou em pequenos grupos, conforme combinado anteriormente.

Esta forma de divisão do tempo permite, como referem Silva et al. (2016) um leque variado de aprendizagens.

Relativamente às necessidades básicas, os momentos de higiene ocorrem antes do almoço ou sempre que houver necessidade por parte da criança, a finalidade é criar hábitos de higiene saudáveis. Quanto ao almoço, este realiza-se no refeitório. O mesmo não acontece com os lanches, que ocorrem na área do tapete ou no exterior, em grande grupo. Segundo Rocha e Ferreira (2016) estes dois momentos, para além da finalidade da alimentação, permitem interações sociais, em simultâneo, permitem que as crianças se apropriem de comportamentos e competências, muitas vezes apenas através da observação do outro.

Existem também atividades semanais que as crianças já são capazes de prever: a educação física, todas as segundas-feiras de manhã, que tem lugar no pavilhão polivalente ou no exterior, alteração de local já confere, por si só, uma certa flexibilidade. Existe também o momento de exploração no exterior que acontece todas as quartas-feiras de manhã, esteja a chover ou não, as crianças exploram livremente a natureza⁷.

Importa referir que o maior marco temporal é a distinção entre a manhã e a tarde e, embora possam existir alterações, as crianças sabem o que acontece em cada um dos momentos (cf. Anexo A5 – Dia tipo). Silva et al. (2016) referem que as atividades são previamente planeadas pela educadora, para que a rotina tenha sentido para o grupo, englobando momentos de exploração, de brincadeira e de realização de diferentes atividades.

1.4.4. Espaço e materiais

O espaço vai permitir à criança desenvolver a sua independência e autonomia, essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens (Silva et al., 2016). Por outro lado, segundo Folque (2014), os materiais variados “dão a oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (p.57). Hohmann e Weikart (2011) consideram que a organização do espaço e dos materiais da sala de atividades, se for consistente, vai permitir que a criança saiba em que sítio quer brincar e que materiais tem disponíveis para o fazer.

Através de uma observação do espaço da sala de atividades é possível verificar que o mesmo é amplo, seguro e com bastante luz natural. Nas paredes, encontram-se os trabalhos

⁷ A educadora definiu que às quartas-feiras é o dia de ir à rua, esteja calor, frio ou até chuva. Pediu às famílias para terem atenção ao tempo e se necessário que enviassem galochas e capas para a chuva. Hoje foi um desses dias e apenas a Vera e o David trouxeram galochas. No exterior as duas crianças puderam saltar e brincar nas poças (Nota V de 18 de outubro de 2017).

realizados pelas crianças. O restante espaço encontra-se organizado por áreas. Em entrevista, a educadora menciona que no espaço “é tudo construído com o grupo” (cf. Anexo A4, questão n.º 6) e sempre que existem alterações, o grupo é informado ou questionado. É, portanto, uma organização flexível, podendo ser alterada ao longo do ano, caso seja necessário. Como é defendido por Silva et al. (2016), quando é notória uma evolução no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o/a educador/a deve adaptar o espaço e os materiais, de modo a que estes acompanhem essa evolução, tendo sempre em conta que as crianças devem ser informadas e devem estar incluídas no processo de tomada de decisões.

As áreas da sala, segundo Hohmann e Weikart (2011), devem ter nomes de fácil identificação para as crianças e todas devem ser de fácil acesso. Na sala de atividades encontra-se: a área de desenhos e recortes; a área da plasticina; a área das construções; a área do tapete; a área da garagem; a área da biblioteca; a área dos jogos de mesa; a área da loja; a área da casinha; e a área de pintura.⁸

A sala de atividades tem ancorada uma outra sala mais pequena, que alberga material de pintura, lavatórios e ainda seve de dispensa para guardar diversos materiais. Esta pequena sala serve de apoio a duas salas de atividades pois está no centro das mesmas e ambas têm acesso a ela. Importa aludir que do ponto de vista da educadora o espaço exterior deve ser um prolongamento da sala de atividades, pois é um local “rico onde se podem fazer explorações na natureza e integrar as competências que são desenvolvidas nas atividades em sala” (cf. Anexo A4, questão n.º 12).

No que respeita aos materiais, estes são bastante diversificados e vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Promovem brincadeiras, muitas delas de faz-de-conta, em pequenos grupos ou individuais. Na opinião da educadora, estes devem ser de qualidade, tais como: “*puzzles* e jogos resistentes, laváveis e que estimulem o pensamento e a criatividade e materiais de desgaste de qualidade que não se estraguem às primeiras utilizações, em quantidade e variedade” (cf. Anexo A4, questão n.º 11). Todos os materiais encontram-se acessíveis às crianças pois, como afirma Folque (2014), no sentido de desenvolver a autonomia, todos os materiais se devem encontrar acessíveis e ao nível dos olhos das crianças, para que as estas sejam capazes de os alcançar sem recorrer à ajuda de um adulto.

⁸ Para uma melhor perceção da organização do espaço e dos materiais, cf. Anexo A6 - Planta da sala de atividades; Anexo A7 - grelha de análise do espaço e dos materiais; e Anexo A8 - o registo fotográfico do espaço e dos materiais).

Importa referir que a equipa educativa utiliza instrumentos reguladores que auxiliam a ação pedagógica, tais como: o mapa de presenças, onde cada criança marca a sua presença diariamente; o quadro de distribuição de tarefas, onde cada criança vê a sua tarefa do dia; o mapa do tempo, onde é marcada a data; o mapa de atividades, onde cada criança marca a/as área/as onde esteve; o mapa dos aniversários, que diz quantas crianças há de cada idade; e o mapa de marcação das áreas, onde cada criança coloca o seu cartão quando na área que está a frequentar (cf. Anexo A9). Folque (2014) refere que todos os instrumentos reguladores desempenham um papel muito importante, pois atribuem às crianças certas responsabilidades e tarefas que devem ser cumpridas.

1.4.5. Avaliação

Segundo Portugal (2012) avaliar é tomar consciência do que não está a correr como esperado e adaptarmo-nos, é também compreender o que as crianças sabem para reconhecer os seus sucessos e o que ainda podem alcançar. Silva et al. (2016) complementa esta ideia afirmando que avaliar é centrar-se na maneira de ser da criança, documentando e descrevendo o seu processo de aprendizagem, de forma a valorizar o seu modo de aprender e os seus progressos. Um olhar crítico e analítico perante a vida no contexto pedagógico permite-nos compreender interesses e necessidades de aprendizagem do grupo que podem não ser tão evidentes. É desta forma que a avaliação se torna numa ferramenta essencial na educação de infância.

⁹A avaliação do ambiente educativo é feita através do mapa de atividades, onde as crianças registam as áreas da sala onde escolhem brincar no seu tempo de gestão autónoma. No final de cada dia ou semana, em reunião no tapete, pretende-se que cada criança consiga analisar quais foram as áreas escolheu mais, as que escolheu menos, a causa dessa escolha e o que se pode fazer para melhorar cada uma das áreas. Assim, é possível adequar o espaço aos interesses e necessidades do grupo.

No que respeita à avaliação das crianças, a educadora realiza uma avaliação contínua, que lhe permite organizar o trabalho pedagógico diário. À semelhança do ambiente educativo, também as crianças são avaliadas através do preenchimento do mapa de atividades. É também realizada através de uma observação participante; de uma grelha de registo de observação; do mapa de presenças; e do mapa de distribuição de tarefas. O mapa de atividades é um meio de avaliação das crianças, pois permite fazer com que estas compreendam em que áreas brincam

⁹ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D).

mais. Por conseguinte, é possível responsabilizá-las a passar também pelas áreas que não costumam frequentar, expandindo assim o leque de atividades que realizam e investindo na superação das suas dificuldades. A observação permite o registo dos comportamentos, conquistas e evoluções das crianças. Esses registos são feitos numa grelha de registo de observação que é preenchida ao longo de cada período. No final do mesmo, discute-se com os encarregados de educação o registo realizado. As crianças com NEE têm ainda uma listagem de objetivos a desenvolver (um plano de intervenção) que é igualmente discutido com os encarregados de educação. Por sua vez, o mapa de presenças e o mapa de distribuição das tarefas são também eles instrumentos de avaliação das crianças, utilizados pelas mesmas e pelos adultos. Pois segundo Niza (1996, citado por Folque, 2014), desta forma, é possível fazer a avaliação da assiduidade e da responsabilidade de cada uma das crianças.

1.5. As famílias

Segundo Silva et al. (2016), as famílias são o espelho da herança cultural das crianças e, por isso, devem fazer parte do processo educativo. Estas são responsáveis pela forma como a criança se relaciona com o mundo, sendo por isso tão importantes na vida e desenvolvimento das crianças. O/a educador/a deve conhecer e analisar as mesmas e, em simultâneo, estabelecer uma relação de proximidade para que, em conjunto, consigam proporcionar experiências mais adequadas a cada criança. Ferreira (2004) complementa afirmando que existem redes de sociabilidade familiar alargada, como avós, tios ou primos, que muitas vezes ficam encarregues de ir levar ou buscar as crianças ao JI e com os quais também é importante estabelecer relações de colaboração e partilha de informação.

No que respeita à caracterização das famílias, o agregado familiar das crianças varia entre os dois e os oito elementos, sendo que a maioria (9) é composta por quatro elementos. Doze famílias inserem-se numa estrutura nuclear (pai, mãe e descendentes), porém existem cinco famílias com uma estrutura alargada (pais, irmãos, tios, avós), e três famílias com uma estrutura monoparental (um só progenitor). Existe uma grande diversidade cultural, sendo que, no conjunto das famílias, existem nove nacionalidades distintas (Brasileira, Guineana, Inglesa, Angolana, Cabo Verdiana, Portuguesa, Moldava, Ucraniana e São Tomense). Existe também uma grande diversidade de crenças religiosas, nomeadamente católicos, muçulmanos, evangélicos, ortodoxos e judeus. Quanto ao grau de escolaridade dos encarregados de educação, este varia entre o 7.º Ano e o Mestrado. A maioria (8) possui o 12.º Ano, porém, aqueles que ingressaram no Ensino Superior são em número significativo (6). Grande parte dos

encarregados de educação (17) estão empregados e apenas três não trabalham (cf. Anexo A10).

No que se refere à perspectiva da educadora em relação à participação das famílias, esta considera que é fundamental para a formação das crianças. “A família é que inicia o processo de estimulação (ou não) da criança pequena; é a família que apoia e dá segurança às explorações da criança; é ela que promove as diferentes experiências; é ela que forma o carácter, a educação e o espírito empreendedor.” (cf. Anexo A4, questão n.º 20). Não descurando o facto de que o JI ajuda a criança a abrir horizontes, a passar por uma diversidade de experiências, a cruzar opiniões, a viver em comunidade e a respeitar as diferenças sociais.

Segundo a educadora cooperante, as famílias ainda não são muito participativas no dia-a-dia das crianças no JI. Porém, esta promove a sua participação, convidando-as a dinamizarem atividades ou, simplesmente, a lerem uma história. A finalidade é criar uma relação de proximidade e envolver as famílias no trabalho que é feito em sala. A educadora comenta ainda que “ao longo do ano os laços vão-se estreitando e vão participando cada vez mais” (cf. Anexo A4, questão n.º 23). “No entanto, há famílias que nunca se envolvem: raramente vêm à escola, não dão feedback dos recados ou solicitações para trabalhos, visitas, etc. ” (cf. Anexo A4, questão n.º 25). A maior dificuldade é conseguir chegar a essas famílias.

O diálogo entre as famílias e a equipa educativa acontece, muitas vezes, nos momentos de chegada e partida das crianças. Estas conversas informais servem para passar algum recado ou informação relativa à criança. A comunicação com as famílias é feita também através de recados na caderneta, mensagens, *emails*, trabalhos e registos que são expostos fora da sala e das reuniões. Segundo a educadora, “estão, desde o início do ano, agendadas 5 reuniões: início do ano; em outubro/novembro; na interrupção do Natal; na Páscoa; e no fim do ano letivo. Mas as famílias podem, e solicitam, reuniões sempre que têm dúvidas e/ou querem discutir algum assunto.” (cf. Anexo A4, questão n.º 24). Ainda no que diz respeito à comunicação com as famílias, importa referir que, no final do ano letivo, as famílias levam para casa um portefólio individual, para poderem ver o trabalho desenvolvido durante o ano, ao mesmo tempo que veem a evolução, as conquistas e as curiosidades das crianças. Este portefólio serve também de base para o delineamento de um plano de desenvolvimento para cada criança, discutido em reunião entre a educadora e as famílias. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), uma comunicação ativa entre as famílias e a educadora, contribui para o sentimento de pertença dos pais ao meio pedagógico e, simultaneamente, fornece confiança e segurança à criança.

1.6. O grupo de crianças

Segundo Silva et al. (2016), no grupo encontramos diversas culturas, estilos e características. O/a educador/a deve ser capaz de compreender, aceitar e adaptar-se a todos eles, adequando a sua ação às necessidades e individualidades de cada um. “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p.24).

Como podemos confirmar pela leitura do quadro de caracterização do grupo (cf. Anexo A11), o grupo com o qual foi realizada a PPS II sofreu diversas alterações desde o início do ano letivo. Inicialmente, era composto por dezanove crianças, sendo que nove eram meninas e dez eram meninos. Depois de sair uma menina em outubro de 2017 e de entrarem mais duas crianças (um menino em outubro de 2017 e uma menina em dezembro de 2017), o grupo passou a ser composto por vinte crianças, nove meninas e onze meninos, sendo que dois deles têm NEE. Este número está de acordo com a legislação em vigor, uma vez que, segundo o Despacho normativo n.º 7B de maio de 2015, os grupos devem ter, no máximo, vinte crianças, caso existam elementos com NEE e cujo grau de funcionalidade o justifique.

No que diz respeito ao percurso institucional, das vinte crianças do grupo, três já frequentavam o JI em anos anteriores, oito estavam em outras instituições e nove nunca tinham frequentado qualquer instituição. Neste sentido, as crianças que já frequentavam o JI, embora sejam em minoria, ganham um maior destaque, pois como refere Ferreira (2014), estas já detêm uma maior “familiaridade, experiência e conhecimento sobre as regras” (p.77). Assim, tendo a capacidade de prever e antecipar as rotinas, podem apoiar e acompanhar as crianças do grupo que não têm a mesma experiência.

Trata-se de um grupo heterogéneo, a vários níveis. Têm idades compreendidas entre os três e os seis anos (sendo que a maioria [10] tinham quatro anos no início do ano letivo) e, desta forma, encontram-se em fases díspares do desenvolvimento. Existe também uma grande diversidade de culturas e de crenças religiosas pois, no grupo, existem seis nacionalidades distintas (Brasileira, Guineana, Inglesa, Angolana, Cabo Verdiana e Portuguesa) e, como referido anteriormente, cinco crenças religiosas. Toda esta heterogeneidade existente no grupo vai permitir, como afirma Silva et al. 2016), que as interações sejam mais enriquecedoras para os intervenientes, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um. Ferreira (2004) complementa afirmando que a diversidade serve também de base à realidade que a criança conhece, alterando a sua perspetiva sobre o mundo que a rodeia.

À luz do que é referido na entrevista realizada à educadora cooperante, existem no grupo, muitas características individuais e bastante específicas que precisam de uma atenção mais individualizada. São essas: o David, que demonstra insegurança e ainda não consegue estar sem a educadora na sala¹⁰. Mas que, por outro lado, revela muito interesse na escrita e na leitura; o Dénil e a Sofia, que não falam português (são de origem ucraniana e inglesa, respetivamente); a Aissatú e o Raúl, que necessitam ajuda para descer as escadas pois não descem alternadamente e têm receio das alturas; o Raúl, diagnosticado com *Trissomia 21* que, para além das principais dificuldades, só começou a controlar os esfíncteres no JI com uma intervenção individualizada¹¹; e o Áquila, diagnosticado com um atraso no desenvolvimento e que, por esse motivo, foi pedido pelo JI um adiamento da escolaridade obrigatória, ao abrigo do Dec. lei 3/2008¹². (cf. Anexo A4, questão n.º 3)

Sanches e Teodoro (2006) referem-se às NEE como sendo um grupo de “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (p.67). No que diz respeito ao Raúl, as suas principais dificuldades são a capacidade de concentração, a coordenação motora e a comunicação oral. Na opinião de Moreira, El-Hani e Gusmão (2000, citados por Coelho, 2016), em contexto escolar, uma criança com *Trissomia 21* “carece com frequência de comportamentos de participação ativa nas atividades pedagógicas quando não estimulada nesse sentido” (p.10), assim como, também tem “dificuldades na realização de tarefas de coordenação motora” (p.10). Coelho (2016) especifica ainda que estas crianças apresentam uma grande dificuldade em tarefas de consciência fonológica o que afeta o seu desenvolvimento a nível da linguagem e comunicação. Porém, é uma criança bastante afável e que interage com todas as crianças do grupo¹³. Como afirma a educadora, o Raúl é acompanhado por uma equipa de intervenção precoce e por uma docente do ensino especial, só não é ainda acompanhada por uma terapeuta da fala por questões burocráticas (cf. Anexo A4, questão n.º 5). Por sua vez, o Áquila apresenta dificuldades a nível cognitivo, principalmente

¹⁰ O David fica em pânico sempre que se aproxima a hora do almoço, pois tem medo que a avó não o venha buscar para almoçar. Chora bastante, mesmo que lhe digamos que ele não vai almoçar na escola e que a avó o vem buscar (...), (excerto da Nota V de 3 de novembro de 2017).

¹¹ O Raúl já começa a conseguir controlar os esfíncteres e já defeca na sanita quando o deixam na mesma durante algum tempo (Nota VI de 31 de outubro de 2017).

¹² O Áquila frequenta o pré-escolar por ter sido pedido o adiamento da sua matrícula no 1º ciclo, por apresentar atraso no seu desenvolvimento, principalmente a nível da linguagem (...), (excerto da Nota IV de 20 de outubro de 2017).

¹³ O Raúl está diagnosticado com Trissomia 21. Apresenta mais dificuldades a nível motor e a nível da linguagem. Teve bastante facilidade em integrar-se no grupo, é bastante afável e meigo. Inicialmente brincava sozinho por ter dificuldade em comunicar com os outros, mas gradualmente, começou a interagir com o restante grupo, partilha brincadeiras na casinha e no lego (...), (excerto da Nota V de 20 de outubro de 2017).

ao nível da comunicação e do raciocínio lógico. Foi devido às suas dificuldades que adiou a sua entrada no 1.º Ano do Ensino Básico. Segundo a educadora, o Áquila, embora não tenha ainda um diagnóstico concreto, é acompanhado por uma equipa de intervenção precoce, por uma docente do ensino especial e por uma terapeuta da fala (cf. Anexo A4, questão n.º 5).

Ainda sobre as características do grupo, através de uma observação do contexto, no geral, as crianças do grupo encontram-se numa fase de desenvolvimento adequado às suas idades, ao nível psicomotor, cognitivo e psicossocial. Contudo, a nível psicomotor, algumas crianças ainda demonstram uma certa adversidade na realização de tarefas de equilíbrio ou de controlo motor. A nível cognitivo, existem crianças com alguma dificuldade em se concentrarem¹⁴, em cumprir de regras¹⁵ e em esperar pela sua vez. Porém, já começam a ser capazes de resolver os conflitos de forma mais autónoma, são bastante curiosas e interessadas. A nível psicossocial, são visíveis preferências de amizades e, por conseguinte, a formação de alguns grupos, ainda assim são capazes de trabalhar cooperativamente¹⁶. A educadora afirma que “as crianças têm vindo a desenvolver um bom espírito de grupo, ajudam-se muito, são bastante amigos e respeitam as diferenças” (cf. Anexo A4, questão n.º 3).

No que concerne às preferências do grupo, na sala de atividades, gostam de ver ou ouvir histórias, sejam elas com recurso a livros, filmes ou dramatizações. Demonstram interesses em brincar ao faz-de-conta na casinha, em fazer construções, em fazer trabalhos de expressão plástica e em brincar no exterior. Nos momentos de exterior, as suas brincadeiras de eleição são: correr; brincar às apanhadas; explorar a encosta da escola; apanhar paus e folhas¹⁷; e brincar com a terra.

¹⁴ O grupo aderiu bastante bem ao jogo em que tinham de identificar (de olhos vendados) se dois sons eram iguais ou diferentes. Demonstraram atenção e concentração, porém depois de algum tempo a fazer o jogo alguns dispersaram (Nota II de 3 de outubro de 2017).

¹⁵ Num momento em que o grupo estava bastante barulhento e impaciente, a educadora pediu a todos que se sentassem, explicou algumas regras e demonstrou a sua insatisfação pela forma como todos se estavam a portar. Aproveitou para lembrar que a área “falar e escutar” serve para conversarem e resolverem os conflitos (...), (excerto da Nota VI de 12 de outubro de 2017).

¹⁶ Na parte da tarde, a educadora dinamizou uma atividade (...) A atividade consistia num jogo, em que as crianças tinham de trabalhar em cooperação para tirarem rolhas de dentro de uma garrafa. (...) Num diálogo reflexivo, as crianças falaram sobre o que é a cooperação: “Temos de ter paciência.” (David); “Temos de puxar um de cada vez.” (Jugelson); “Se trabalharmos em equipa, conseguimos.” (Áquila); “Isso quer dizer que estamos a ajudar os colegas.” (Martinha), (excerto da Nota IV de 27 de novembro de 2017).

¹⁷ Durante as brincadeiras no exterior as crianças foram apanhando paus no chão que entregavam a mim ou à educadora (...), (excerto da Nota III de 25 de outubro de 2017).

1.7. Avaliação do grupo de crianças

Na opinião de Silva et al. (2016), a avaliação é um fator fundamental e indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Ela contribui para uma reestruturação do plano de ação do/a educador/a, adaptando assim as suas atividades às necessidades e aos interesses das crianças. Avaliar é também entender as evoluções do grupo, “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva et al., 2016, p.15).

Ao avaliar o grupo de crianças (cf. Anexo A12 – Quadro de avaliação global crianças), é possível afirmar que na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, ao nível da construção da identidade e da autoestima, já todas as crianças do grupo sabem o seu nome, idade e género. A maior parte (15) já manifesta os seus gostos e preferências, contudo a maioria (12) ainda não é capaz de gerir pequenas frustrações. Ao nível da independência e da autonomia, a maioria já é capaz de revelar interesse e confiança em experimentar atividades novas, de arrumar os materiais da sala, de ser autónomo na higiene e na alimentação e de conhecer e seguir as rotinas da sala e do grupo. Ao nível da consciência de si como aprendiz, as crianças revelam bastantes dificuldades, sendo que a maioria ainda não adquiriu as competências necessárias para o desenvolvimento desta competência. Em termos de socialização, as crianças brincam com os outros e interagem com os adultos, porém, apresentam uma maior dificuldade na participação em conversas de grupo.

Na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, ao nível do Domínio da Educação Física, todas as crianças são capazes de identificar as várias partes do corpo, no entanto há crianças que já demonstram alguma dificuldade em trepar, correr, saltitar, deslizar e rastejar. No Domínio da Educação Artística, a grande maioria das crianças já é capaz de nomear as cores, fazer de conta, reproduzir vivências do quotidiano e de expressar emoções, no entanto, o grupo revela alguma dificuldade em identificar auditivamente sons: vocais e corporais, da natureza e instrumentais. No Domínio da Matemática, a competência que as crianças demonstram uma maior aquisição é em fazer puzzles. Enquanto que, ao fazer contagens, formar conjuntos, identificar posições e nomear formas geométricas, o número de crianças que já adquiriu, e o número de crianças que ainda está em aquisição dessas mesmas competências é equivalente, sendo por isso possível perceber que será algo relacionado com as características individuais de cada um. Por último, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as maiores dificuldades apresentadas pelo grupo são ouvir os outros e responder adequadamente, no elaborar frases completas e relatar acontecimentos respeitando uma sequência. Por outro

lado, onde o grupo apresenta uma maior aquisição é na diferenciação de escrita de desenho e no ouvir atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos.

A Área do Conhecimento do Mundo é a área onde as crianças apresentam uma maior aquisição de conhecimentos, uma vez que todas demonstram curiosidade e interesse com o que as rodeia. Reconhecem e identificam partes do corpo e compreendem as suas funções; identificam fenómenos atmosféricos que observam, como a chuva e o vento; e demonstram preocupações com o meio ambiente, nomeadamente, apanham lixo e poupam água. Ou seja, nesta área quase todas as competências estão adquiridas pelo grupo à exceção da utilização de termos como dia, noite, manhã e tarde que apenas foi adquirido por quatro crianças do grupo.

A avaliação global das crianças aqui descrita foi realizada já no final da PPS II (janeiro de 2018). Assim, esta é já uma avaliação final, sendo que no decorrer dos meses estas competências foram evoluindo, numa criança foi mais notório que noutras, porém é importante ter em conta que estamos perante um grupo bastante heterogéneo em idades e que se encontram em fases diferentes do seu desenvolvimento. Por exemplo, na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram uma grande capacidade de ajuda, de trabalho cooperativo, resolução de conflitos, respeito pelos outros, responsabilidade e autonomia, algo que não era tão evidente no início do ano. Também evoluíram a nível de competências linguísticas, sendo que neste momento já partilham mais ideias e opiniões. Ao nível da área de Conhecimento do Mundo é notório um maior conhecimento do corpo e das partes constituintes do mesmo e já desenvolveram algumas competências científicas, como a exploração, investigação e questionamento.

Da necessidade de realizar uma avaliação mais aprofundada de uma criança do grupo, foi concretizado um portefólio individual. Nele, é descrita a importância da realização de um portefólio, apresentada a criança, explicitados os motivos pelo qual esta foi escolhida, descritas todas as competências já adquiridas pela mesma e é feita uma avaliação global. Antes da realização do portefólio, e tendo em conta os valores éticos já referidos no presente trabalho, foi solicitado o consentimento da família para a realização do mesmo e para a produção do registo fotográfico (cf. Anexo A13). Posteriormente foi feita uma capa com a criança (cf. Anexo A14) e, por fim, foi então realizado o portefólio (cf. Anexo A, ponto 3.2.). Importa referir que a família também participou na construção do portefólio, preenchendo um questionário sobre a criança (este pode ser conferido ao longo do mesmo), por sua vez, a criança, para além da capa também realizou uma barra desdobrável com a sua altura real. No final da PPS II o portefólio foi entregue à família, juntamente com um CD que contém um filme com fotografias da criança, registadas ao longo da PPS II.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intencionalidade da ação pedagógica

Segundo Silva et al. (2016), as intenções pedagógicas “constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica” (p.5). Estas traduzem a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem num clima de relação social e afetiva.

Enquanto futura profissional da infância, é meu dever adotar uma atitude crítica e reflexiva no que respeita às minhas intencionalidades pedagógicas, a fim de direcionar a minha ação educativa para um caminho de sucesso. Neste sentido, na sequência do crescente conhecimento que fui tendo sobre as potencialidades e fragilidades do grupo, e tendo em conta os princípios orientadores definidos pela equipa educativa, procurei ancorar a minha ação em algumas intencionalidades pedagógicas dirigidas ao grupo, às famílias e à equipa, apresentadas no ponto seguinte do presente relatório. Entenda-se que, no sentido de compreender se as intenções por mim definidas foram concretizadas e obtiveram efeitos positivos no grupo, nas famílias e na equipa, no ponto seguinte, é também feita uma avaliação das mesmas.

Antes de mais, importa mencionar que toda a intervenção foi sustentada em princípios éticos e deontológicos apresentados no roteiro ético (cf. Anexo A1).

2.1.1. Com as crianças

No que respeita ao grupo de crianças, foram delineadas cinco intenções: motivar a comunicação e a troca de ideias; promover o trabalho cooperativo e a partilha; despertar nas crianças a vontade de desenvolver as suas aprendizagens de forma autónoma; encorajar as crianças a arranjar soluções face ao conflito e a situações do dia-a-dia; proporcionar um clima de confiança e afetividade entre o adulto e a criança.

Com a intenção de **motivar a comunicação e a troca de ideias**, pretendia que as crianças, não só se desenvolvessem a nível linguístico, como se deparassem com um ambiente de liberdade de expressão. Segundo Silva et al. (2016), todos nós precisamos de nos entender e de entender os outros. Ao desenvolvermos a comunicação, seja esta verbal ou não verbal, é-nos permitido realizar trocas de informações, ideias, conhecimentos e desejos. Folque (2014) complementa esta ideia afirmando que, é necessário promover um ambiente em que a linguagem promova relações sociais e afetivas e na qual se realizem aprendizagens mútuas.

No decorrer da minha intervenção, procurei promover debates ou trocas de conhecimentos/aprendizagens entre as crianças e adultos e adotar uma postura conversacional

para com o grupo, pois “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27)¹⁸.

No sentido de avaliar a referida intenção, tentei compreender se as crianças eram, gradualmente, mais capazes de usar a língua para expressar ideias, emoções e vontades e com que frequência o faziam. Percebi que estas, à medida que o tempo passava, se sentiam mais à vontade para partilhar e comunicar ideias e opiniões¹⁹.

Ao **promover o trabalho cooperativo e a partilha**, pretendia despertar as crianças para a importância da ajuda e do valor de partilhar bens materiais e imateriais, tendo como prioridade proporcionar um ambiente de troca de aprendizagens significativas. Tal como refere Folque (2014), é a partir das experiências de trabalho cooperativo e partilha que a criança irá desenvolver os valores do que é justo ou não e, com certeza, levará estes valores para a vida adulta. Niza (2012) complementa afirmando que o trabalho de partilha entre as crianças permite o progresso de uma série de comportamentos positivos que favorecem o seu desenvolvimento intelectual, emocional e comunicativo. Desta forma, as crianças integram-se melhor no meio social, adquirem respeito pelo outro, reduzem a inibição, melhoram a sua capacidade de adaptação às situações, exploram capacidades em conjunto, entre outros fatores. Ou seja, a criança desenvolve-se a partir do trabalho a pares e da partilha de experiências e ideias.

Compreendendo que algumas crianças do grupo ainda estão a desenvolver a sua capacidade de trabalho em cooperação e de partilha, procurei, neste sentido, proporcionar momentos de cooperação, promovendo atividades em grande grupo e em pequenos grupos, como por exemplo, a dinamização de jogos sociais, que desenvolvessem a ajuda e o conhecimento do próximo²⁰. Incentivei também a partilha de ideias, opiniões e até mesmo de brinquedos de casa ou da sala de atividades.

No sentido de avaliar a intenção supramencionada, tentei compreender se as crianças eram gradualmente mais capazes de trabalhar em cooperação, partilhando ideias, desenvolvendo debates e concretizando trabalhos a pares ou em pequenos grupos, onde todos os elementos do mesmo participavam ativamente. Também procurei compreender a evolução

¹⁸ Na parte da tarde levei para o tapete um dicionário e um globo e promovi um diálogo sobre o que é reciclar, com o objetivo de fazer uma comparação com o conceito reutilizar. “É pôr o lixo no azul e no amarelo.” (Tomás), “É pôr numas máquinas para fazer coisas novas.” (Martinha), (...), (excerto da Nota III de 9 de janeiro de 2018).

¹⁹ Durante as partilhas da manhã, no tapete, o Wiliam partilhou com o grupo que tinha encontra um livro no chão “apanhei o livro e vou reutilizar.” (...), (excerto na Nota I de 18 de janeiro de 2017).

²⁰ Na parte da tarde fiz com o grupo o jogo “Quem falta”. Escondia com uma manta um elemento do grupo enquanto todos estavam de olhos fechados. Quando abriam os olhos tinham de adivinhar quem estava debaixo da manta (...), (excerto da Nota IV de 6 de outubro de 2017).

na capacidade de partilhar bens materiais ou imateriais. Foi notória uma evolução nesta competência, pois que as crianças começaram a trabalhar cooperativamente, demonstraram um grande espírito de entreajuda e, ao brincar, partilhavam ideias e brinquedos²¹.

Ao **despertar nas crianças a vontade de desenvolver as suas aprendizagens de forma autónoma**, a minha finalidade foi fomentar nas crianças o desejo por quererem aprender mais todos os dias e serem autónomas nas tarefas diárias, pois essa autonomia refletir-se-á por toda a sua vida. Segundo Silva et al. (2016), a autonomia é um elemento muito importante, não só na aprendizagem de línguas, mas também em qualquer outro tipo de aprendizagem. Vários autores como, Folque (2014), Silva et al. (2016), Cole e Cole (2004) e Hohmann e Weikart (2011), concordam que uma criança autónoma é capaz de controlar o seu próprio conhecimento e de se responsabilizar por todas as decisões tomadas no processo de aprendizagem. Hohmann e Weikart (2011) defendem ainda que a criança aprende fazendo. Ao ser autónoma na exploração e na procura de novos conhecimentos, a criança torna-se também mais independente e mais propícia a arriscar, desenvolvendo-se também a nível cognitivo. Cole e Cole (2004) referem que a autonomia é fundamental para um desenvolvimento saudável. Referem também que Piaget (s.d.) confere grande importância ao “papel ativo das crianças na moldagem do seu próprio desenvolvimento” e afirma que “o conhecimento que adquirimos resulta da maneira como transformamos e modificamos o mundo” (p.58).

Posto isto, atendendo ao facto de que algumas crianças se encontram em fases díspares do desenvolvimento, tive como prioridade compreender a criança como um ser individualizado, capaz de tomar decisões sobre o seu percurso pedagógico. Tentei incentivar as crianças a realizar tarefas de forma autónoma, dando um *feedback* positivo. Ao mesmo tempo, encorajei as crianças a tomarem decisões quanto ao que pretendem fazer, focando os aspetos do planeamento, da realização e da reflexão²².

Através de uma observação contínua, procurei avaliar as atitudes das crianças, no sentido de compreender se, de dia para dia, conseguiam realizar pequenas tarefas de forma autónoma, fossem elas tarefas de exploração, atividades pedagógicas ou necessidades básicas. Procurei também perceber se as crianças procuravam novos conhecimentos ou se

²¹ A educadora preparou uma atividade em que as crianças tinham de preencher umas letras com pedaços de papel. Durante esta atividade foi visível um trabalho de equipa entre o Tomás e o William e, posteriormente, entre o Tomás e o Jugelson. Juntos foram colando os pedaços de papel, letra a letra, para que fosse mais rápido. Não se verificaram discussões nem desentendimentos, apenas conversas entre os pares (Nota VII de 30 de novembro de novembro de 2017).

²² Trabalhei com o grupo que decidiu terminar a teia do projeto. Incentivei que, em equipa, decidissem que materiais queriam colocar na teia e, posteriormente, que legendassem esses mesmos materiais (...), (excerto na Nota II de 21 de novembro de 2017).

questionavam o mundo por iniciativa própria. Percebi que, na generalidade, as crianças realizavam pequenas tarefas sem a ajuda do adulto e também que exploravam os materiais e o espaço autonomamente, procurando novos conhecimentos. Ao desenvolver um projeto, com o tema “Reutilizar”, as crianças passaram também a questionar o mundo e tudo o que as rodeia, de forma mais frequente²³.

Ao **encorajar as crianças a arranjar soluções face ao conflito e a situações do dia-a-dia**, tive como objetivo preparar as crianças para o futuro, formando pessoas capazes de ultrapassar as dificuldades e dando importância às questões do dia-a-dia. Silva et al. (2016) são da opinião de que os conflitos, quer queiramos quer não, fazem parte do nosso dia-a-dia e, por isso mesmo, é importante que aprendamos a lidar com eles da melhor forma, sustentando-nos no autocontrolo e na capacidade de distinguir o certo do errado. Porém, quando nos referimos a conflitos, temos também de referir situações do dia-a-dia nas quais que temos de ter a capacidade de as resolver. No que diz respeito ao desenvolvimento da criança, Piaget (s.d., citado por Cole & Cole, 2004), acredita que as crianças têm alguma dificuldade em realizar operações mentais. Desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo pode ser encarado como um processo de superação de limitações para chegarem ao caminho do pensamento operatório, ou seja, a resolução de situações, quer conflituosas quer do dia-a-dia, auxiliam o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda nessa linha de pensamento Cole e Cole (2004) referem a participação guiada, onde as crianças recebem ajuda do adulto na adaptação a novas situações, na estruturação das suas tentativas para resolver problemas e na aquisição do domínio sobre eles.

Atendendo ao facto de que no grupo existem algumas situações conflituosas, pelo facto de algumas crianças não serem capazes de lidar com as frustrações, assumi o papel de mediadora, na medida em que não intervim diretamente no conflito, deixando que as crianças o tentassem resolver por si mesmas²⁴. Tentei, igualmente, fornecer ferramentas de resolução de conflitos/situações nas quais as crianças se possam amparar.

Ao avaliar, fui tentando compreender se as crianças eram capazes de lidar com as frustrações, recorrendo à reflexão. Tentei igualmente compreender que as crianças eram

²³ Durante a atividade de construção de quadros “à semelhança daquele ilustrador”, quase todas as crianças compuseram as suas criações de forma autónoma, souberam tomar decisões sobre o que queriam representar e foram bastante imaginativas na utilização dos diversos materiais (...), (excerto da Nota III de 3 de novembro de 2017).

²⁴ Reparei que a Rossana e a Giovana discutiam por causa de um desenho. Afastei-me para perceber de que forma resolviam a situação. Passado algum tempo decidiram, em conjunto, ir para a área “Falar e Escutar”. Conversaram, resolveram a sua disputa e foram brincar juntas. Isto demonstra a sua capacidade de resolver conflitos de forma autónoma (Nota III, 13 de novembro 2017).

sucessivamente mais aptas a resolver situações/problemas, sejam elas entre pares ou em momentos do seu dia-a-dia (e.g. tentar alcançar, sozinho, algo que está alto). No decorrer da PPS II foi notória uma maior facilidade em lidar com algumas frustrações, embora esta seja uma competência em desenvolvimento. São mais capazes de resolver problemas do dia-a-dia ou com os outros, recorrendo ao diálogo²⁵.

Ao **proporcionar um clima de confiança e afetividade entre o adulto e a criança**, o meu objetivo foi proporcionar um ambiente de segurança, confiança e afetividade, no qual estas se sentissem bem, seguras e à vontade para explorar e procurar novas aprendizagens. Na opinião de Silva et al. (2016), a relação entre o adulto e a criança deve ter como base o afeto e o apoio, pois uma boa relação entre ambos permite que esta queira aprender e esteja mais disponível para novos conhecimentos, seja a nível psicomotor, intelectual, social e moral. Cole e Cole (2004) falam sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo parte do processo de desenvolvimento da criança. Os mesmos autores acreditam que quando a criança tem, por parte do adulto, um apoio na realização de tarefas, esta acabará por as realizar sozinha. Defendem ainda que “a ajuda proporcionada vai um pouco além da atual competência da criança, complementando e construindo sobre as habilidades já existentes da criança, em vez de ensinar diretamente à criança novos comportamentos” (p.227). A cooperação do adulto, oferecendo sugestões sobre a realização de tarefas, permite que a criança estenda as suas habilidades além do que seria previsível.

No momento em que o grupo ganhou confiança e segurança, procurei levar as crianças a desenvolverem-se a diversos níveis, primeiramente com o meu auxílio e posteriormente de forma autónoma. Promovi também uma relação de proximidade afetiva, num ambiente de confiança e segurança emocional, incentivando o diálogo²⁶.

Ao longo da PPS II, a minha relação com o grupo foi-se modificando: quem me via, no início, com alguma desconfiança, passou, gradualmente, a assumir que eu fazia parte da equipa educativa e que o meu papel seria o de ajudar, acarinhar, acompanhar e ensinar. Desta forma, ao avaliar, procurei compreender se as crianças me procuravam no sentido de as ajudar ou

²⁵ A área “falar e escutar” tem tido cada vez mais adesão. Hoje o Rodrigo e a Sara foram resolver o seu conflito e mais tarde a Élin e a Vera também o fizeram. É de realçar que esta área também serve para quando um adulto (educadora, auxiliar ou eu) quer conversar com uma criança em privado ou vice-versa (Nota I de 13 de outubro de 2013).

²⁶ No início da manhã, quando as crianças ainda estavam a chegar, a Martinha senta-se ao meu lado, no tapete, ostentando um ar desanimado. Perguntei-lhe se ela estava triste e a resposta foi positiva (abanando a cabeça). Questionei o motivo da sua tristeza ao que ela me respondeu “Quero a mãe”. Para tentar acalmá-la disse-lhe que a mãe vinha buscá-la mais logo e que agora podia brincar e aprender coisas novas connosco (...), (excerto da Nota I de 9 de outubro de 2017).

simplesmente acalmar. Percebi que as crianças me passaram a ver como alguém a quem podem recorrer, e que tem competências para as ajudar no que precisarem²⁷.

2.1.2. Com as famílias

No que toca às famílias a minha intenção foi **promover o envolvimento das famílias no processo educativo**. Sabendo que a participação das famílias não é uma prática corrente na sala, considero importante valorizar e incentivar essa mesma participação. Assim sendo, o meu principal objetivo foi promover a participação e o envolvimento das famílias em diversos momentos. Silva et al. (2016) são da opinião de que a relação entre famílias e a equipa educativa deve ser assente na comunicação. Quando partilham ideias e informações estão ambos a participar em todas as fases de desenvolvimento da criança. Por um lado, as famílias mantêm-se ocorrentes da evolução do desenvolvimento da criança, das conquistas e das dificuldades. Por outro lado, o/a educador/a consegue compreender e conhecer melhor a criança, fora do contexto escolar. Simultaneamente, a criança, ao ver o envolvimento da sua família no contexto, sente-se mais segura e confiante para arriscar e desenvolver aprendizagens.

Neste sentido, procurei comunicar com as famílias mantendo-as informadas sobre as minhas intervenções e sobre assuntos relacionadas com as crianças. Pedi para fazerem trabalhos com as crianças e os enviarem para o JI²⁸ e também promovi um momento de apresentação para as famílias, com a finalidade de divulgar um projeto desenvolvido pelo grupo²⁹.

Ao avaliar esta intenção, procurei compreender o envolvimento das famílias bem como compreender se estas estariam recetivas a dinamizar alguma atividade com o grupo. Entendi que estas já se sentem mais confortáveis em partilhar algo ou em fazer questões sobre o dia ou sobre a evolução da criança. Entendi também que já fazem questão de participar em atividades na sala e em, no futuro dinamizar algo com as crianças³⁰.

²⁷ Após três semanas sem ir ao JI, fui calorosamente recebida pelo grupo e por toda a equipa. “Onde estavas? Pensava que já não vinhas?” (Tomás); “Tinha muitas saudades tuas.” (Jugelson); “Ainda bem que você voltou.” (Giovana). Para além de vários comentários carinhosos também surgiram abraços calorosos (...), (excerto da Nota I de 8 de janeiro de 2018).

²⁸ Entreguei às crianças uma carta para as famílias. A carta consiste num desafio para construírem, com as crianças, um brinquedo, um jogo ou um fantoche utilizando materiais reutilizáveis (...), (excerto da Nota III de 21 de novembro de 2017).

²⁹ No tapete, durante a tarde, as crianças decidiram, em grupo, quem fará as apresentações do projeto às diferentes salas e às famílias (...), (excerto da Nota VI de 4 de dezembro de 2017).

³⁰ Continuam a chegar construções feitas com as famílias para incluir no projeto (...), (excerto da Nota I de 4 de dezembro de 2017).

2.1.3. Com a equipa educativa

Quanto à equipa educativa, a minha intenção foi **proporcionar um clima de cooperação e comunicação entre a equipa**. Sabendo que a equipa já tinha por hábito trabalhar cooperativamente, a minha finalidade foi manter a equipa informada sobre todos os passos da minha intervenção, recebendo em troca correções e ensinamentos úteis para a minha aprendizagem. Silva et al. (2016) refere que ao ser proporcionado um clima de cooperação e comunicação entre os intervenientes da ação educativa, o/a educador/a estará a transmitir estabilidade e segurança ao grupo. Todos os profissionais intervenientes na vida do grupo exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Quando comunica com a equipa, o/a educador/a estará a fazer com que os seus valores e intencionalidades sejam também os valores e as intencionalidades da restante equipa, promovendo assim uma ação sólida e coesa. Folque (2014) é da mesma opinião, acrescentando que o trabalho cooperativo entre a equipa implica o envolvimento de todos nas decisões da vida do grupo, trabalhando assim todas para a mesma finalidade. O papel da comunicação é fundamental, no sentido em que é através desta que a informação é partilhada e examinada em benefício do grupo.

Assim sendo, comuniquei com a equipa e trabalhei cooperativamente com ela, ancorando aos meus os mesmos valores e princípios que esta segue. Tentei igualmente adaptar-me aos seus métodos de trabalho, para que existisse coerência e harmonia nas formas de atuar com o grupo, não descurando a partilha sobre as minhas intenções, objetivos pedagógicos e atividades a dinamizar³¹.

Ao avaliar a intenção aqui descrita, procurei compreender se a equipa me considerava como parte integrante da mesma. Tentei também perceber se as minhas intenções e os meus objetivos eram compreendidos e aceites. Isto culminou num trabalho em parceria sustentado na comunicação e na partilha³².

Em síntese, no decorrer da PPS II fui operacionalizando as intenções acima descritas (com as crianças, com as famílias e com a equipa), sugerindo atividades que promovessem aprendizagens significativas, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses das crianças. Nunca esquecendo que o planeamento e a avaliação são feitos em cooperação com o grupo e com a equipa, numa perspetiva reflexiva e autorreguladora.

³¹ A equipa educativa esteve presente em todo o processo para que pudesse dar ideias e para que estivesse a par do desenvolvimento do mesmo (Nota II de 31 de outubro de 2017).

³² Hoje foi notório um trabalho verdadeiramente cooperativo entre a equipa educativa. Cada adulto, a educadora, a assistente operacional e eu dividimo-nos pelos pequenos grupos, durante a atividade pedagógica, de forma a proporcionar um apoio mais individualizado a cada criança (Nota IV de 8 de janeiro de 2018).

Ao rever as minhas intencionalidades, posso afirmar que senti uma evolução no grupo. Este está mais comunicativo, tem mais tendência a partilhar ideias, opiniões e até bem materiais, realiza as tarefas e procura conhecimentos de forma mais autónoma, resolve conflitos e situações com mais facilidade e vêm-me como alguém em quem podem confiar. Quando à equipa e às famílias, penso que fui capaz de manter uma relação de cooperação e trabalho em equipa. Senti que dei liberdade às famílias para participarem em todo o processo educativo, mantendo-as constantemente informadas.

2.2. Processo de intervenção

2.2.1. Observar, registar e analisar

Para a realização de uma prática adequada ao grupo de crianças e baseada nas suas potencialidades e fragilidades, foi essencial, numa primeira instância, uma observação atenta do grupo e das práticas pedagógicas da equipa. Tomás (2011) refere que a observação é uma técnica central do processo de recolha de dados que, por sua vez, ocorre durante um período alargado de tempo. Esta técnica permite “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores” (Tomás, 2011, pp.148-149). Foi ainda adotada uma postura de observadora participante: “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p.31). Utilizou-se um processo de observação naturalista, no sentido em que as crianças foram observadas num ambiente que, para elas, já é habitual (Henry, 1961, citado por Estrela, 1994). A postura de observadora participante naturalista foi essencial para a obtenção de respostas mais concretas sobre os interesses, necessidade e características do grupo.

Note-se que a técnica de observação exige um registo que permita contextualizar, analisar e refletir sobre o que foi observado (Silva et al., 2016). Assim, ao longo da PPS II, fui materializando registos diários, que me permitiram analisar, refletir e compreender a minha intervenção e a minha influência nas aprendizagens das crianças Estes registos contemplam episódios e atitudes das crianças e da equipa que considerei significativos (cf. Anexo A, ponto 1.2.). Os mesmos permitiram a concretização das caracterizações já descritas no presente relatório e, ainda, definir as minhas intenções para a ação.

Em suma, para compreender a criança e o seu contexto, o/a educador/a deve observar, registar e analisar. Assim, poderá ‘ver’ a criança de várias perspetivas e em diferentes ocasiões, compreendendo o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

2.2.2. Planear e agir

O plano de ação constitui a base para toda a intervenção. Ao planear, o/a educador/a define intenções e estratégias adequadas às necessidades, ritmos, características e interesses das crianças. Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intencionalidades educativas, adequando-as ao grupo. É também ao planear que o/a educador/a prevê situações de aprendizagens significativas e define os recursos e materiais a utilizar. Assim, planear é uma previsão do que é importante desenvolver com as crianças para alargar aprendizagens, porém, planear não significa necessariamente seguir à risca o que foi decidido. É necessário agir, adaptando-se às sugestões das crianças e às atividades emergentes (Silva et al., 2016).

Importa referir que, ao planear, devemos ter em conta os modelos pedagógicos no qual queremos sustentar a nossa ação. Quando falamos em modelos pedagógicos, estamos a falar de um referencial teórico metodológico que traz fundamentos pedagógicos capazes de orientar as ações educacionais (Silva et al., 2016). É por isso que, na minha opinião, deve ser o primeiro ponto a ponderar quando tencionamos definir a nossa ação. Esta deve ser o mais completa e assertiva possível e deve deter intencionalidades bem vincadas.

Ao planear, foram considerados aspetos como: organizar o tempo, o espaço, os materiais, as atividades e a avaliação das crianças. No entanto, as planificações também tiveram em atenção os interesses do grupo, as intenções para a ação previamente definidas e a coerência e a ligação entre todas as atividades dinamizadas na sala. Para isso, foram realizadas planificações semanais e diárias, sendo que em cada uma das planificações diárias é referida: a organização do espaço e dos materiais; os recursos necessários; as estratégias e procedimentos a concretizar; os objetivos na ótica do/a educador/a; os objetivos na ótica da criança; e os indicadores de avaliação (cf. Anexo A, ponto 2.2.). É ainda relevante referir que as atividades planeadas foram previamente comentadas com a educadora cooperante e, por vezes, realizadas em conjunto, para que as atividades seguissem um fio condutor. Porém, nem sempre foi fácil, pois foi necessário compatibilizar as minhas planificações com os momentos planeados pela educadora e com as diretrizes do PAA. No entanto, esta coordenação entre mim e a educadora permitiram criar um clima de partilha e cooperação tão significativo no trabalho com crianças. Ao longo da PPS II segui também a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), desenvolvendo um projeto ao qual as crianças denominaram de *“Reutilizar”*.

2.2.3. Avaliar

A avaliação consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. É importante fazer uma avaliação do que foi planificado, pois através desse processo, o/a educador/a consegue compreender melhor o desenvolvimento das crianças, ajudando-as a progredirem em todas as vertentes (motora, cognitiva e psicossocial), (Silva et al., 2016).

Na ação com o grupo, procurei realizar sempre uma avaliação geral de cada atividade dinamizada (cf. Anexo A, ponto 2.2.). Essa opção está relacionada com o facto de que, embora as crianças estejam em fases diferentes de desenvolvimento, as tarefas são realizadas por todo o grupo, mesmo que não em simultâneo. O pretendido era compreender o envolvimento geral deste à atividade proposta e, ainda, compreender fatores como: se correu como previsto; o que poderia ser melhorado; e quais foram as reações ou sugestões das crianças e da restante equipa. Os registos diários serviram igualmente para uma avaliação das evoluções do grupo, referenciando marcos importantes, conversas ou atitudes de cada criança. No final da PPS II, foi realizada uma avaliação geral do grupo, já abordada no presente relatório.

No decorrer da PPS II fui também avaliando a minha ação, recorrendo à análise e reflexão dos registos diários (cf. Anexo A, pontos 3.3. e 3.4.), de forma a compreender se esta estaria a ir ao encontro das intencionalidades definidas inicialmente, o que podia melhorar ou de que forma me poderia adaptar a situações não previstas. Esta forma de avaliação auxiliou a autorregulação da minha intervenção.

3. A INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NA AÇÃO DO BRINCAR

3.1. Um estudo em contexto educativo

Ponte (2002) defende que uma investigação é uma forma de construção de conhecimento, que consiste numa pesquisa detalhada sobre um tema que se pretende estudar. Porém, Sarmento (2005, citado por Tomás, 2011) considera que a investigação em contexto escolar apenas é possível quando crianças e professores são participantes no projeto de investigação. Alves e Azevedo (2010) complementam esta ideia, afirmando que a investigação em educação permite aos futuros educadores adquirirem conhecimentos para conseguir investigar processos e fenómenos que acontecem nos espaços e no tempo da escola. Para se investigar em educação pode-se ter como base o grupo, uma criança ou o docente, que permitem recolher inúmeras informações sobre comportamentos, atividades, tempos, tarefas, entre outros.

Na opinião de Vilelas (2017), existe uma correlação entre a mobilização da teoria da investigação e a elaboração do estudo. A primeira tem como objetivo analisar uma temática tendo por base uma construção teórica, que proporciona uma clarificação dos conceitos. Por sua vez, a elaboração é a fase de comparação da visão teórica do objeto em estudo com os dados recolhidos da realidade. “O conhecimento é um processo teórico-prático, onde as ideias e as hipóteses devem ser confrontadas permanentemente com os factos empíricos para podermos afirmá-las ou negá-las” (p.159).

3.2. Justificação e pertinência da temática

Á luz do referido anteriormente, entende-se que um estudo de investigação resulta no aprofundamento de conhecimentos sobre um determinado tema. Assim, através da observação atenta de um contexto pedagógico em JI, foi visível, por parte da educadora cooperante, uma habitual utilização de materiais não estruturados (folhas, ramos, pedras...) e semiestruturados (cartão, tecidos velhos, pepel usado...) nas atividades pedagógicas. Por exemplo: a prenda de Natal, um quadro da família, foi feita apenas com cartão usado, pedras e ramos.

Foi igualmente notório um interesse, demonstrado pelo grupo, em brincar com os materiais anteriormente referidos. Por exemplo, em momentos de exterior, durante as suas brincadeiras, as crianças apanhavam paus, pinhas e folhas e utilizavam os mesmos com

diversos fins/utilidades, recorrendo à imaginação para criar momentos lúdicos diversos³³. Ao longo da prática, foi desenvolvido um projeto com o tema “*Reutilizar*”, que surgiu deste mesmo interesse por parte das crianças e, também, da sua curiosidade em compreender o que seria possível fazer com materiais como: rolos de papel, caixas, tampas, paus, pedras entre outros. No decorrer do projeto, as crianças deram novas utilidades a estes materiais, construindo brinquedos, jogos, instrumentos e até mesmo quadros de arte (cf. Anexo B).

Neste seguimento, foi ao observar o uso frequente de materiais não estruturados e semiestruturados, dentro e fora da sala de atividades, que surgiu a curiosidade de perceber de que forma é que as crianças utilizam os recursos disponíveis nas suas brincadeiras e, principalmente, se os materiais supramencionados influenciam (ou não) as brincadeiras das crianças comparativamente com os materiais estruturados (jogos, bonecos, carros...). Por conseguinte, foi adotada uma postura de observadora participante perante os comportamentos e as interações entre as crianças durante os momentos de brincadeira utilizando os diferentes materiais.

A frase “**Isto não é uma caixa, é um avião!**” (Ro, 6 anos)³⁴, serviu de pista para possíveis respostas do estudo e, em simultâneo, fez surgir o nome “**A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar**”.

Importa mencionar que esta temática advém da PPS I, desenvolvida em contexto de creche. Porém, existe a desigualdade de, neste contexto, não ser frequente a utilização destes materiais dentro ou fora da sala de atividades. Assim, o objetivo era compreender qual a reação das crianças quando confrontadas com os mesmos e, em simultâneo, perceber a sua influência nos momentos lúdicos.

De forma a melhor compreender o tópico supramencionado, e perceber o que deveria ser alvo de observação, recorreu-se à revisão de literatura, que será apresentada no ponto 3.3. do presente relatório. Tanto a observação e como a revisão de literatura, serviram de base a todo o estudo e permitiram a sua comparação com os dados recolhidos em contexto real.

³³ Durante o exterior fomos para a encosta que existe na parte de trás da escola. É notória uma grande satisfação das crianças quando podem ir para este local. “Estamos num caminho secreto” (William); “Estes arbustos são o meu esconderijo secreto” (Daniel). Ao chegarem a um monte de folhas secas caídas no chão, enchiam as mãos com folhas e atiravam-nas ao ar dizendo que estava a chover, todo o grupo se uniu nesta brincadeira de faz-de-conta (Nota I de 25 de outubro de 2017).

³⁴ Após o almoço deixei no tapete vários materiais para o grupo explorar (caixas, garrafas de plástico, rolos de papel, caixas de ovos, pacotes de leite, entre outros). Ouviram-se vários comentários: “Isto não é uma caixa, é um avião!” (Rodrigo); (...). (Excerto da Nota V de 30 de outubro de 2017)

3.3. Objetivos do estudo

Tendo em conta a temática apresentada, foram definidos quatro objetivos que guiaram o estudo, são esses:

1. Compreender que tipo de brincadeiras surgem a partir dos materiais estruturados comparativamente com os materiais não estruturados ou semiestruturados;
2. Verificar se as crianças dão novos usos aos materiais não estruturados e semiestruturados;
3. Interpretar as reações das crianças relativamente aos diversos materiais;
4. Perceber de que forma os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam (ou não) a ação do brincar.

3.4. Enquadramento teórico

3.4.1. O que é brincar

Sarmento, Ferreira e Madeira (2017), o brincar é “uma atividade natural da infância” (p.7), através do qual as crianças descobrem o mundo que as rodeia, as outras pessoas e a si próprias, sozinhas ou interagindo com os outros, construindo valores de cidadania. Silva e Sarmento (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) complementam esta ideia afirmando que o brincar é uma atividade realizada sem limitações ou imposições.

Kishimoto (2010) define o brincar como sendo “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança.” (p.1). Esta ação provoca reações nas crianças, dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, desenvolve habilidades e leva as crianças ao mundo imaginário, o que não exige um produto final. A criança, desde muito pequena, já sabe tomar decisões, interagir com pessoas, expressar o que sabe e mostra através do olhar, de um gesto ou de uma palavra a forma como conhece o mundo. Mas o mais importante é que ela gosta de brincar e que este é um dos seus direitos.

3.4.2. A evolução do brincar e dos brinquedos

Silva (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) considera que “as aprendizagens que as crianças desenvolvem em contextos lúdicos informais são, porventura, tão velhas quanto o é a sua existência” (p.37). A vertente lúdica, repleta de saberes, vem do passado através da tradição oral entre as crianças. Esta herança cultural imaterial foi vencendo o tempo até bem

pouco tempo atrás. Neste momento, a institucionalização e as obrigações das crianças, ditadas pelos adultos, reduzem o tempo que as estas têm para si. Este pouco tempo que lhes resta é, passado, solitariamente, incluso no mundo digital.

O autor (Silva, 2017) relembra o tempo em que as culturas lúdicas passavam de geração em geração. As brincadeiras e os jogos eram passados de pais para filhos e todas as crianças conheciam e jogavam, fazendo uso de uma herança popular e usufruindo do seu direito de brincar. Atualmente, esta cultura vai-se desvanecendo, e as brincadeiras são cada vez mais sustentadas pelos equipamentos digitais. O mesmo autor fala ainda de um tempo em que as crianças construíam brinquedos entre si e para si, à medida das suas brincadeiras e porque lhes fazia falta no momento. Estes brinquedos eram considerados “brinquedos populares” pois todas as crianças conheciam e acabavam por aprender a construir. Era, portanto, um processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um jogo e uma a forma de entretenimento. Por outro lado, nos dias de hoje, as brincadeiras são, muitas vezes, ditadas pelos brinquedos, que por sua vez foram construídos pelas mãos de adultos prevendo uma intencionalidade e suplantando-se à criatividade e à imaginação das crianças.

3.4.3. Brincar enquanto um direito da criança

Azevedo (2015) refere-se ao brincar como sendo um direito da criança. A autora cita a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) que, nos n.ºs 1 e 2 do artigo 31, reconhece à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades específicas para a sua idade e ainda o direito a participar livremente na vida cultural. A autora afirma, ainda, que a CDC (1989) não se refere ao brincar como sendo algo abstrato, pois apresenta-o juntamente com o direito ao descanso, ao lazer e aos tempos livres.

A participação plena das crianças na vida cultural realiza-se através do direito a brincar. Embora este direito “seja proclamado e promovido pelos adultos, são as crianças que especificam e mostram o sentido das suas brincadeiras no âmbito das suas vivências socioculturais” (Azevedo, 2015, p.136).

Silva e Sarmiento (2017, in Sarmiento, Ferreira & Madeira) destacam igualmente o brincar enquanto um direito das crianças, porém, acreditam que o tempo de brincadeira é cada vez mais reduzido e que as crianças passam grande parte do seu tempo na sala, ocupadas com atividades que, no entendimento dos educadores, são essenciais para o seu desenvolvimento. As autoras consideram ainda que o tempo que as crianças passam no JI está cada vez mais

estruturado e dinamizado pelo adulto e que pouco tempo sobra para momentos de brincadeira livre, um direito da criança.

Ao dar “voz” às crianças, Moreira e Madeira (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira), compreenderam que estas se sentem cada vez mais aprisionadas às tarefas propostas pelos adultos. O seu tempo é cada vez mais preenchido e o tempo de brincadeira livre é cada vez mais reduzido. As autoras consideram estes factos uma preocupação, pois as crianças estão a ser privadas do seu direito de brincar genuinamente livres e veem diminuir as suas oportunidades de autoexpressão.

3.4.4. A importância do brincar

Fantin (2000, citado por Azevedo, 2015) refere que as brincadeiras permitem a construção de significados, promovem conquistas. Envolvem emoção e afetividade além de estabelecerem laços que permitem uma maior compreensão do mundo. Tudo isto pode ser promovido num ambiente livre como o exterior.

O brincar, tal como defende Tavares (2015), é uma atividade inata aos seres humanos; é por esta razão que as crianças sentem tanta necessidade de brincar. “Através do brincar, a criança consegue explorar o mundo ao seu redor interagindo com ele, e insere-se cada vez mais no mesmo.” (p.17). Durante as várias brincadeiras que a criança realiza, ela está a desenvolver-se aos vários níveis, nomeadamente, a nível social, cultural e pessoal e, além disso, permite à criança desenvolver a sua imaginação e a sua criatividade.

Silva e Sarmento (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) complementam esta ideia enfatizando a importância do brincar, não por se tratar de uma estratégia de ensino, mas sim, por ser uma “atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40). É uma vivência natural e espontânea que ajuda as crianças a darem sentido às coisas, iniciando o seu processo evolutivo. Brincar é uma forma de as crianças se sentirem independentes, pois fazem as suas próprias escolhas e dominam o desenvolvimento da brincadeira. É o momento onde as crianças dão uso à imaginação e criatividade para criar lugares de fantasia, onde decidem o que é e o que não é real. É uma atividade repleta de interações, onde podem surgir conflitos ou limitações que as crianças aprendem a gerir, fazendo escolhas e tomando decisões. As autoras acrescentam ainda que o brincar é a linguagem primária das crianças, pois facilita a expressão de sentimentos e emoções. Ao brincar, as crianças estão ainda a desenvolver a sua inteligência, pois libertam a sua imaginação e criatividade e, em simultâneo, exercita a concentração e atenção em determinadas situações.

Além de permitir à criança aprender e desenvolver-se, o ato de brincar permite ainda à criança inserir-se na sociedade, visto que através do brincar a criança pode interpretar inúmeros papéis sociais, o que fará com que os fique a conhecer e a perceber melhor o mundo. Por exemplo, a criança pode interpretar o papel de pai ou de mãe, ou então o papel de professora, de cientista, de agricultor, ou até mesmo de filho ou irmão. Também através do brincar, “a criança exprime a sua personalidade e singularidade.” (Silva et al., 2016, p.11)

Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) acreditam que a brincar, as crianças aprendem “a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (p.7). Silva e Sarmento (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) acrescentam que cada vez mais a sociedade valoriza pouco o brincar, não admitindo o valor intrínseco desta ação. Apesar de se gastar muito dinheiro em brinquedos, não se reconhece a importância de despende tempo e espaços para que a criança brinque, se liberte e explore o mundo.

Coelho e Tadeu (2015) defendem que o brincar livremente deve ser uma atividade privilegiada e que as atividades orientadas devem ambas ser postas em prática; no entanto, “não uma em detrimento de outra, mas sim num equilíbrio que permita que ambas se complementem em prol do desenvolvimento da criança” (p.113).

3.4.5. Porquê brincar no exterior

Gomes e Madeira (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) definem o exterior como sendo um espaço para o jogo, para o movimento e para as brincadeiras próprias das crianças. Um espaço livre de barreiras, onde as estas se apropriam dos recursos disponíveis, exploram e brincam livremente.

Quando falamos em exterior, devemos entender que estamos perante um tempo e um espaço específico para usufruto das crianças, onde os adultos devem manter uma distância discreta. Assim darão espaço para o brincar das crianças, pois este brincar permite que estas realizem aprendizagens ao nível do seu desenvolvimento, promovidas pelas interações a pares. (Silva, 2011, citado por Azevedo, 2015). Azevedo (2015) defende ainda que é a partir destas interações que as crianças constroem a sua identidade, influenciadas pelo contexto onde vivem. Assim sendo, destaca a importância do brincar no exterior para a promoção de momentos de encontro entre as crianças e os seus pares, embora Silva (2011, citado por Azevedo, 2015) acredite que, nos dias de hoje, as crianças tenham poucas oportunidades para o fazer, pois cada vez mais é dada uma maior relevância às atividades dinamizadas pelos adultos dentro da sala de atividades.

3.4.6. O jogo simbólico e o faz-de-conta

Freitas (2010) define o jogo simbólico como sendo a representação, por parte das crianças, de situações da vida quotidiana por meio de brincadeiras. A autora cita Oaklander (1980) que ressalta a importância do jogo simbólico, pois é a partir dele que as crianças experimentam o seu mundo, aprendendo mais sobre ele. É também a partir dele que as crianças exprimem confusões, ansiedades ou inquietações. Cita ainda Piaget (1975) que considera é através da sua função simbólica que a criança representa, recorrendo a símbolos, a sua conduta diária.

Na mesma linha de pensamento, Barboza e Volpini (2015) consideram que no jogo simbólico, as crianças realizam representações de papéis, imitando o/a educador/a, os amigos ou os familiares. Por outro lado definem o faz-de-conta como sendo a possibilidade que a criança tem de expressar a sua capacidade de dramatização, tendo como referência uma pessoa ou um objeto, como por exemplo de pegar num cabo de vassoura e transformá-lo num cavalo. Tanto o jogo simbólico como o faz-de-conta permitem a evolução do pensamento das crianças por meio das suas ações e representação do seu quotidiano nos momentos de brincadeira. Permitem ainda a expressão de sentimentos e emoções, que podem ser mais difíceis de exprimir oralmente.

“No mundo de fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão”. Assim se constrói o faz-de-conta que, muitas vezes, suaviza a dura realidade vivenciadas pelas crianças (Silva, 2017, p.25, in Sarmiento, Ferreira & Madeira).

“O faz-de-conta é tratado então como a possibilidade na construção do homem de ser a ponte entre a fantasia e a realidade” (Barbosa, 1997, p.401).

3.4.7. O brincar enquanto promotor de interações

Azevedo (2015) assenta a ideia de que as crianças interagem manifestando sentimentos e emoções. Envolvem-se na resolução de conflitos, na partilha (ou não) de espaços e materiais e na construção de regras. É através das brincadeiras que as crianças estabelecem relações de amizade, dando preferência àqueles com que mais se identificam, com os mesmos gostos e que se interessam pelas mesmas brincadeiras e pelos mesmos assuntos. A autora cita Fernandes (2002) que defende que as relações de amizade com as mesmas crianças permitem a continuidade de brincadeiras. Cita ainda Barreto (2013) que complementa a ideia afirmando

que as crianças, quando inseridas num grupo social, promovem jogos de camaradagem e união, promovendo o desenvolvimento de capacidades ao nível social, afetivo e emocional.

Kishimoto (2010) defende que é através das interações que as crianças descobrem novas formas de utilização dos brinquedos e dos materiais. É ao observar a forma como os outros brincam que estas aprendem novas brincadeiras, novos usos para os materiais e novas regras. A autora remete-nos para diferentes formas de interações durante o brincar. A interação com a educadora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre a criança e o ambiente e entre instituição-família-criança. Por um lado, a interação com a educadora é essencial para uma maior riqueza e complexidade das brincadeiras. Por outro lado, as interações com outras crianças garantem a aquisição de um grande leque de reportórios lúdicos. Por sua vez, a interação com os brinquedos e com os materiais é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos, essencialmente a o conhecimento de novas texturas, cores, tamanhos, espessuras entre outras especificidades, enquanto que a interação entre a criança e o ambiente pode facilitar ou dificultar as brincadeiras e as interações, pois o ambiente físico geralmente reflete as conceções que a instituição assume para educar a criança. Por fim, as interações entre instituição-família-criança abre caminhos para o conhecimento e a inclusão de diferentes culturas lúdicas.

3.4.8. O papel do/a educador/a perante o brincar das crianças

Sarmento, Ferreira e Madeira (2017) defendem que o brincar exige “mediadores humanos” (p.7). Silva e Sarmento (2017, in Sarmento, Ferreira & Madeira) concluem, reconhecendo que o brincar não deve ser visto pelos adultos como um simples momento de lazer, mas sim como uma forma de aprendizagem por parte das crianças.

A função do/a educador/a é, e à medida que a criança se vai desenvolvendo, ajudá-la a otimizar as suas brincadeiras, para que estas se tornem cada vez mais complexas, permitindo a expansão dos seus conhecimentos. Ao observar as várias brincadeiras, o/a educador/a terá a possibilidade de compreender quais os interesses, as capacidades e as dificuldades de cada criança. Visto que o brincar permite à criança desenvolver-se de forma harmoniosa aos vários níveis, e que lhe permite adquirir conhecimentos sobre várias áreas, este constitui o centro do currículo da primeira e da segunda infância. Cabe ao/a educador/a promover momentos de brincadeira livre, dentro e fora da sala de atividades (Silva et al., 2016).

3.4.9. Os materiais estruturados

Silva (2017, in Sarmiento, Ferreira & Madeira) reflete sobre a riqueza educativa dos brinquedos tradicionais (estruturados). Afirma que estes proporcionam aprendizagens distintas, como por exemplo: os carros e as andas que desenvolvem a capacidade de andar sobre o mundo; as bonecas e os telefones, que permitem a expressão linguística e a demonstração de carinho e afeto. No entanto, o autor afirma ainda que, nos dias de hoje, estes brinquedos começam a ser industrializados de forma saturada e que, por sua vez, ofuscam o imaginário infantil.

3.4.10. Os materiais não estruturados e semiestruturados

Silva (2017, in Sarmiento, Ferreira & Madeira) refere-se à natureza como sendo “a primeira ludoteca” (p.18) repleta que recursos lúdicos (pedras, paus, penas, folhas, areia, água, frutos, entre outros) que fomentam e alimentam a magia das brincadeiras e do jogo infantil. Recursos esses que são chamados pelo autor como “brinquedos ecológicos” (p.18), dando o exemplo: nozes que se transformam em berlindes. O autor defende a construção de brinquedos a partir de materiais não estruturados como paus e outros elementos da natureza. Apela ainda a que se aprenda a brincar com esses mesmos brinquedos, pois são de extrema importância para o processo socializador.

A aprendizagem por parte das crianças torna-se significativa a partir das interações, do envolvimento e da exploração de diversos materiais. Ao brincar e manipular materiais semiestruturados, a criança aprende novas formas de ser e de pensar. Exemplo disso são a construção de pistas de carros com tampas, a utilização de tubos de papel como telefones, as latas torque se transformam em instrumentos musicais, os pneus que servem para rolar ou sentar e as caixas que para além de carros aviões viram também casas ou esconderijos (Dios, s.d.).

Sossela, Sager, Pahim e Marcolin (2012) falam no conceito de “brinquedo sucata”, que engloba todo o tipo de materiais que possam ser reaproveitados, reconstruídos ou reinventados pelas crianças nas suas brincadeiras. Os autores defendem a manipulação destes materiais como sendo propulsora do desenvolvimento das crianças, tendo em conta que quanto mais variáveis forem os materiais, mais rica é a experiência e, por conseguinte, mais intensa será a fantasia. Os autores citam Mafro et al. (2001) e Santos (2017) que explicam que as crianças, quando confrontadas com “sucatas”, o seu interesse, atenção e envolvimento são despertados,

pois entendem que estas podem ser facilmente manuseadas, exploradas, recriadas e reconstruídas, proporcionando experiências sensoriais ricas.

Flores e Vieira (2015) reconhecem que os materiais não estruturados e semiestruturados podem oferecer ao/à educador/a uma base para que este dinamize atividades desafiadoras promovendo um maior envolvimento das crianças e estimulando nelas uma postura de investigação, levando-as a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

Em modo de conclusão, entende-se que a manipulação de materiais não estruturados e semiestruturados conduzem à experimentação que, na opinião de Fontanel-Brassart e Rouquet (1975), favorece a revelação de comportamentos criativos e a libertação e, em simultâneo, leva as crianças a descobrir e a desenvolver o seu espírito de iniciativa e responsabilidade. A experimentação nasce, portanto, da prática e da experiência vivida.

3.4.11. A influência dos brinquedos e dos materiais no brincar das crianças

John-Steiner e Soubberman (1991, p.85, in Cole, John-Steiner, Scribner & Soubberman) afirmam que,

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas da sua cultura e ensaia os seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.

Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) defendem que o brincar carece de tempo, espaço e “mediadores físicos” (p.7), que proporcionem oportunidades para as crianças brincarem livre e autonomamente e, assim, construam estruturas sólidas de “aprendizagem multidimensional” (p.7).

Silva (2017, in Sarmiento, Ferreira & Madeira) atribui ao brinquedo a responsabilidade de introduzir a criança numa sociedade onde o contacto com os objetos é constante. Desde o mais simples ao mais sofisticado, “o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr” (p.20). Destaca a particularidade de que ninguém consegue imaginar um mundo sem brinquedos e brincadeiras, pois estes atingiram uma dimensão tal que a sua presença se tornou determinante na construção de relações e na produção de fantasias que enriquecem o imaginário das crianças. Nesta linha de pensamento, o autor afirma que os

brinquedos dão vida às brincadeiras das crianças e que são tão antigos como a espécie humana.

Tal como o espaço educativo, os materiais que o constituem são igualmente importantes. Estes devem ser pensados tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Além de materiais estimulantes, também é importante ter em conta a variedade dos mesmos e, por isso, deve-se optar por disponibilizar também materiais não estruturados e semiestruturados, visto que este tipo de materiais proporciona às crianças variadas aprendizagens e estimulam novas brincadeiras. No entanto, quando são definidos os materiais da sala, deve-se ter em conta que, ao longo do ano, consoante as crianças se vão desenvolvendo e adquirindo novas aprendizagens devem ser introduzidos materiais novos e mais desafiadores, que correspondam ao nível de desenvolvimento das crianças, bem como às novas necessidades e preferências que se vão revelando. Além de ser extremamente importante que os materiais se adequem à idade e às próprias crianças, é ainda mais importante que todos os recursos da sala se encontrem à disposição das mesmas, de forma a que todos lhes possam aceder autonomamente, sem necessitar da ajuda de algum adulto. (Filgueira, 2010).

Silva et al. (2016) complementam esta conceção admitindo que o espaço educativo deve possuir diversificados materiais a fim de estimular as crianças e promover às mesmas a oportunidade de escolher aquilo com o que querem brincar e como o irão utilizar, sem estarem restringidas a terem que escolher sempre o mesmo. Desta forma, as crianças terão a possibilidade de desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais autónomas. Neste sentido, na escolha dos materiais que estarão presentes no espaço educativo, o/a educador/a deve ter em conta determinados critérios como “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26).

Kishimoto (2010) remata afirmando que é essencial selecionar brinquedos de qualidade, duráveis, atraentes, adequados e apropriados para diversos usos.

3.5. Metodologia

3.5.1. Os participantes do estudo

A relação do investigador com os participantes do estudo é fundamental, pois é o que o vincula à realidade (Vilelas, 2017). Neste estudo, participaram vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade bem como alguns elementos da equipa

educativa da instituição onde foi realizada a PPS II. O grupo de crianças caracteriza-se por ser curioso, criativo, envolve-se nas atividades propostas e demonstram um gosto pela exploração de diferentes espaços e materiais. Geralmente, estão recetivos às mudanças e enfrentam os desafios diários recorrendo aos seus conhecimentos. As crianças demonstram um grande espírito de entreatajuda e cooperação, que é visível, tanto nas atividades pedagógicas como no decorrer das brincadeiras.

Quanto à equipa educativa é bastante acessível e recetiva a novas ideias e formas de trabalhar, nomeadamente a educadora cooperante que tenta ir sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Na sua ação, privilegia os momentos de brincar dentro e fora da sala, bem como a exploração de diversos materiais, principalmente provenientes da natureza (não estruturados).

Tanto a equipa educativa como as crianças foram informadas do decorrer do estudo e da sua participação no mesmo, tendo em conta as questões éticas mencionadas no ponto seguinte.

3.5.2. Questões éticas

Antes de iniciar um estudo de investigação com crianças, é necessário ter em conta algumas questões éticas e deontológicas que garantam que os direitos das crianças são cumpridos. Ao definir princípios éticos, o investigador estará a conduzir o seu estudo tendo em conta a participação informada e o respeito pela confidencialidade dos intervenientes (Tomás, 2011).

Com o propósito de garantir que as questões éticas e deontológicas são cumpridas, foi seguido o roteiro ético no qual foram tidos em conta oito princípios éticos, apresentados por Tomás (2011) e fundamentados com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela APEI (2011). São oito: i) objetivos do trabalho; ii) custos e benefícios; iii) respeito pela privacidade e confidencialidade; iv) planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação; v) consentimento informado; vi) uso e relato das conclusões; vii) o possível impacto nas crianças; e viii) informação às crianças e adultos envolvidos (cf. Anexo A1).

O roteiro ético tornou-se essencial, principalmente porque o estudo foi feito com crianças e, neste caso, devem “ser salvaguardados os seus direitos, interesses e sensibilidades” (Máximo-Esteves, 2008, 107).

3.5.3. Opções metodológicas

Ao definir os métodos, as técnicas e os instrumentos metodológicos, estaremos a definir o fio condutor que guiará todo o processo investigativo (Ponte, 2002). Assim sendo, o presente ponto evidencia as opções metodológicas seguidas ao longo do estudo supramencionado, explicitando os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados.

Método

Quanto ao método, o presente estudo caracteriza-se como sendo um estudo exploratório. Segundo Vilelas (2017), os estudos exploratórios procuram criar uma maior proximidade com uma determinada temática, tornando-a mais clara e facilitando a formulação de hipóteses, conceitos e ideias mais aproximadas com a realidade. Usa-se essencialmente “quando a literatura revela pouca informação” (p.177) sobre o tema ou quando o investigador não dispõe de recursos suficientes para empreender um trabalho mais profundo. Este constitui a “primeira etapa de uma investigação mais ampla” (p.177) e aprofundada.

Quanto ao modo de abordagem, o estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), num estudo qualitativo, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (p.47). Os investigadores qualitativos preferem estar no local do estudo, por entenderem que desta forma compreendem melhor as ações e o contexto. Esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, através da utilização de técnicas associadas à recolha, análise, interpretação e apresentação dos resultados. Tal como afirmam Ferreira e Carmo (2008), num estudo qualitativo, “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (p.198). À luz do que é defendido pelos autores mencionados neste parágrafo, um estudo de natureza qualitativa traz benefícios por colocar o investigador mais próximo com a realidade.

Técnicas de recolha de dados

De acordo com Vilelas (2017), uma vez mobilizados os elementos teóricos sobre a temática em questão e definido o tipo de estudo, é essencial definir as técnicas necessárias à recolha de dados. Ferreira e Carmo (2008) concluem, afirmando que a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados permite ao investigador obter dados mais claros e concretos da realidade. Neste sentido, uma das principais técnicas de recolha de dados foi a observação

participante naturalista. Como já foi referido no presente relatório, a observação permite ao investigador registar momentos do quotidiano ligados à temática em estudo (Máximo-Esteves, 2008). Foi realizada uma observação participante pois esta permite ao investigador integrar-se no grupo, participando nas suas rotinas (sem manipular os resultados) e, em simultâneo, recolher os dados essenciais para o estudo (Vilelas, 2017). Denomina-se ainda de observação naturalista pois é uma forma de observação da criança no seu dia-a-dia no JI, meio que para si já é natural/conhecido (Henry, 1961, citado por Estrela, 1994). Desta forma, a observação incidiu nos momentos de brincadeiras originárias das interações a pares e em grupo, tendo à disposição diversos materiais (não estruturados, semiestruturados e estruturados), tanto na sala de atividades como no exterior da sala.

Uma outra técnica utilizada para a recolha de dados foi a consulta de referenciais teóricos sobre a temática em questão. Vala (1996.) afirma que numa análise de referenciais teóricos deve ser ponderada a veracidade, a variedade, a adequação e a pertinência dos documentos, assim, facilitará a comparação desses mesmos dados com os dados registados pelo investigador.

Salienta-se também a análise dos registos diários, sustentados numa observação contínua (cf. Anexo A, ponto 1.2.). Estes representam uma descrição e uma reflexão daquilo que foi observado durante determinados momentos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). E também o recurso a registos fotográficos e videográficos pois, como refere Kramer (2002, citado por Tomás, 2011), este registo demonstra a realidade, sendo suscetível às conclusões retiradas pelo investigador. Ao registar todos os dados, é possível relacionar, de uma forma mais aproximada com a realidade, os acontecimentos mais relevantes que decorrem ao longo da investigação (Ponte, 2002).

Foram realizadas duas entrevistas: à educadora da sala onde foi realizada a PPS II e a mais uma educadora da instituição que se mostrou disponível para colaborar neste estudo. As entrevistas tiveram como objetivos: compreender a opinião de ambas sobre a temática em questão, a sua postura perante a utilização dos diferentes materiais e se utilizam diversidade de materiais na sua prática. Como defende Vilelas (2017), esta técnica tem a vantagem de serem os próprios participantes do estudo a fornecer “opiniões, desejos, atitudes e expectativas” (p.303) sobre o tema em questão e que não são possíveis observar de fora. As entrevistas realizadas caracterizam-se por serem semiestruturadas, como afirma Vilelas (2017), estas reúnem perguntas abertas e fechadas e o investigador segue uma ordem de questões previamente definidas.

Foi também aplicado um inquérito por questionário às vinte crianças do grupo, de forma a compreender os seus interesses e as suas preferências. Um inquérito por questionário é uma forma de compreender a opinião e o ponto de vista do entrevistado (Máximo-Esteves, 2008). Vilelas (2017) complementa a ideia afirmando que esta técnica de recolha de dados é um “conjunto estruturado de questões” (p.315), destinado a explorar a opinião de várias pessoas. O referido inquérito por questionário caracteriza-se por ser um questionário misto, pois “existe uma combinação de questões fechadas e abertas”, dando a possibilidades de respostas mais livres (Vilelas, 2017, p. 316). Entenda-se que o referido questionário foi realizado de forma presencial e as respostas foram registadas por mim perante as crianças.

Importa referir que como fonte de recolha de informação foram existindo, ao longo do estudo, conversas informais com a educadora cooperante, que permitiram o registo de alguns dados relevantes.

Instrumentos de recolha de dados

Para Vilelas (2017), um instrumento de recolha de dados condensa as informações recolhidas para o estudo, tendo por base as técnicas supracitadas. O autor admite ainda que uma adequada construção dos instrumentos pressupõe uma correta relação entre os dados teóricos e os dados recolhidos.

Para tal, foi realizada uma tabela categorial que agrega e categoriza os registos diários, registos esses que se sustentam numa observação constante do contexto, (cf. Anexo C). Bogdan e Biklen (1994) consideram que a categorização é uma forma de sistematizar e organizar os dados recolhidos. Na mesma linha de pensamento, Esteves (2006) considera que a “categorização é a operação através da qual os dados (...) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” (p. 109), este processo facilitará a posterior análise dos dados.

Com a finalidade de compreender o envolvimento e o bem-estar das crianças durante atividades lúdicas e mediante a utilização de materiais não estruturados e semiestruturados, houve a necessidade de realizar uma avaliação recorrendo à *Escala do Envolvimento e do Bem-Estar (Escala de Leavers)*. Segundo Calheiros e Piscalho (2013), o envolvimento e o bem-estar são inerentes à vida da criança. Refletem tudo aquilo que estas sentem e o impacto que as ocorrências à sua volta têm nas suas vivências/experiências. Os autores referem ainda que estes dois conceitos são indissociáveis, constituindo-se como parte fundamental para o equilíbrio e a harmonia no que diz respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança.

Por um lado, o envolvimento diz respeito à satisfação e ao prazer explícito e implícito nas coisas que a criança faz ou participa, por outro lado, o bem-estar surge como um comportamento de resiliência, felicidade, alegria, autoestima e autoconfiança. De acordo com Leavers (2005), o envolvimento e o bem-estar podem ser avaliados durante uma determinada atividade/momento. Importa referir que esta atividade deve ser o mais normal possível para a criança, para que não haja qualquer tipo de influência. O segundo passo é uma análise criteriosa dos dados. O autor refere ainda que tanto o envolvimento como o bem-estar podem ser avaliados em cinco níveis. Sendo o nível 1 extremamente baixo (a criança está ausente e passiva ou chora e está assustada), e o nível 5 extremamente alto (a criança está envolvida e concentrada e demonstra contentamento sorrindo), para um conhecimento mais detalhado de cada nível conferir o Anexo D. Assim sendo, esta avaliação foi feita a cinco crianças do grupo, durante dois minutos cada criança, em dois momentos distintos: durante uma exploração livre de caixas, rolos de papel, embalagens, entre outros materiais semiestruturados (cf. Anexo E); e durante uma exploração livre de pedras, ramos, terra, água, folhas, entre outros materiais não estruturados (cf. Anexo E). Para verificar os resultados obtidos, cf. Anexo F.

Tanto o guião das duas entrevistas realizadas (cf. Anexo G), como o guião do inquérito por questionário (cf. Anexo H), foram instrumentos essenciais para a aplicação das técnicas já mencionadas no ponto anterior (as entrevistas e o inquérito por questionário).

Todo o processo de recolha de dados resultou na obtenção de factos concretos e reais. Este processo antecedeu uma análise de dados que, por sua vez, permitiu a elucidação e clarificação das ideias sobre a temática em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de organização e sintetização de todos os dados obtidos ao longo do estudo, que facilita a compreensão dos mesmos.

Por fim, foi realizada uma triangulação dos dados, ou seja, uma interceção dos mesmos, que permitiu dar resposta aos objetivos propostos no início do estudo. Vilelas (2017) caracteriza a triangulação como sendo um método de verificação de todos os dados recolhidos por meio de um cruzamento dos mesmos. Máximo-Esteves (2008) complementa esta conceção, afirmando que o cruzamento de todos os dados se torna essencial pois, a partir deste, é possível apresentar resultados mais concretos e, por conseguinte, fazer algumas inferências inerentes ao estudo.

3.6. Apresentação e análise dos dados obtidos

Após a observação participante que tive a oportunidade de realizar, procedi à elaboração de registos diários sendo que, posteriormente à sua construção, senti necessidade de os categorizar, resultando na tabela categorial dos registos diários (cf. Anexo C). Estes registos foram então divididos em quatro temas principais: o brincar com materiais estruturados; o brincar com materiais semiestruturados; o brincar com materiais não estruturados; e o brincar sem brinquedos. Ambos os temas foram subdivididos em três categorias: interações, atitudes e preferências e interesses.

No que diz respeito ao primeiro tema, o brincar com materiais estruturados, nas interações foi notório que, entre as crianças, há uma tendência para brincar em pequenos grupos, (e.g. “[...] O Raúl, o Dénil, a Aua e o Leandro estavam sentados à mesa [“ordenados” pela Martinha], enquanto esta servia o jantar e certificava-se que todos comiam [...]” - Nota V, 30 de novembro de 2017). Nas interações entre crianças e adultos, foi perceptível que as crianças tendem a pedir a interação do adulto nas suas brincadeiras, (e.g. “[...] pedem com frequência para eu brincar [...] a ‘provar’ algo que cozinharam na casinha [...]” - Nota IV, 15 de dezembro de 2017). No que concerne às atitudes, a função atribuída aos materiais estruturados é a função original, ou seja, as crianças cingem-se à função atribuída ao material, sem imaginar ou prever que outras funções ou utilidades para os mesmos. Relativamente às preferências e interesses é notória uma preferência em brincar ao faz-de-conta tanto no parque como na casinha (e.g. “[...] as crianças estenderam a toalha no chão e colocaram por cima vários pratos e comida. “Estão a brincar ao quê?” [Eu]; “Estamos a fazer um picnic” [Tomás] ”. - Nota VII, 10 de novembro de 2017) além disso, ainda revelam preferência pelos brinquedos da casinha e pelas construções com legos.

No segundo tema, o brincar com materiais semiestruturados, é igualmente visível a tendência, nas interações entre as crianças, para brincar em pequenos grupos. Nas interações entre criança e adulto, estas demonstram uma grande satisfação em mostrar ao adulto as suas criações, (e.g. “O Jugelson trouxe o conteúdo de um ovo *kinder* [a bola amarela] e disse que era para arrumar na área nos materiais reutilizáveis para mais tarde fazer alguma coisa como uma maraca.”- Nota II, 18 de janeiro de 2018). Já nas atitudes, mais especificamente na função atribuída aos materiais, estes são muitas vezes utilizados para a realização de trabalhos manuais, para a construção de brinquedos ou para brincar simbolicamente, (e.g. “[...] a caixa grande pode ser um avião.” [David], [...]” - Nota V, 30 de outubro de 2017). Nas suas brincadeiras mais frequentes, as crianças revelam um especial interesse por caças ao tesouro,

brincadeiras faz-de-conta e pelo jogo simbólico escolhendo, principalmente, como brinquedos, os brinquedos construídos com materiais semiestruturados (e.g. “Nos momentos de brincadeira livre é notória a escolha, de algumas crianças, em brincar com os brinquedos que construíram no projeto. ‘Quero brincar com o carro de polícia que fiz.’ [Wiliam].” - Nota II, 15 de janeiro de 2018).

Referindo agora o terceiro tema, o brincar com materiais não estruturados, as crianças demonstram, nas suas interações, uma tendência por brincar em grande grupo, revelando um grande espírito de interajuda, (e.g. “Num momento de brincadeira livre no exterior, várias crianças do grupo exploraram livremente os recursos disponíveis [recursos da natureza]. Encheram alguidares com terra, água e folhas [...] moldaram bolas de lama [...] trabalharam em equipa para encher um carrinho de mão com terra ou um regador com água.” - Nota III, 19 de janeiro de 2018). Pedem ao adulto que faça parte das suas brincadeiras. No que respeita às atitudes, perante os materiais não estruturados, as crianças tendem a utilizar os mesmos para trabalhos manuais, para construções de brinquedos e para brincadeiras de faz-de-conta. Com os materiais não estruturados, as crianças revelam preferências por fazer cozinhas de lama e construções no chão, utilizando, preferencialmente, ramos, cascas de caracóis, terra, águas, folhas, paus, pedras e flores (e.g. “[...]. Moldaram bolas de lama afirmando que eram bolos [...] - Nota III, 19 de janeiro de 2018).

No quarto e último tema, o brincar sem materiais, as crianças, nas suas interações, tendem a brincar em grande grupo (e.g. “[...] O grupo envolveu-se todo e faziam sempre o que o Tomás dizia [...] ” - Nota IV 12 de janeiro de 2018), pedindo, mais uma vez, a interação do adulto. Sendo que apresentam atitudes de interação e socialização criando novas brincadeiras, demonstram preferência por, essencialmente, jogos de socialização, (e.g. “[...] Hoje brincavam aos “polícias e aos ladrões” - Nota IV, 10 de outubro de 2017)

Em suma, perante os resultados obtidos é visível que as crianças interagem mais em grande grupo quando têm à sua disposição materiais não estruturados, comparativamente com os outros materiais. Em qualquer um dos temas acima abordados demonstram satisfação quando o adulto participa nas suas brincadeiras. Relativamente às atitudes, é perceptível que apenas os materiais estruturados são utilizados para o seu próprio fim, enquanto que, nos outros, as crianças reinventam e dão novos usos aos mesmos. Nas preferências e interesses demonstrados, as crianças escolhem os materiais consoante as suas brincadeiras preferidas, sendo estas sobretudo ligadas ao faz-de-conta e ao jogo simbólico.

No que respeita à análise dos resultados obtidos a partir da aplicação da *Escala do Envolvimento e do Bem-Estar*, importa referir que esta foi realizada em dois momentos: num

primeiro momento, foi feita uma exploração de materiais semiestruturados e, num segundo momento, foi feita uma exploração de materiais não estruturados (cf. Anexos E e F). Como resultado, foi notório, durante a exploração de materiais semiestruturados, que os níveis do envolvimento e do bem-estar variaram entre 3 e 5, sendo que apenas uma criança se manteve, em ambos, no nível 3, pois demonstrou perder o interesse facilmente. Por sua vez, as restantes quatro crianças mantiveram-se entre os níveis 4 e 5, o que demonstra um envolvimento praticamente integral, sentindo-se bem na exploração dos diferentes materiais. No que respeita aos materiais não estruturados, as cinco crianças apresentaram níveis de envolvimento e bem-estar entre 4 e 5, o que significa que se envolveram com os materiais demonstrando satisfação e prazer nesse envolvimento. É assim possível concluir que na exploração de ambos os materiais, as crianças sentiram-se bem e envolveram-se de forma prazerosa ao brincar livremente com os mesmos.

Relativamente à análise qualitativa das entrevistas realizadas a duas educadoras (cf. Anexo G) é possível depreender que ambas são da opinião de que o brincar está inteiramente presente na educação de infância e, por isso, tem uma importância significativa para a mesma, (e.g. “Sim, é fundamental. [...]” - EB, pg.1). Quanto ao desenvolvimento das crianças, consideram que o brincar contribui, devido aos estímulos que lhes proporciona, um leque alargado de conhecimento (e.g. “[...] é uma ação natural na criança, que lhe permite apropriar-se do mundo que a rodeia e aprender novas competências [...]” - EB, pg.1). Ambas referem que o brincar está sempre contemplado nas planificações, definindo um tempo livre para o mesmo. No entanto, afirmam que intervêm poucas vezes nas brincadeiras das crianças, (e.g. “Acho que intervenho pouco, [...] intervenho em algum jogo que a criança não esteja a compreender [...] corrijo algum comportamento menos assertivo, mas são situações pontuais.” - EB, pg.4).

Relativamente aos materiais não estruturados e semiestruturados, é perceptível que as educadoras defendem a mesma opinião, referindo que as crianças utilizam este tipo de materiais consoante o contexto, e que lhes permitem interagir e desenvolver-se (e.g. “[...] Todos gostam de mostrar o que têm ou descobriram ou sabem fazer, daqui surgem ideias [...] fazem-se novas descobertas [...] implica diálogo, negociação, cedência, construção e entusiasmo.” - EB, pg.5). Para contribuir para esta utilização, as duas educadoras disponibilizam ambos os materiais, mas maioritariamente os materiais estruturados, tendo consciência de que os materiais semiestruturados e não estruturados exercem uma grande influência no desenvolvimento global da criança (e.g. “Acho que são estes materiais os que mais desafiam as crianças [...] muitas hipóteses de se construir quase tudo [...] criar uma coisa nova, única. [...] estão todas as áreas a ser constantemente trabalhadas [...]” - EB, pg.9). Quanto à influência,

dos materiais semiestruturados e não estruturados, na ação do brincar, as educadoras consideram que estes materiais permitem criar novos e diversificados jogos (e.g. “Sim, [...] promovem muitas vezes jogos colaborativos [...] ou jogos de competição [...]” - EB, pg.8)

Em conclusão, foi possível depreender que ambas as educadoras partilham a mesma opinião relativamente ao brincar e aos materiais não estruturado e semiestruturados, defendendo que ambos estão presentes na educação de infância e são considerados grandes influentes no desenvolvimento harmonioso das crianças.

Tendo em conta a análise qualitativa dos inquéritos por questionário aplicado às crianças (cf. Anexo H) acerca dos materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados, nas suas brincadeiras, as crianças demonstram preferência por fazer jogos de mesa, construções, jogos sociais e brincar na casinha e com plasticina. Relativamente aos brinquedos, revelam preferência pelas construções elaboradas por eles (e.g. o castelo e os carros), pelos brinquedos da casinha e pelos legos. O que motiva as crianças para a utilização de materiais semiestruturados e não estruturados é a possibilidade de poder transformá-los e dar-lhes novas utilidades. O principal uso dado a estes materiais é a construção de castelos/palácios/casas, viaturas, bonecos, máquinas e robôs, quartéis e esconderijos. Os diferentes tipos de materiais, assumem um papel significativo pois, e como é explícito nas respostas n.º 5 e n.º 6, os materiais semiestruturados e não estruturados são aqueles que os motiva para a criação de novos brinquedos e brincadeiras.

Triangulação dos dados

Com o propósito de dar resposta aos objetivos propostos no estudo, foi necessário realizar uma triangulação dos dados (cf. Anexo I – Quadro de triangulação dos dados). Assim, os quatro objetivos propostos foram: i) compreender que tipo de brincadeiras surgem a partir dos materiais estruturados comparativamente com os materiais não estruturados ou semiestruturados; ii) verificar se as crianças dão novos usos aos materiais não estruturados e semiestruturados; iii) interpretar as reações das crianças perante os diversos materiais e iv) perceber de que forma os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam (ou não) a ação do brincar.

Neste sentido, para responder ao primeiro objetivo, **compreender que tipo de brincadeiras surgem a partir dos materiais estruturados comparativamente com os materiais não estruturados ou semiestruturados**, realizou-se uma tabela categorial dos registos diários e aplicou-se um inquérito por questionário às crianças do grupo, chegando-se à

conclusão que, perante materiais estruturados, surgem essencialmente brincadeiras faz-de-conta e que, perante materiais semiestruturados e não estruturados, surgem brincadeiras relacionadas com faz-de-conta e com o jogo simbólico, que envolvem invenção de novos brinquedos.

No segundo objetivo, **verificar se as crianças dão novos usos aos materiais não estruturados e semiestruturados**, utilizou-se como recurso a tabela categorial dos registos diários e um inquérito por questionário às crianças do grupo, percebendo-se que os novos usos dados a este tipo de materiais passa, essencialmente, por construir novos brinquedos e instrumentos e utilizá-los para trabalhos manuais.

No terceiro objetivo, **interpretar as reações das crianças perante os diversos materiais**, recorreu-se à tabela categorial dos registos diários, à *Escala do Envolvimento e do Bem-Estar*, às entrevistas realizadas às educadoras e ao inquérito por questionário aplicado às crianças do grupo. Sendo que, através dos materiais estruturados são proporcionadas, principalmente, brincadeiras em que pequenos grupos onde é pedida a interação do adulto, utilizam os materiais tendo em conta a sua função original, optando, nomeadamente, pelos brinquedos da casinha. Através dos materiais semiestruturados, as crianças tendem a brincar em pequenos grupos, pedem a interação do adulto, dão novos usos aos materiais e brincam ao faz-de-conta e simbolicamente com eles. Perante os materiais não estruturados, as crianças revelam uma maior tendência para as brincadeiras em grande grupo, pedindo, mais uma vez, a interação do adulto. Criam novas brincadeiras e novos brinquedos, utilizando os recursos da própria natureza. Todos os materiais, permitem à criança sentir-se bem e envolvida perante a exploração dos mesmos, utilizando assim, os materiais, como forma de interação e de desenvolvimento.

No quarto e último objetivo, **perceber de que forma os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam (ou não) a ação do brincar**, os instrumentos de recolha utilizados foram a tabela categorial dos registos diários, a *Escala do Envolvimento e do Bem-Estar*, as entrevistas realizadas às educadoras e o inquérito por questionário aplicado às crianças do grupo. Através destes, é possível perceber que este tipo de materiais promove, sobretudo, brincadeiras em grande grupo e o trabalho em equipa. As crianças reinventam os materiais, dando assim novos usos aos próprios e criando novas brincadeiras, fazendo uso da criatividade e da imaginação. As crianças demonstram um maior nível de concentração e de envolvimento quando utilizam estes materiais, disfrutando da própria exploração. Através dos mesmos, é promovida a interação entre as crianças, permitindo assim o seu desenvolvimento de forma harmoniosa.

É possível perceber que os materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados apresentam semelhanças entre si, nomeadamente, ao tipo de interação que promove entre as crianças, no entanto, a imaginação e a criatividade é mais utilizada e estimulada perante os materiais semiestruturados e os não estruturados, acabando eles próprios por assumir um papel mais relevante na ação do brincar. Permitem à criança que continue a sentir-se envolvida e bem na sua exploração são, assim, um elemento fulcral no desenvolvimento harmonioso das crianças.

Os dados obtidos complementam a opinião de Silva (2017, in Sarmiento, Ferreira & Madeira) quando refere que os materiais semiestruturados e não estruturados promovem a socialização e a construção de relações. Propiciam ainda novas formas de pensar, desenvolvendo a criatividade e a imaginação para criar e reinventar novos brinquedos e brincadeiras. Também Sossela, Sager, Pahim e Marcolin (2012) partilham essa opinião, afirmando que os materiais que possam ser reaproveitados, reconstruídos ou reinventados são propulsores do desenvolvimento das crianças, quanto mais variados forem mais rica é a exploração e mais significativas são as aprendizagens. Fontanel-Brassart e Rouquet (1975) complementam afirmando que estes materiais propiciam a experimentação, promovendo o desenvolvimento da autonomia e levando as crianças a serem construtoras do seu próprio desenvolvimento.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste ponto, pretendo refletir sobre o meu percurso, as minhas aprendizagens e a minha evolução durante os meses de PPS, onde tive a oportunidade de participar num contexto educativo, tanto na valência de creche, como na valência de JI.

Durante o percurso feito em ambas a valências, regi-me por valores de responsabilidade, empenho e colaboração, nunca esquecendo que as crianças tendem a repetir ações e que nós, cuidadores, somos um exemplo para eles. Por isso, os valores de ética e cidadania serem uma prioridade na minha conduta. Adotei uma postura de observadora reflexiva, acompanhando os grupos, moderando conflitos e transmitindo segurança, nunca esquecendo que cada criança é diferente e que a sua cultura deve ser respeitada.

Quando iniciei a PPS I na valência de creche, deparei-me com um contexto com o qual não tinha tido qualquer contacto em práticas anteriores e que, por esse motivo, despoletou em mim alguma insegurança. Para além de se enquadrar na valência de creche, a instituição regia-se pelo modelo Movimento da Escola Moderna (MEM), que defende a democratização da escola, promovendo os direitos humanos (Folque, 2014). Com o objetivo de contrariar os receios e as inseguranças iniciais, dediquei-me a compreender a rotina, os valores e as intencionalidades em que se sustentavam. Procurei fazer parte da vida do grupo em todos os momentos e empenhei-me em promover aprendizagens significativas a todas as crianças. Assim sendo, ao planear o espaço, os materiais e as atividades, tive em conta os interesses e as partilhas do grupo, não esquecendo a existência e um fio condutor que norteasse as atividades dinamizadas. Defini intenções que guiaram a minha ação e procurei, em todos os momentos, analisar, refletir e avaliar a minha intervenção, com a finalidade de compreender a sua eficácia e regular a minha ação mediante as dificuldades, conquistas e as atitudes do grupo.

Perante o grupo, procurei adotar uma postura de cuidadora e mediadora. Tentei escutar e conhecer cada criança individualmente, para que fosse capaz de respeitar a sua individualidade e o seu ritmo, e para que conseguisse atender às suas necessidades. Incuti valores de ética, respeito e partilha para com os outros. Incentivei a comunicação entre as crianças e desafiei o grupo a procurar novos conhecimentos e novas aprendizagens. Esforcei-me “por me colocar no lugar” das crianças, brincando com elas e participando nas atividades do grupo.

Assim como cada criança deve ser respeitada, a sua família também. Desta forma, procurei respeitar cada cultura, ouvir e disponibilizar-me perante as famílias, integrando-as na

vida do grupo. A minha intenção foi sempre passar segurança aos familiares e mantê-los informados.

Em todo o percurso da prática, trabalhei em cooperação com a equipa educativa para promover um ambiente de interajuda e partilha. Respeitei toda a equipa, ouvi as suas ideias e comuniquei as minhas intenções. Vi, na equipa educativa, uma forma de aprender e de regular a minha ação. Ao estabelecer uma boa e securizante relação com a equipa educativa, considero que dei um passo importante para a construção da minha profissionalidade.

Mais tarde, ao iniciar a PPS II, na valência de JI, já trazia, na “minha bagagem”, alguma experiência, valores e intencionalidades que apaziguaram algumas inseguranças iniciais da prática. Por outro lado, deparei-me com um grupo totalmente heterogéneo a diversos níveis: idades, culturas e religiões. Lidei, pela primeira vez, com crianças com NEE. Para além disso, a PPS II teve início no princípio do ano letivo; desta forma, foi necessário ajudar a adaptação de dezoito crianças, que estavam pela primeira vez na instituição. Foram momentos intensos para o grupo, para a equipa educativa e para mim. Nesta ocasião, tive a oportunidade de compreender a importância de fazer um trabalho mais individualizado, de forma a respeitar os ritmos de cada criança e para que todas se sentissem valorizadas. Foi, por isso, uma aprendizagem a vários níveis, pois foi necessário, numa primeira fase, ganhar a confiança do grupo, para que, numa segunda fase, pudesse inculcar valores de respeito pelo outro, o cumprimento de regras sociais, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de conflitos, sendo medidora em todos os momentos das suas aprendizagens. Proporcionei oportunidades de diálogos em grande grupo, partilha, cooperação, de exploração livre e o contacto com materiais diversificados, que promoveram a criatividade, a imaginação e despoletaram a sua curiosidade.

Tendo em mente as aprendizagens adquiridas em creche, transporte para o JI algumas formas de atuar. Procurei escutar e conhecer cada criança e as suas individualidades, promover a partilha e a cooperação e acima de tudo o respeito pelas diferenças. Procurei também, incluir as famílias no dia-a-dia das crianças no JI, promovendo atividades inclusivas, a comunicação e a partilha de ideias ou informações.

Contrastando com o que acontecia em creche, aqui as famílias eram menos participativas, deixavam a criança no JI e seguiam para o trabalho. Envolviam-se apenas quando solicitadas pela educadora. Facto que tentei inverter, aproximando-me das famílias e envolvendo-as num projeto desenvolvido com o grupo. Pois, em creche, percebi que esse envolvimento traz benefícios para todos. Aqui deparei-me também com uma realidade completamente diferente, relacionada com a vida pessoal de cada criança/família. Esse facto

fez-me compreender que ao longo da minha profissão me irei deparar com situações diversas, que me poderão afetar emocionalmente, mas que me tornarão mais forte para as enfrentar com seriedade e serenidade.

No que respeita à equipa educativa procurei, à semelhança do que aconteceu em creche, promover um clima de confiança partilha e cooperação. Não existindo um modelo pedagógico seguido pela educadora cooperante, foi necessário adaptar-me à dinâmica organizada pela educadora, que sustentava a sua ação nas OCEPE (Silva et. al, 2016) e no PAA (2017/2018). Embora seja uma forma diferente de trabalhar comparando com o que assisti na creche, ambas as formas de agir são válidas, pois cabe ao/a educador/a seguir a metodologia com que mais se identifica e, principalmente, aquela que mais se enquadra com o grupo, ou seja, que vá ao encontro das suas necessidades. Na PPS II, em JI, introduzi a MTP, desenvolvendo, como referi anteriormente, um projeto com as crianças. Para isso, foi necessário trabalhar cooperativamente com a equipa educativa, partilhando informações sobre o trabalho a desenvolver, promovendo a continuidade das atividades. Quero com isto dizer que a equipa educativa deve trabalhar seguindo o mesmo fio condutor, ajudando-se mutuamente e trilhando o caminho sempre na mesma direção.

Em suma, em ambos as valências, procurei, em todos os momentos, ultrapassar os meus receios e as minhas dificuldades, analisando e refletindo diariamente sobre o meu percurso. Pretendi aliar os meus conhecimentos teóricos com a prática e, em simultâneo, propus-me a aprender com a equipa educativa, com as famílias e principalmente com as crianças. Estas aprendizagens foram, não só relevantes para o meu crescimento, como também serão úteis para o meu futuro enquanto Educadora de Infância, que será certamente positivo, pois os caminhos que levam a um sucesso profissional dependem da persistência, perseverança, vontade de aprender e gosto pela profissão.

Cada dia há um novo pensamento, uma nova ideia, uma nova conquista, por parte das crianças e até dos adultos. É importante promover a procura de novos conhecimentos pois há sempre coisas novas para aprender e para descobrir, seja na idade infantil ou na idade adulta. A procura de novos saberes resulta na aquisição de aprendizagens significativas e no crescimento humano.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (Augusto Cury)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho em mente a importância da PPS II para a minha formação enquanto futura Educadora de Infância. Através da mesma, tive a oportunidade de colocar em prática um conjunto diversificado de experiências, duplamente supervisionada pela educadora cooperante e pela supervisora institucional. O estágio representou o culminar dos conhecimentos teóricos que adquiri ao longo dos anos de formação e concedeu-me a possibilidade de os colocar em prática em situações reais. O estágio tornou-se assim, na integração entre a teoria e a prática e onde desenvolvi as minhas capacidades analíticas e reflexivas.

A meu ver, o estágio foi muito importante para a aquisição de uma nova visão sobre o que é ser educador/a de infância, onde tive a oportunidade de incorporar novas atitudes e práticas e de adquirir uma visão reflexiva sobre a minha intervenção. Durante este período, tive igualmente a oportunidade de aprender a resolver situações emergentes e entender a grande influência que o/a educador/a tem na vida e no desenvolvimento das crianças.

Quando iniciei a minha prática em JI, senti-me um pouco insegura, pois era a primeira vez que tinha contacto com um grupo heterogéneo a diversos níveis e com crianças com NEE. No decorrer das semanas, essas inseguranças foram-se dissipando e deram lugar a aprendizagens significativas. Porém, concordo com Esteves (2015) quando afirma que a formação de um educador nunca está concluída, é algo que se vai articulando e regulando ao longo da vida. Este vai, consoante as circunstâncias, construindo a sua identidade profissional tendo sempre em especial atenção as crianças. Terminando a prática deixo às crianças e à equipa educativa alguns valores com os quais me identifico, e um conjunto de conhecimentos que tive a oportunidade de partilhar.

No que concerne ao projeto desenvolvido durante a PPS II, no início senti-me igualmente insegura, por ser a primeira vez que tinha contacto com a MTP, assim como o próprio grupo. Porém, considero que foi uma experiência bastante enriquecedora para ambas as partes e uma aprendizagem feita em cooperação. Tive também a possibilidade de desenvolver um projeto que me deu dados para o desenvolvimento de um estudo com a temática dos materiais não estruturados e semiestruturados.

Debruçando-me sobre o estudo realizado, importa referir que este resultou em aprendizagens consideráveis acerca da temática levantada: **“A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar”**. Sendo o brincar uma ferramenta essencial no desenvolvimento da criança, considero que, durante a ação do brincar, esta irá desenvolver-se a diversos níveis: social, cognitivo e psicomotor.

Considero ainda que, a introdução de materiais não estruturados e semiestruturados durante o brincar, irá também promover o desenvolvimento do pensamento lógico, a imaginação e a criatividade. Na minha conceção, os materiais referidos, são objetos indutores de novas brincadeiras e novas formas de pensar. Dão liberdade à criança para explorar, experimentar e reinventar. Assim, considero que o estudo teve um grande impacto na equipa, nas crianças e em mim. Na equipa, por abrir caminhos a novas metodologias e formas de agir. Às crianças, por possibilitar o acesso a novos materiais, novas explorações e novas criações. E, a mim, por me permitir ter novas conceções sobre a temática apresentada, e por me fazer compreender melhor a importância que estes materiais têm na prática educativa.

Tendo em conta que o estudo exploratório oferece pistas para uma investigação mais aprofundada (Vilelas, 2017), pretendo, na minha prática futura, dar continuidade ao mesmo. Assim, é minha intenção colocar em prática algumas ações, tais como: a disponibilização de uma área que dispõe de materiais não estruturados e semiestruturados. O propósito é proporcionar, às crianças, momentos de exploração livre e dali retirar dados mais concretos sobre a forma como estas utilizam os materiais.

À luz do que tem vindo a ser retratado no presente relatório, considero que este foi fundamental para conferir um novo olhar sobre a minha prática. Aqui tive a oportunidade de reunir todas as informações, analisá-las e refletir sobre elas. Compreendi a evolução das minhas aprendizagens e ao mesmo tempo as minhas falhas, numa perspetiva de aprendizagem para o futuro e para a minha construção enquanto Educadora de Infância.

“Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um.”
(Platão)

REFERÊNCIAS

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Editores.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas de Infância. *Da investigação às práticas*, 6 (1), 132-156.
- Barbosa, M. C. (1997). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. *Educação & Sociedade*, (59), 398-404.
- Barboza, L. & Volpini, M. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro*, 2 (1), 1-12.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). "Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial". *Interações*, 27, 257 – 282.
- Cardona, M.J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 144-162.
- Coelho, C. (2016). *A Síndrome Down*. Macedo de Cavaleiros: APEMAC.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Orgs.). (1991). *A formação social da mente, Vygotski, L. S. - Psicologia e Pedagogia, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. J. Neto, L. Barreto & S. Afeche (Trad.). (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Dios, N. (s.d.). *As possibilidades do brincar com materiais não estruturados*. Escola Estagium.
- Esteves, M. (2015). *Formação inicial de professores. Seminários e Colóquios*. Algarve: Conselho Nacional de Educação.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 104-127). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Filgueira, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultado em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>
- Flores, K. & Vieira, A. (2015). *Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos*. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação (pp. 31675-31687). Brasil.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015, julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Freitas, M. L. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*, 15 (3), 145-163.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Belo Horizonte.
- Leavers, F. (2005). *Sics (Zico) - Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Leite, C. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação. Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Tinta da China.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). Lisboa: APM.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (2016). "... Porque agora as crianças são bebés!": Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal - O caso da alimentação. *Trama Interdisciplinar*, 7(2), 125–145.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63 - 83.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e aprender na infância*. In J. Formosinho (Coord.), *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sossela, C., Sager, F., Pahim, J. & Marcolin, L. (2012). *A importância do brinquedo sucata na educação infantil*. Portal dos psicólogos.
- Tavares, S. (2015). *O brincar como meio de aprendizagem no Jardim-de-infância*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo..."*. *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser crianças nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem.
- Vala, J. (1996). Análise de conteúdo. In J. Vala & M. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 101-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Diário da República n.º 206/08 – 2ª série. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. Diário da República n.º 88/15 – 2ª série.
Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico
e Secundário: Lisboa.

Documentos institucionais consultados

Plano Anual de Atividades (PAA, 2017/2018)

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016/2019).

ANEXOS

ANEXO A. Portefólio da Prática Supervisionada (Módulo II)



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA (MÓDULO II)

Neide Sousa

(Nº 2016130)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar

Docente: Professora Especialista Ana Simões

2017-2018

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	68
1.OBSERVAÇÃO.....	70
1.1. Caraterização para a ação.....	70
1.1.1. O meio e a comunidade.....	71
1.1.2. O contexto socioeducativo.....	72
1.1.3. A equipa educativa.....	76
1.1.4. O ambiente educativo.....	78
1.1.5. As famílias.....	85
1.1.6. O grupo de crianças.....	87
1.2. Registos diários.....	89
1.2.1. Semana de 25 a 29 de setembro de 2017.....	90
1.2.2. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017.....	93
1.2.3. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017.....	96
1.2.4. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017.....	101
1.2.5. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017.....	105
1.2.6. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	108
1.2.7. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017.....	112
1.2.8. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017.....	117
1.2.9. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017.....	122
1.2.10. Semana de 27 a 30 de novembro de 2017.....	127
1.2.11. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017.....	131
1.2.12. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017.....	135
1.2.13. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2017.....	138
1.2.14. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018.....	142
2. AÇÃO.....	144
2.1. Intenções para a ação.....	144
2.1.1. Com as crianças.....	144
2.1.2. Com as famílias.....	148
2.1.3. Com a equipa educativa.....	149
2.2. Planificações.....	150
2.2.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017.....	150
2.2.2. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017.....	153

2.2.3. Semana de 23 a 27 de outubro de 2017.....	158
2.2.4. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	159
2.2.5. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017.....	168
2.2.6. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017.....	171
2.2.7. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017.....	173
2.2.8. Semana 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017.....	179
2.2.9. Semana de 4 a 8 de dezembro de 2017.....	185
2.2.10. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017.....	190
2.2.11. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2018.....	192
2.2.12. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018.....	196
2.3. Processo de intervenção.....	197
3. AVALIAÇÃO.....	201
3.1. Avaliação do grupo de crianças.....	201
3.2. Portefólio da criança.....	202
3.3. Reflexões diárias.....	270
3.3.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017.....	270
3.3.2. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017.....	271
3.3.3. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017.....	274
3.3.4. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017.....	276
3.3.5. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	278
3.3.6. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017.....	280
3.3.7. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017.....	282
3.3.8. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017.....	284
3.3.9. Semana de 27 a 30 de novembro de 2017.....	287
3.3.10. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017.....	289
3.3.11. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017.....	291
3.4. Reflexões semanais.....	294
3.4.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017.....	294
3.4.2. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017.....	295
3.4.3. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017.....	297
3.4.4. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017.....	299
3.4.5. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	300
3.4.6. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017.....	303
3.4.7. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017.....	304

3.4.8. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017.....	306
3.4.9. Semana de 27 a 30 de dezembro de 2017.....	308
3.4.10. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017.....	309
3.4.11. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017.....	311
3.4.12. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2017.....	317
3.4.13. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018.....	321
REFLEXÃO FINAL.....	323
REFERÊNCIAS.....	324
ANEXOS.....	329
ANEXO A1 – Roteiro Ético.....	330
ANEXO A2 – Carta de apresentação às famílias.....	333
ANEXO A3 – Consentimento do Enc. de Edu. para o registo fotográfico.....	334
ANEXO A4 – Entrevista à educadora cooperante.....	335
ANEXO A5 – Dia tipo.....	349
ANEXO A6 – Planta da sala de atividades.....	350
ANEXO A7 – Quadro de análise do espaço e dos materiais.....	351
ANEXO A8 – Registo fotográfico do espaço e dos materiais.....	353
ANEXO A9 – Instrumentos reguladores do ambiente educativo.....	355
ANEXO A10 – Quadro de caracterização das famílias.....	356
ANEXO A11 – Quadro de caracterização do grupo de crianças.....	359
ANEXO A12 – Quadro de avaliação global das crianças.....	360
ANEXO A13 – Consentimento para o portefólio da criança.....	363
ANEXO A14 – Capa do portefólio da criança.....	364

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim-de-Infância
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O corrente portefólio surgiu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II), na valência de Pré-Escolar, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Teve início no dia 25 de Setembro de 2017 e término no dia 25 de Janeiro de 2018. O presente visa apresentar todo o processo de intervenção desenvolvido no decorrer da prática, devidamente fundamentando e apresentando numa perspetiva reflexiva e crítica. Importa referir que os dados aqui apresentados foram fruto de uma observação e intervenção contínuas, registadas e analisadas diariamente.

Segundo Cardona (2011, citada por Tomás, 2014), a diferenciação entre as expressões “educação de infância” ou “educação pré-escolar” é feita através da conceção que existe sobre as funções de cada uma. Enquanto que a educação de infância é vista de uma forma mais generalizada, contemplando diversas valências, a educação pré-escolar é vista com uma maior importância pois é a valência que antecede a entrada na escola obrigatória.

Segundo Tomás (2011) todo o trabalho com crianças deve ser sustentado em princípios éticos e deontológicos que ajudam o adulto a respeitar a criança enquanto pessoa detentora de direitos e deveres. Neste sentido, foram traçados alguns princípios éticos e deontológicos, no sentido de garantir valores como o consentimento informado e o respeito pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes. Foi seguido um roteiro ético que teve em consideração os oito princípios apresentados por Tomás (2011) e fundamentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, defendida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), (cf. Anexo A1). À luz dos princípios éticos apresentados no roteiro ético mencionado e ao integrar uma equipa do Jardim de Infância (JI), foi necessário elaborar uma carta de apresentação para as famílias, a fim de dar a conhecer o propósito da PPS II (cf. Anexo A2). Foi também pedido às famílias o consentimento para realizar registos fotográficos das crianças, explicitando que a privacidade de cada criança é uma prioridade (cf. Anexo A3).

O presente portefólio subdivide-se em três partes fundamentais: observação, ação e avaliação. A primeira parte, contempla as caracterizações da ação educativa onde foi realizada a PPS II e no qual foram analisados: o meio envolvente e a comunidade; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo da sala; o grupo de crianças e as famílias. Contempla também as notas de campo realizadas a partir de uma observação direta-

A segunda parte prende-se com a ação. Aqui destaca-se: as intenções definidas para a ação; as planificações realizadas durante a PPS II; e o processo de intervenção utilizado em toda a prática.

Por fim, na terceira parte é apresentada a avaliação do grupo de crianças, o portefólio de uma só criança e as reflexões diárias e semanais resultantes de toda a prática.

1. OBSERVAÇÃO

1.1. Caracterização para a ação

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atualmente, em Portugal, existe uma vasta diversidade de contextos na Educação de Infância. Assim, toda a ação educativa, para que seja o mais completa e eficaz possível, deve contemplar a compreensão dos diferentes fatores influenciadores do desenvolvimento da criança. Desta forma, numa primeira instância, é necessário conhecer o meio envolvente e a comunidade, a instituição, a equipa educativa, o grupo e as famílias, adequando a sua ação e projetando um ambiente educativo que vá ao encontro dos interesses, das necessidades e das características das crianças. Quer isto dizer que, ao realizar a caracterização dos fatores anteriormente referidos, o/a educador/a tem os instrumentos de análise necessários para “adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.22).

É nesta linha de pensamento que, ao integrar a dinâmica de uma sala de atividades, houve a necessidade de realizar as caracterizações: do meio envolvente e da comunidade; do contexto socioeducativo; da equipa educativa; do ambiente educativo; do grupo de crianças; e das famílias que se apresentam nos pontos seguintes.

Importa aludir que os dados abaixo apresentados se sustentam em várias técnicas de recolha dos mesmos, como: a observação direta e indireta, as notas de campo/registos diários, a consulta de documentos institucionais, uma entrevista à educadora cooperante e os registos fotográficos.

O termo observação consiste na ação e efeito de observar, ou seja, examinar com atenção, olhar com pormenor, constatar, detetar e assimilar informação.

Segundo Albano Estrela (1994), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar” (p.26), a observação é assim considerada “uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes.” (p.57).

A observação permite ao docente: reconhecer e identificar fenómenos; estar sensível às reações inesperadas dos alunos; identificar problemas e perceber como deve solucioná-los; e relacionar a prática com a teórica. Ou seja, a observação permite ao docente perceber e conhecer todo o processo educativo em que está envolvido. Desta forma pode considerar-se dos tipos de observação: a direta e a indireta.

A **observação direta** prende-se com a presença do observador no espaço, observando os comportamentos das crianças no espaço sem lhes alterar a rotina. Esta foi a técnica que

mais se destacou pois, para além de ter sido a mais utilizada, esta técnica permite um contacto mais direto com a realidade (Máximo-Esteves, 2008). Como resultado desta observação surgiram os **registos diários** que serão apresentados mais à frente (cf. pp. 27-85 do presente documento). Foi também realizada a **consulta de documentos institucionais**, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), em vigor desde 2016 até ao ano 2019. Esta consulta foi fundamental pois o PEA é o reflexo da identidade da instituição (Leite 2001). Também foi consultado o Plano Anual de Atividades (PAA), do ano 2017/2018, que contém temas a desenvolver ao longo do ano. Tendo em conta que a PPS II teve início no princípio do ano letivo (setembro de 2017), não foi possível consultar o Projeto Educativo de Grupo (PEG), pois ainda se encontrava em construção.

Por sua vez a **observação indireta** está relacionada com a realização de entrevistas, aplicação de inquéritos por questionários, vídeos ou registos fotográficos (Máximo-Esteves, 2008). Para colmatar a falta do PEG, foi realizada uma **entrevista à educadora cooperante** (cf. Anexo A4), com a finalidade conhecer as intencionalidades da educadora cooperante, as necessidades do grupo, as estratégias a serem adotadas, entre outros aspetos. Os **registos fotográficos** foram igualmente um recurso utilizado para a recolha dos dados, pois que a fotografia está repleta de realidade (Kramer, 2002, citado por Tomás, 2011). Importa referir que este registo foi feito com o consentimento informado e com a autorização dos Encarregados de Educação das crianças (cf. Anexo A3), seguindo os princípios éticos e deontológicos, com o propósito de garantir valores como o respeito pela confidencialidade e a participação informada (cf. Anexo A1).

1.1.1. O meio e a comunidade

Como refere Silva et al. (2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21). Ao interagir com o meio, a criança está a conhecer e a interiorizar os valores e a cultura do mesmo.

O JI no qual foi realizada a PPS II localiza-se na cidade de Queluz, concelho de Sintra. À luz do que é referido no PEA (2016/2019), esta é uma das povoações mais antigas do concelho: com 4,67 km² de área, a sua população ronda os 49.000 habitantes, tornando-se assim o meio com maior densidade populacional da zona. Grande parte dos habitantes são oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de

Língua Oficial Portuguesa (PALOP). É um meio social heterogéneo, ou seja, com pessoas jovens e de meia-idade e com alguma diversidade de níveis sócio económicos e culturais.

Através da observação direta e da análise do meio envolvente do JI, verificou-se que esta é uma zona urbana, caracterizada por habitações residenciais e sociais, além das atividades económicas, como o pequeno comércio e serviços. No que diz respeito aos serviços, podemos encontrar um Centro de Saúde, a Polícia Municipal, piscinas municipais e escolas públicas para os diversos ciclos de ensino. É um meio envolvente que disponibiliza alguns jardins e parques infantis onde as crianças, por vezes, se deslocam com a equipa educativa para poderem usufruir dos espaços e dos equipamentos disponíveis. Muito próximo do JI existe também uma Igreja que, para além do seu carácter religioso (de natureza católica), disponibiliza um auditório que é palco para festas sazonais e para festas e atividades da escola em questão. Para facilitar os acessos, esta zona dispõe de autocarros e comboios.

Importa referir que a freguesia contempla também uma Associação de Reformados e Pensionistas, para que se mantenham ativos e envolvidos na comunidade, uma Universidade Sénior e, ainda, um Clube Desportivo para todas as idades.

No que diz respeito à integração do meio e da comunidade como parte integrante na ação educativa, é possível afirmar que existe, por parte da educadora e da equipa educativa, disponibilidade para utilizar o meio envolvente como um recurso educativo, visitando o jardim, o parque infantil e a igreja que circundam a mesma (cf. Nota II, 13 de dezembro de 2017). Por outro lado, em entrevista, a educadora afirma que quando pensa na comunidade, refere-se à família, seja ela pais, tios, avós ou primos. Refere ainda que neste meio envolvente, o envolvimento da comunidade raramente se alarga para além da família. (cf. Anexo A4).

1.1.2. O contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo deve ser organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Proporciona interações entre todos os intervenientes (crianças e equipa) e incentiva a participação das famílias. Este deve disponibilizar meios humanos e materiais propícios a um ensino de qualidade e promover momentos de formação contínua dos adultos que nele trabalham (Silva et al., 2016).

³⁵A instituição onde decorreu a PPS II pertence a um agrupamento de escolas. A sua tutela está a cargo do Ministério da Educação e Ciência e a sua organização a nível administrativo é composta pelo Conselho Geral, pela Direção, pelo Conselho Pedagógico e pelo

³⁵ Todos os dados apresentados neste ponto foram retirados do PEA (2016/2019)

Conselho Administrativo. Importa referir que ao nível da educação pré-escolar, existe uma coordenadora do departamento. É um agrupamento de escolas TEIP, ou seja, é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária, nomeação presente no despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Quer isso dizer que, segundo a legislação já referida, a população da escola encontra-se em situações de risco de exclusão, quer social quer escolar. Para isso, são criadas condições junto dos docentes para que possa ser promovida uma educação de qualidade com vista ao sucesso educativo de todos.

A escola é denominada de EB1/JI, ou seja, além da valência de Jardim-de-Infância, na qual existem oito salas, engloba também a valência do 1.º ciclo do ensino básico. Além dela, fazem parte do agrupamento de escolas no qual está inserida, outra EB1/JI 2 e uma EB2,3, sendo esta uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

A escola EB1/JI é constituída por quatro edifícios. Os quatro edifícios têm vinte e sete salas de 1.º ciclo; oito salas de JI; duas salas cedidas para o ATL; uma sala para atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); três salas para uso do pessoal docente, terapeutas da fala, e para o Núcleo Associativo de Pais e Encarregados de Educação (NAPEE); uma sala de ciências; um *atelier* de pintura; uma sala para as assistentes operacionais; um gabinete de coordenação do JI; um gabinete de coordenação da escola; uma sala de reuniões; um pavilhão polivalente; dois balneários; duas arrecadações para material didático, de desperdício e de desporto; um pequeno armazém para guardar o material de jardinagem; uma biblioteca; um elevador; duas cozinhas; um refeitório; e diversas casas de banho em todos os edifícios, todas elas adaptadas para pessoas com deficiências motoras.

Esta escola dispõe de um espaço exterior de grande dimensão, com cerca de 1 hectare, contando com um campo de jogos, uma horta para cada nível de ensino e para o ATL e a existência de algumas árvores e arbustos, que possibilitam a sua transformação num espaço de grande aproveitamento lúdico e pedagógico ao ar livre. O espaço exterior existente sofreu bastantes melhorias com a implementação do Projeto de Requalificação dos espaços exteriores implementado desde o início do ano letivo 2016/2017, por apresentar alguma degradação.

O corpo docente do agrupamento é composto por 10 Educadoras de Infância, 42 professores do 1.º ciclo, 72 do 2.º e 3.º ciclos, 8 professores de Educação Especial e uma psicóloga. Através de um protocolo de cooperação efetuado com o Centro de Resposta Integrado (CRI), foram disponibilizados: um Terapeuta Ocupacional (TO); um Terapeuta da Fala (TF); um Técnico Superior de Educação e Reabilitação (TSER); e um Psicólogo. No que diz respeito ao pessoal não docente, trabalham cerca de 60 assistentes operacionais e 7 elementos do pessoal administrativo (como está referido no PEE [206/2019], estes dados foram recolhidos

em novembro de 2016). O Agrupamento acredita na formação contínua dos seus profissionais, assim, define áreas de formação para todos os departamentos, grupos disciplinares, assistentes operacionais e assistentes técnicos.

As crianças desta escola são igualmente oriundas de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos PALOP, o que se traduz numa grande diversidade cultural. Dos 1534 alunos existentes no Agrupamento, há 104 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (como está referido no PEE [206/2019], estes dados foram registados em recolhidos em julho de 2016). O agrupamento considera que as crianças são “a alma da escola”, ou seja, tudo é pensado e feito para elas, para ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e individualidades.

De acordo com o PAA (2017/2018, p.4),

Apesar da reduzida taxa de abandono, o agrupamento depara-se com alunos que apresentam baixas expectativas em relação à escola, e comportamentos desviantes dentro e fora da sala de aula, eventuais factos conducentes a ocorrências de indisciplina. É preocupação deste agrupamento alcançar sucesso nas aprendizagens dos alunos e uma adequada qualidade escolar.

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças depende de um clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados. (Silva et al., 2016)

No que concerne às famílias, a instituição confere um especial valor à relação escola-famílias, pois considera que estas são o pilar fundamental para assegurar o respeito pelas necessidades e individualidades de cada criança. Desta forma, acredita numa relação de respeito, confiança e partilha, informando as famílias sobre todos os assuntos de forma clara e com a adequada antecedência. Defende ainda que as famílias são parceiras fundamentais na construção de uma escola de sucesso. Neste sentido, promove um ambiente acolhedor e de confiança onde pais e filhos se sintam bem-vindos, valorizando as dificuldades de separação dos pais e das crianças. É através da cooperação entre profissionais e famílias que a criança entra no mundo social em que vive (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Em termos de ofertas educativas, a instituição dispõe de atividades extracurriculares como o Karaté e o loga, ambos a funcionar durante a hora de almoço das crianças. Existe um pavilhão polivalente onde as crianças vão uma vez por semana para realizarem uma sessão de educação física. Há também uma biblioteca escolar ao qual as crianças se deslocam de quinze em quinze dias para requisitarem um livro de histórias e o levarem para casa. O ATL surgiu de uma parceria entre a escola e uma associação sem fins lucrativos e que se ocupa do acolhimento das crianças em tempos não letivos.

A nível de estruturas de apoio, a instituição dispõe do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), importa referir que o último inclui a terapia da fala e o apoio às NEE.

O Agrupamento em questão define como missão e visão “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes.” (PEA, 2016/2019, p.26). Refere ainda que pretende estabelecer um vínculo afetivo e cognitivo com todos os que nele se encontram, promovendo a convivência democrática e cívica, valorizando o trabalho colaborativo e inculcando o respeito pelo meio ambiente. Aposta numa educação de qualidade, de exigência e de responsabilização. Aposta também na prevenção da indisciplina, numa oferta educativa e formativa diversificada para todos os membros da comunidade, num maior envolvimento das famílias e na melhoria do espaço escolar.

À missão do Agrupamento estão alicerçados sete valores e princípios orientadores, são eles: i) igualdade de oportunidades – promoção da igualdade de oportunidades na integração, aprendizagem e acompanhamento dos alunos atendendo à diversidade cultural e social existente; ii) tolerância e respeito pelo outro - defesa pelo respeito de cada aluno, na diversidade, na tolerância e na solidariedade; iii) valorização do conhecimento – valorização das conquistas e as potencialidades de cada aluno; iv) trabalho e responsabilidade – reconhecimento da importância do trabalho de cada aluno, dentro e fora da escola, e da responsabilidade de cada um para chegar ao conhecimento e ao saber; v) cultura de colaboração, partilha e coesão – onde professores e alunos trabalham em conjunto para o sucesso educativo através da partilha de saberes, experiências e culturas diversificadas; vi) reforço da abertura à comunidade – como forma de fomentar a colaboração entre as diversas instituições externas com a escola, enriquecendo o percurso educativo dos alunos e potenciando atividades variadas, trazendo, também, os pais e encarregados de educação à escola de forma a participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos percebendo assim quais as suas dificuldades e potencialidades a desenvolver; e vii) cultura de reflexão e autoavaliação – para que cada aluno obtenha um melhor conhecimento de si próprio, das suas evoluções, dificuldades e constrangimentos para assim poder agir e trabalhar, em conjunto com os professores, e poder evoluir favoravelmente no seu percurso educativo (pp. 27-28).

1.1.3. A equipa educativa

As relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes da ação educativa desempenham um papel fundamental no processo educativo. Por sua vez, as relações que se estabelecem entre as crianças e a equipa proporcionam aprendizagens significativas. Ao aproveitar as potencialidades destas interações o/a educador/a está também ele a desenvolver-se profissionalmente (Silva et al., 2016).

No que concerne à escola EB1/JI, onde foi realizada a PPS II, a equipa educativa é composta por oito Educadoras de Infância, nove assistentes operacionais destacadas para a valência de Jardim de Infância, professores 1.º ciclo do ensino básico, assistentes operacionais destacadas para o 1.º ciclo do ensino básico, técnicos de apoio às crianças com NEE, elementos da direção, elementos da secretaria, bibliotecárias e membros da empresa responsáveis pelas refeições.

A equipa educativa da instituição sustenta a sua ação num espírito de entreajuda, cooperação e partilha. Isso é algo defendido na Carta de Princípios para a Ética Profissional, na qual é referido que os intervenientes no ambiente educativo se devem respeitar mutuamente e cooperar entre si (APEI, 2011). Aqui o ‘bom dia’, o ‘olá’ ou o ‘adeus’ são dirigidos a todos quer sejam crianças, quer sejam adultos. O clima de cooperação entre toda a equipa conduz à qualidade de práticas pedagógicas seguidas por todos os funcionários

Entendo isto ao observar, por exemplo, as assistentes operacionais que, no momento de arrumar e limpar as salas, se ajudam mutuamente. Entre as Educadoras de Infância também são visíveis estes princípios, seja em reuniões ou em conversas informais, estas partilham ideias, saberes, experiências, situações e até recursos. Também se ajudam na resolução de problemas, no delineamento de estratégias e na organização de momentos ou dias festivos. Esta partilha e cooperação também se estende às professoras do 1.º ciclo que, muitas vezes, partilham projetos ou trabalhos realizados com os seus grupos (cf. Nota II, 12 de janeiro de 2018). Tendo em conta que as educadoras têm nos seus grupos crianças com NEE que são frequentemente acompanhadas pela terapeuta da fala e pela professora do Ensino Especial, também aqui é visível um trabalho cooperativo, pois através de um acompanhamento de ambas as partes desenvolvem, em conjunto, objetivos educativos para a criança. Este trabalho cooperativo contribui para a melhoria da ação pedagógica (Silva et al., 2016). Também a relação entre as educadoras e as bibliotecárias é sustentada na cooperação, nos momentos das visitas das crianças à biblioteca as funcionárias tentam fomentar hábitos de leitura e de gosto pela cultura tal como é feito em sala.

Em relação à equipa educativa dentro da sala de atividades, esta é composta por uma educadora e uma assistente operacional, que entrou em dezembro de 2017. Como é referido na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A4), esta é Licenciada em Educação de Infância e Pós-Graduada em Educação Especial, Deficiência Mental e Visual. Exerce a profissão há 28 anos, sendo que os primeiros 19 foram como educadora do ensino especial. Na entrevista, a educadora refere que na sua ação segue alguns valores fundamentais, como a verdade, o respeito e o amor. Defende que tenta ser um exemplo para as crianças, demonstrando atitudes de respeito e amizade, pois estas tendem a imitar o adulto e a repetir as suas ações. Tendo duas crianças com NEE, a educadora afirma que trata todos de igual forma focando-se nas suas individualidades e tentando que cada um evolua consoante as suas possibilidades. Foca, desta forma, a sua ação numa perspetiva construtiva e de autoaprendizagem. Não segue qualquer modelo pedagógico, porém, faz uma junção de metodologias e estratégias que, através de uma avaliação contínua, vai adaptando aos interesses e necessidades do grupo. Sustenta-se, tal como todas as educadoras da instituição, nas OCEPE (2016) e no PAA, para definir alguns temas a trabalhar, mas também tenta que as ideias surjam do grupo e da exploração feita por eles. Apesar da educadora não trabalhar segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), planifica momentos e tarefas tendo em conta as situações emergentes vindas das crianças, ou seja, os seus interesses e as suas necessidades. (Parente & Formosinho, 2005)

Com base na observação direta, foi possível verificar a existência de uma relação de proximidade entre a educadora e o grupo de crianças. Esta fomenta interações positivas, o diálogo e a ajuda mútua. Coloca-se muitas vezes no lugar das crianças para as compreender melhor e ajudá-las de forma mais assertiva (cf. Nota II, 11 de dezembro de 2017).

No que respeita à relação com a assistente operacional, na entrevista, a educadora fala em valores como a partilha, a verdade, o respeito, o empenho e a cordialidade. Considera que o papel da assistente operacional é ser o “braço direito” da educadora, trabalhando cooperativamente; uma companheira que a ajuda a preparar o trabalho, a compreender e a gerir o grupo, a dinamizar tarefas simples em grupo ou individualmente.

Tendo em conta que a assistente operacional entrou para a sala em dezembro de 2017, não há dados suficientes, de momento, para caracterizar a relação da mesma com as crianças e com a educadora. Porém, ao observar a sua postura, é possível afirmar que se trata de uma pessoa bastante prestável que tenta dar o seu melhor em tudo o que faz.

1.1.4. O ambiente educativo

O ambiente educativo engloba, por um lado, todos os fatores que têm importância para o desenrolar do processo educativo. Por outro lado, um processo educativo, repleto de experiências significativas, “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p.24).

Nos pontos seguintes, primeiramente, serão apresentados os princípios orientadores definidos pela equipa educativa que são a base da sua ação. Posteriormente, serão apresentados diversos fatores a ter em conta no ambiente educativo: o planeamento; o tempo; o espaço e os materiais; e a avaliação. Ao realizar esta caracterização, estaremos a compreender de que forma se desenvolve a ação educativa e de que forma esta influencia o desenvolvimento das crianças.

Princípios orientadores da ação no ambiente educativo

O trabalho profissional com crianças, segue fundamentos que decorrem de princípios orientadores, estes “estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” no ambiente educativo. (Silva et al., 2016, p.8)

³⁶Em entrevista, a educadora refere que pretende que as crianças experimentem situações diversas, que vivam com elas e que aprendam a partir dessas vivências e da sua reflexão sobre as mesmas. Considera fundamental que as crianças se questionem, que questionem o mundo que as rodeia e que se envolvam com ele, numa perspetiva serem construtoras do seu próprio crescimento, desenvolvimento e conhecimento. A exploração e a compreensão do mundo são essenciais para o desenvolvimento e para a criação de novos conhecimentos (Silva et al., 2016).

Tendo em conta a importância do papel do JI no desenvolvimento da criança, a educadora define alguns princípios orientadores da ação no ambiente educativo, tais como: i) valorizar o desenvolvimento das competências pessoais. Relaciona-se com a capacidade de cada um ser autónomo, resiliente e investir no seu próprio desenvolvimento, tendo sempre em vista o respeito pelos outros e o bem do conjunto; ii) valorizar a importância do brincar e de estar com a natureza. As crianças precisam de brincar, aprender a brincar e valorizar os materiais e o que podem fazer com eles, pois têm cada vez menos tempo para isso, seja em casa ou nos

³⁶ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D)

ciclos de escolaridade que se seguirão; iii) proporcionar tempos de trabalho em pequenos grupos. Pois estimula a cooperação e o respeito pelos ritmos e especificidades de cada criança; iv) proporcionar tempos de atenção mais individualizada. Pois trata-se de um grupo muito heterogêneo, com interesses e necessidades muito díspares; e v) valorizar as diferenças e a riqueza que elas podem trazer para o grupo.

Planeamento

Planear implica a reflexão por parte do/a educador/a, de forma a adequar as suas intenções educativas às necessidades do grupo. Ao refletir, o/a educador/a consegue prever situações e experiências de aprendizagem e organizar os recursos necessários à sua realização. Assim, planear não é prever um conjunto de atividades e dinamizá-las rigorosamente, é antecipar o que é importante desenvolver para promover aprendizagens significativas. É também reconhecer oportunidades de aprendizagens não previstas e tirar partido delas. (Silva et al., 2016)

³⁷ Como já foi referido anteriormente, a educadora tenta promover atividades com base nos interesses demonstrados pelas crianças e nas situações que emergem das conversas em grupo. Porém, a educadora refere que sustenta a sua ação nas OCEPE e no PAA. No PAA existe uma planificação anual, onde são enumerados temas a desenvolver distribuídos por trimestres. Esses temas incidem, sobretudo, na educação para os valores no âmbito da cidadania e da educação cultural, na exploração de sentimentos, emoções e atitudes, no desenvolvimento de competências da escrita e da leitura (relacionando com o Plano Nacional de Leitura), na educação ambiental e na educação para a saúde (PAA, 2017/2018). É tendo por base o PAA que a educadora realiza as planificações semanais.

A educadora tem sempre em mente a continuidade e coerência, no momento da seleção dos conteúdos, para que haja um fio condutor e para que as aprendizagens façam sentido para as crianças. Posteriormente, tem em conta, nas suas planificações, vários fatores: atividades diversificadas, assentes nas diferentes áreas de conteúdo, que auxiliam a exploração do tema com as crianças, sobre diversas perspetivas e abordagens; a diversidade de histórias, que levem as crianças a visualizar, a imaginar, a criar alternativas, fins diferentes e que servem, também, de ponto de partida para a descoberta de palavras, sons e promovem o desenvolvimento linguístico; as atividades plásticas, onde as crianças possam reproduzir, inventar, desenvolver o sentido estético; as atividades individuais de exploração de conteúdos mais específicos e de desenvolvimento da autonomia de trabalho e da responsabilidade

³⁷ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D)

(esperar, preparar, realizar, terminar, arrumar); e as conversas e discussões de grupo, onde se dá um enfoque especial ao desenvolvimento pessoal e social e à linguagem e comunicação.

A educadora afirma ainda que o fundamental é que as crianças sejam felizes e que as atividades façam sentido para elas, que se envolvam e que tirem significado delas.

Tempo e rotina diária

A rotina, como princípio organizado, dá estabilidade e segurança, porém esta deve ser flexível para dar resposta às necessidades do grupo (Folque, 2014). A rotina é uma sequência de diversos acontecimentos que se repetem e que permite, de uma forma flexível, a apropriação dos espaços e o modo como os intervenientes se relacionam durante o tempo educativo. Este fator de previsibilidade vai permitir que a criança se sinta segura, pois sabe o que a espera a seguir (Hohmann & Weikart, 2011).

Os critérios de flexibilidade estão presentes no ambiente educativo. Por exemplo, como explica a educadora em entrevista (cf. Anexo A4), no início do ano, quatro crianças chegavam ao JI a chorar, neste sentido foi necessário redefinir a rotina para que houvesse mais tempos de atividades individuais, ajustados às necessidades de cada criança, até ser possível criar uma rotina de grupo e partir para a exploração das várias áreas pelas crianças. A educadora refere ainda que respeita os tempos das crianças e não apressa a realização de atividades. É necessário dar tempo a que cada criança para que esta se aproprie de cada noção ou conteúdo que se está a trabalhar, este é outro exemplo de flexibilidade. Quando, por algum motivo (e.g. visitas de estudo), as crianças se atrasam para o almoço, toda a disposição do tempo vai atrasar também. No entanto, as crianças têm o mesmo tempo de exterior e voltam para a sala mais tarde. Neste sentido, compreende-se que nada é previsível e existem imprevistos. Cabe ao/a educador/a fazer uma gestão entre o previsível e a flexibilidade, para que as crianças se consigam orientar no tempo e se sintam seguras e confiantes (Silva et al., 2016).

Relativamente à rotina diária, esta repete-se diariamente, nunca descurando a vertente da flexibilidade (cf. Anexo A5 – Dia tipo). A rotina contempla momentos de atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individuais, mas também contempla os momentos de cuidados básicos.

Existem momentos de tapete onde as crianças fazem partilhas, falam para o grupo, falam sobre si próprios, fazem discussões temáticas, ouvem histórias, interpretam as mesmas, etc. Como é afirmado pela educadora (cf. Anexo A4), é uma atividade que leva bastante tempo, pois as crianças envolvem-se bastante nas partilhas e na interação em grande grupo (cf. Nota I, 13 de novembro de 2017). Os momentos em grande grupo ajudam as crianças a construir o

sentimento de pertença, estabelecendo relações e criando experiências conjuntas (Hohmann & Weikart, 2011).

Os tempos de atividades pedagógicas também fazem parte da rotina. Em grupo, combina-se o que há para fazer: verifica-se o que está pendente ou apresentam-se novas propostas, por parte da educadora ou das crianças. Depois as crianças distribuem-se pelas áreas e dirigem-se até à mesa central para realizar a atividade programada, de forma individual ou em pequenos grupos. Esses tipos de atividades pretendem permitir um leque variado de aprendizagens (Silva et al., 2016).

Relativamente às necessidades básicas, os momentos de higiene ocorrem antes do almoço ou sempre que houver necessidade por parte da criança. A finalidade é criar hábitos de higiene saudáveis. Quanto ao almoço, este realiza-se no refeitório; o mesmo não acontece com os lanches, que ocorrem na área do tapete ou no exterior, em grande grupo. Estes dois momentos, para além da finalidade da alimentação, permite interações sociais ao mesmo tempo que permite que as crianças se apropriem de comportamentos e competências, muitas vezes apenas através da observação do outro (Rocha & Ferreira, 2016).

Existem também atividades semanais que as crianças já são capazes de prever. A ginástica, todas as segundas-feiras de manhã, que ocorre no pavilhão polivalente. Porém se não houver a possibilidade de ser lá, esta realiza-se no campo de jogos exterior. Esta alteração de local já confere por si uma certa flexibilidade. Existem também o momento de exploração no exterior que acontece todas as quartas-feiras de manhã, esteja a chover ou não, as crianças exploram livremente a natureza, mexem na terra, a apanham paus/ramos, exploram os formigueiros, cuidam da horta e sobem e descem barreiras (cf. Nota V, 18 de outubro de 2017).

Por fim é importante referir que o maior marco temporal é a distinção entre manhã e tarde. De manhã, as crianças já sabem que, depois de marcarem as presenças, há uma conversa em grupo no tapete e, de seguida, há uma tarefa a realizar bem como a exploração das áreas. Caso haja tempo, podem ainda ir ao exterior. De tarde, ao voltarem do exterior, o grupo repete os passos da manhã, com a exceção da marcação de presenças. Tudo isto é planeado previamente pela educadora para que a rotina tenha sentido para o grupo que a vivencia, e para que englobe momentos de exploração, de brincadeira e de realização de diferentes atividades (Silva et al., 2016).

Espaço e materiais

O espaço vai permitir à criança, por um lado, desenvolver a sua independência e autonomia, essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens (Silva et al., 2016). Por outro

lado, os materiais variados “dão a oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2014, p.57). A organização do espaço e dos materiais da sala de atividades, se for consistente, vai permitir que a criança saiba em que sítio quer brincar e que materiais tem disponíveis para o fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

Através de uma observação do espaço da sala de atividades onde foi realizada a PPS II, é possível verificar que este é amplo, seguro e com bastante luz natural vinda de duas janelas. Este é organizado por áreas com materiais diversificados, que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Desta forma, este torna-se flexível, podendo ser alterado ao longo do ano caso seja necessário. Quando é notória uma evolução no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o/a educador/a deve adaptar o espaço e os materiais, de modo a que estes acompanhem essa evolução (Silva et al., 2016), tendo sempre em conta que as crianças devem ser informadas e devem estar incluídas no processo da tomada de decisões. O conhecimento do espaço promove o desenvolvimento da independência e da autonomia (Silva et al., 2016). Para uma melhor perceção da organização do espaço e dos materiais, cf. Anexo A6 - planta da sala de atividades; Anexo A7 – quadro de análise do espaço e dos materiais; e Anexo A8 - registo fotográfico do espaço e dos materiais.

A sala de atividades tem ancorada uma outra sala mais pequena, que alberga material de pintura, lavatórios e ainda duas dispensas para guardar diversos materiais. Esta pequena sala serve de apoio a duas salas de atividades pois está no centro das mesmas e ambas têm acesso a ela. Na sala de atividades, nas paredes, encontram-se os trabalhos realizados pelas crianças; o restante espaço encontra-se organizado por áreas. Estas, segundo Hohmann e Weikart (2011), devem ter nomes de fácil identificação para as crianças e todas devem ser de fácil acesso. Assim sendo, na **área de desenhos e recortes**, dispõe de mesas, cadeiras, material de desenho, tesouras, revistas, etc. O objetivo desta área é proporcionar diversas experiências de exploração de materiais e desenvolver competências de desenho e de utilização da tesoura. A **área da plasticina** é uma área com uma pequena mesa, com dois bancos e plasticina. Aqui, é possível trabalhar a motricidade fina, a imaginação e a criatividade. Na **área das construções**, as crianças têm peças de lego de vários tamanhos, formas e cores. O objetivo desta área é desenvolver o raciocínio lógico, proporcionar momentos de jogo-simbólico (por exemplo quando criam algo a partir as peças de lego) e permitir a cooperação e interajuda, quando a brincadeira é a pares. Na **área do tapete**, as crianças ouvem histórias, fazem partilhas, conversam sobre diversos temas. A finalidade é promover momentos de diálogo, de partilha, momentos em que as crianças repassam conhecimentos, experiências e

vivências. A **área da garagem** corresponde ao local onde as crianças têm à sua disponibilidade carros e pistas. Aqui, trabalham o faz-de-conta e a imaginação. Por sua vez, a **área da biblioteca** é uma área de atividade calma, onde as crianças têm contacto com os livros, com as letras e imagens. O objetivo desta área é incentivar hábitos de leitura, promover o prazer pela leitura, desenvolver a capacidade de interpretar imagens. Na **área dos jogos de mesa**, existem jogos de encaixe, *puzzles*, jogos matemáticos, um ábaco... O principal objetivo destes jogos é desenvolver o raciocínio lógico e lógico-matemático, ao mesmo tempo que reconhecem padrões, cores, meios de transporte, animais. Na **área da loja**, encontra-se uma banca com vegetais, frutas, carnes e peixes; na **área da casinha** encontram-se bonecos, roupas para os bonecos, brinquedos que representam os objetos do quotidiano, uma cozinha, uma mesa, cadeiras, caminhas, entre outros. Aqui, tal como na área da loja, o objetivo é reproduzir vivências do quotidiano através do jogo lúdico e do jogo simbólico, bem como promover interações significativas entre as crianças e suportar aprendizagens significativas ao nível da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Por fim, a **área de pintura**, com três cavaletes, permite que as crianças pintem e tem como principal objetivo desenvolver o desenho, a motricidade fina e, através da exploração livre, a criatividade e imaginação.

A sala tem bastantes lugares sentados, inclusivamente, no centro da sala tem duas mesas grandes onde geralmente são dinamizadas as atividades com a educadora. O grupo divide-se por todas as áreas e mostram entusiasmo ao brincar nelas. Porém, é na área da casinha, na área das construções e na área dos desenhos que permanecem mais tempo.

Os materiais que se encontram nas áreas por vezes servem outras brincadeiras, ultrapassando a finalidade para que estão definidos. No sentido de desenvolver a autonomia, todos os materiais se encontram acessíveis e ao nível dos olhos das crianças, para que as estas sejam capazes de os alcançar sem recorrer à ajuda de um adulto (Folque, 2014). Importa referir que as crianças estão cientes que depois de brincar com os brinquedos, têm de os arrumar no local correto.

Importa referir que a educadora utiliza instrumentos reguladores que sustentam a sua ação: o *mapa de presenças*, onde as crianças marcam a presença no momento em que chegam; o *mapa de distribuição de tarefas*, onde é definido quem faz o quê, ou seja, quem responsável por fazer determinada tarefa; o *mapa do tempo*, onde é registado o dia, o mês e o ano em que se encontram; o *mapa de registo de atividades*, onde as crianças registam em que áreas estiveram; o *mapa das idades*, onde estão os nomes de todas as crianças do grupo por idades; e o sistema de marcação das áreas, que diz quantas crianças podem estar em cada

uma. Todos desempenham um papel muito importante pois atribuem às crianças certas responsabilidades e tarefas que devem ser cumpridas (Folque, 2014). Podemos observar estes instrumentos reguladores conferindo o Anexo A9.

Em entrevista (cf. Anexo A4), a educadora menciona que o espaço é construído com o grupo e sempre que existem alterações, o grupo é informado ou questionado. Defende que o espaço exterior deve ser um prolongamento da sala de atividades, pois é um local rico onde se podem fazer explorações na natureza e integrar as competências são desenvolvidas nas atividades em sala. Na sua opinião os materiais devem ser de qualidade, como *puzzles* e jogos resistentes, laváveis e que estimulem o pensamento e a criatividade; materiais de desgaste de qualidade que não se estraguem às primeiras utilizações, em quantidade e variedade e algum material de jogo simbólico que promova valores fundamentais como a igualdade de género ou etnia.

Avaliação

Avaliar é centrar-se na maneira de ser da criança, documentando e descrevendo o seu processo de aprendizagem, de forma a valorizar o seu modo de aprender e os seus progressos. Um olhar crítico e analítico perante a vida no contexto pedagógico permite-nos compreender interesses e necessidades de aprendizagem do grupo que podem não ser tão evidentes. É desta forma que a avaliação se torna numa ferramenta essencial na educação de infância. (Silva et al., 2016)

³⁸A avaliação do ambiente educativo é feita através de um *quadro de registo de atividades*, onde as crianças registam as áreas da sala onde escolhem brincar no seu tempo de gestão autónoma. Posteriormente, no final de cada dia ou semana, em reunião no tapete, pretende-se que cada criança consiga analisar quais foram as áreas escolheu mais, as que escolheu menos, a causa dessa escolha e o que se pode fazer para melhorar cada uma das áreas. Assim, é possível adequar o espaço aos interesses e necessidades do grupo.

O *quadro de registo das atividades* acaba por ser também uma avaliação das crianças, pois ao fazer com compreendam em que áreas brincam mais, é possível responsabilizá-las a passar também pelas áreas que não costumam frequentar, expandindo assim o leque de atividades que realiza e investindo na superação das suas dificuldades.

Ainda no que respeita à avaliação das crianças, a educadora realiza uma avaliação contínua, que lhe permite organizar o trabalho pedagógico diário. Através de uma observação constante, efetua registos dos comportamentos, conquistas e da evolução das crianças. Esses

³⁸ Dados retirados da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D)

registos são feitos numa *grelha de registo de observação* que é preenchida ao longo de cada período. No final de cada período discute-se com os encarregados de educação o registo de observação realizado, em reunião semiprivada. As crianças com NEE têm ainda uma listagem de objetivos a desenvolver (um plano de intervenção) que é igualmente discutido com os encarregados de educação.

O *mapa de presenças* e o *mapa de distribuição das tarefas* são também eles instrumentos de avaliação das crianças, utilizados pelas mesmas e pelos adultos (Niza, 1996; cit. Folque, 2014). Desta forma podem avaliar a assiduidade e a responsabilidade, respetivamente.

1.1.5. As famílias

Segundo Silva et al. (2016) as famílias são o espelho da herança cultural das crianças e, por isso, devem fazer parto do processo educativo. Estas são responsáveis pela forma como a criança se relaciona com o mundo, sendo assim tão importantes na vida e desenvolvimento das crianças. O/a educador/a deve conhecer e analisar as mesmas e, em simultâneo, estabelecer uma relação de proximidade para que, em conjunto, consigam proporcionar experiências mais adequadas a cada criança. Por outro lado, Ferreira (2004) refere que existem também redes de sociabilidade familiar alargada, como avós, tios ou primos que muitas vezes ficam encarregues de ir levar ou buscar as crianças à escola e com os quais também é importante estabelecer relações de colaboração e partilha de informação. No PEA (2016/2019), é defendido que, no que diz respeito sucesso escolar, as famílias são vistas como parceiros da escola, uma vez que estas são encaradas como os principais responsáveis pela educação das crianças.

No que respeita à caracterização das famílias (cf. Anexo A10), o agregado familiar das crianças varia entre os dois e os oito elementos, sendo que a maioria é composta por quatro elementos. Na generalidade, estas inserem-se numa estrutura nuclear (pai, mãe e descendentes), porém existem cinco famílias com uma estrutura alargada (pais, irmãos, tios, avós), e três famílias com uma estrutura monoparental (um só progenitor). Existe uma grande diversidade de culturas no conjunto das famílias, com nove nacionalidades distintas. Existe também uma grande variedade de crenças religiosas, com cinco religiões diferentes. Quanto ao grau de escolaridade dos encarregados de educação, este varia entre o 7.º Ano e o Mestrado, porém a grande maioria detém o 12.º Ano, cerca de oito. Importa referir que os encarregados de educação que ingressaram o ensino superior também têm um grande peso, cerca de seis, três

com uma Licenciatura e três com um Mestrado. Grande parte dos encarregados de educação estão empregados, sendo que a maioria trabalha por conta de outrem e apenas um por conta própria. Só três encarregados de educação é que não trabalham, sendo que um está reformado e dois encontram-se desempregados. As suas atividades profissionais são bastante díspares.

Segundo a educadora cooperante, as famílias ainda não são muito participativas no dia-a-dia das crianças no JI; porém, esta esforça-se para chamá-las a participar em atividades, convidando-as a virem ao JI, para dinamizarem atividades ou, simplesmente, para lerem uma história. A finalidade é criar uma relação de proximidade e envolver as famílias no trabalho que é feito em sala. A educadora comenta ainda que ao longo do ano os laços vão-se estreitando e as famílias vão participando cada vez mais. No entanto, há famílias que nunca se envolvem, raramente vêm ao JI, não dão feedback dos recados ou solicitações para trabalhos, visitas. A maior dificuldade é conseguir chegar a estas famílias.

O diálogo entre as famílias e a equipa educativa acontece, muitas vezes, nos momentos de chegada e partida das crianças. Estas conversas informais servem para passar algum recado ou informação relativa à criança. A comunicação com as famílias é feita também através dos recados na caderneta, das mensagens, dos *emails*, das atividades que são pedidas, dos trabalhos e registos que são expostos fora da sala e das reuniões. Segundo a educadora, no princípio do ano são agendadas cinco reuniões: no início do ano letivo; em outubro/novembro; na interrupção do Natal; na Páscoa; e no fim do ano letivo. No entanto, as famílias podem, e solicitam, reuniões sempre que têm dúvidas ou querem falar sobre algum assunto em particular. (cf. Anexo A4). Ainda no que diz respeito à comunicação com as famílias, importa referir que no final de cada período as famílias levam para casa um portefólio individual, para poderem ver o trabalho desenvolvido durante desse tempo, ao mesmo tempo que veem a evolução, as conquistas e as curiosidades das crianças. Este portefólio serve também de base para o delineamento de um plano educativo para cada criança, discutido em reunião entre a educadora e as famílias. Uma comunicação ativa entre as famílias e a educadora contribui para o sentimento de pertença dos pais ao meio pedagógico e, simultaneamente, fornece segurança à criança. Ao existir uma troca de informações entre a sua família e a educadora, acresce a confiança depositada pela mesma na instituição (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015).

No que se refere à perspetiva da educadora em relação às famílias, esta considera que aquelas são fundamentais para a formação das crianças. É a família quem inicia o processo de estimulação da criança; é ela que apoia e que dá segurança às suas explorações; é ela que promove as diferentes experiências/vivências; é ela que passa os seus valores culturais; e também é a família que forma o carácter e a educação da criança. É certo que a escola pode

ajudar a criança a abrir horizontes, a passar por uma diversidade de experiências, a desenvolver aprendizagens, a cruzar opiniões, a viver em comunidade e a respeitar as diferenças de cada um. A escola também é fundamental para o seu desenvolvimento social e para o seu desenvolvimento interpessoal.

1.1.6. O grupo de crianças

Segundo Silva et al. (2016), no grupo encontramos diversas culturas, estilos e características. O/a educador/a deve ser capaz de compreender, aceitar e adaptar-se a todos eles, adequando a sua ação às necessidades e individualidades de cada um. “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p.24).

Como podemos confirmar no quadro de caracterização do grupo (cf. Anexo A11), o grupo com o qual foi realizada a PPS II sofreu diversas alterações desde o início do ano letivo. No início do ano letivo, era composto por dezanove crianças, sendo que nove eram meninas e dez eram meninos. Depois de sair uma menina, e de outra menina e um menino, em datas díspares, o grupo passou a ser composto por vinte crianças, nove meninas e onze meninos, sendo que dois deles são considerados com NEE. Este número está de acordo com a legislação em vigor, uma vez que, segundo o Despacho normativo n.º 7B de maio de 2015, os grupos devem ter, no máximo, vinte crianças, caso existam elementos com NEE e cujo grau de funcionalidade o justifique.

No que diz respeito ao percurso institucional, das vinte crianças do grupo, apenas duas já frequentavam o JI em anos anteriores e nove nunca tinham frequentado qualquer instituição (cf. Anexo A11). Neste sentido, as crianças que já frequentavam o JI, embora sejam em minoria, ganham um maior destaque, pois já detêm uma maior “familiaridade, experiência e conhecimento sobre as regras sociais” (Ferreira, 2014, p.77). Assim, tendo a capacidade de prever e antecipar as rotinas, podem apoiar e acompanhar as crianças do grupo que não têm a mesma experiência.

Analisando os quadros de análise do grupo e das famílias (cf. Anexos A10 e A11), é possível compreender que se trata de um grupo bastante heterogéneo a vários níveis. Tem idades compreendidas entre os três e os seis anos (sendo que a maioria tem quatro anos) e, desta forma, encontram-se em fases díspares do desenvolvimento. Existe uma grande diversidade cultural, sendo que cinco crianças são de nacionalidade estrangeira (entre as quais:

Brasileira, Guineana, Inglesa, Angolana e Cabo Verdiana) e, no conjunto das famílias, existem nove nacionalidades distintas (entre as quais: Brasileira, Guineana, Inglesa, Angolana, Cabo Verdiana, Portuguesa, Moldava, Ucraniana e São Tomense). Existe também uma grande diversidade de crenças religiosas, passando por católicos, muçulmanos, evangélicos, ortodoxos e judeus messiânicos. Toda esta heterogeneidade existente no grupo vai permitir que as interações sejam mais enriquecedoras para os intervenientes, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um (Silva et al., 2016). Serve também de base à realidade que esta conhece, alterando a sua perspetiva sobre o mundo que a rodeia (Ferreira, 2004).

À luz do que é referido na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A4), no grupo, existem muitas características individuais e bastante específicas que precisam de uma atenção mais individualizada. São essas: uma criança não se adaptou a comer no JI, demonstra insegurança e ainda não consegue estar sem a educadora na sala (cf. Nota V, 3 de novembro de 2017); duas crianças que não falam português (Dénil e Sofia); duas crianças necessitam ajuda para descer as escadas pois não descem alternadamente e têm receio (Aissatú e Raúl); uma criança que revela muito interesse na escrita mas necessita de desenvolver o desenho; uma criança diagnosticada com um atraso no desenvolvimento e que, por esse motivo, foi pedido pelo JI um adiamento da escolaridade obrigatória, ao abrigo do Dec. lei 3/2008 (cf. Nota IV, 20 de outubro de 2017); e uma criança com Trissomia 21 que, para além das principais dificuldades, só começou a controlar os esfíncteres no JI com uma intervenção individualizada (cf. Nota VI, 31 de outubro de 2017).

Sanches e Teodoro (2006) referem-se às NEE como sendo um grupo de “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (p.67).

O Áquila apresenta dificuldades a nível cognitivo, principalmente ao nível da linguagem e do raciocínio lógico (cf. Nota II, 10 de outubro de 2017). Devido a esse atraso, adiou a sua entrada no 1.º ano do ensino básico. Segundo a educadora, esta criança, embora não exista um diagnóstico concreto, é acompanhada por uma equipa de intervenção precoce, por uma docente do ensino especial e por uma terapeuta da fala (cf. Anexo A4). A terapeuta da fala afirmou, inclusivamente, que a criança tem um défice na língua, mais especificamente no freio, que é demasiado pequeno e que dificulta a correta articulação das palavras.

No que diz respeito à criança com Trissomia 21, as suas principais dificuldades são a nível da linguagem e a nível motor (cf. Nota V, 20 de outubro de 2017). É uma criança bastante afável e interage com todas as crianças do grupo (cf. Nota VI, 24 de outubro de 2017). Na opinião de Moreira, El-Hani e Gusmão (2000, citados por Coelho, 2016), em contexto escolar,

uma criança com Trissomia 21 “carece com frequência de comportamentos de participação ativa nas atividades pedagógicas quando não estimulada nesse sentido” (p.10), assim como, também tem “dificuldades na realização de tarefas de coordenação motora” (p.10). Coelho (2016) especifica ainda que estas crianças apresentam uma grande dificuldade em tarefas de consciência fonológica o que afeta o seu desenvolvimento a nível da linguagem e comunicação. Como afirma, mais uma vez, a educadora, à semelhança da criança referida anteriormente, esta também é acompanhada por uma equipa de intervenção precoce e por uma docente do ensino especial, só não é ainda acompanhada por uma terapeuta da fala por questões burocráticas. (cf. Anexo A4)

Ainda sobre as características do grupo, segundo uma observação atenta do contexto, no geral, as crianças do grupo encontram-se num nível de desenvolvimento adequado às suas idades, nos três grandes níveis: psicomotor, cognitivo e psicossocial. Contudo, a nível físico, algumas crianças demonstram uma certa adversidade na realização de tarefas de equilíbrio ou de controlo motor. A nível cognitivo, existem crianças com alguma dificuldade ao nível da concentração (cf. Nota II, 3 de outubro de 2017), no cumprimento de regras (cf. Nota VI, 12 de outubro de 2017) e na capacidade de esperar pela sua vez. E a nível psicossocial, são visíveis preferências de amizades e por conseguinte a formação de alguns grupos, ainda assim são capazes de trabalhar cooperativamente (cf. Nota IV, 27 de novembro de 2017). A educadora afirma que as crianças têm vindo a desenvolver um bom espírito de entreajuda, respeitando as diferenças de cada um, também já começam a ser capazes de resolver os conflitos de forma mais autónoma. São também bastante curiosas e interessadas (cf. Anexo A4).

No que concerne às preferências do grupo, na sala de atividades, gostam de ver ou ouvir histórias, sejam elas com recurso a livros, à audição, a filmes ou a teatros. Demonstram interesses em brincar ao faz-de-conta na casinha, em fazer construções, em fazer trabalhos de expressão plástica e em brincar no exterior. Nos momentos de exterior, as suas brincadeiras de eleição são: correr; brincar às apanhadas; explorar a encosta da escola, onde existe uma grande quantidade de árvores e arbustos e apanhar paus e folhas (cf. Nota III, 25 de outubro de 2017).

1.2. Registos diários

Como foi referido anteriormente, recorrendo a uma observação direta foi possível realizar registos diários que suportaram toda a ação educativa.

1.2.1. Semana de 25 a 29 de setembro de 2017

25 de setembro

- I. A educadora cooperante apresentou-me ao grupo. Sentados no tapete e dispostos em roda, a educadora disse o meu nome e explicou que eu estaria ali para aprender mas que era professora como todas as professoras da escola e que me deviam obedecer. Pedi a cada criança que se apresentassem dizendo o seu nome e idade. Ao passar-me a palavra, disse a minha idade e reforcei a ideia de que queria aprender muito com a educadora mas também com o grupo e que se eles me quisessem contar alguma coisa ou fazer alguma pergunta eu iria gostar muito de ouvir.
- II. Após alguns momentos com o grupo e com a educadora, constatei que se trata de um grupo de 19 crianças (10 meninos e 9 meninas) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Entre os elementos do grupo existe um menino com Trissomia 21, ou seja, tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), e outro que ainda não fala português pois os pais são de naturalidade Ucrâniana e em casa falam a sua língua natal.
- III. Durante o acolhimento o David estava ao colo da educadora, a chorar porque não queria ficar no Jardim de Infância, mas ao ver que o Raúl estava à porta com os pais e também estava relutante em deixá-los ele disse à educadora “Podes ‘lagar-me’ para ajudar o Raúl” (David). A educadora elogiou a sua atitude altruísta e foi consolar o Raúl. Ao sentar-se no tapete sugeriu ao Raúl e ao David (que ainda chorava), “ E se vocês se sentarem juntos e derem a mão um ao outro? Sentem-se melhores?” (Educadora) após uma resposta positiva os dois meninos já sentados e de mãos dadas acalmaram-se e deixaram de chorar.
- IV. Durante a marcação das faltas, a maioria do grupo soube identificar quem estava em falta. Demonstram já alguma facilidade em reconhecer os elementos do grupo.
- V. Ao cantar as canções do “Bom dia” e “do início das histórias” a maioria do grupo soube a letra do início até ao fim, apenas o Raúl e o Dénil demonstraram alguma dificuldade.
- VI. Quando a educadora pediu para as crianças arrumarem, todas souberam o lugar dos materiais e de que formas estes devem ficar arrumados. Demonstraram alguma autonomia e conhecimento do espaço.
- VII. No exterior vimos passar os distribuidores de leite que foram de imediato abordados pela educadora que, por sua vez, lhes pediu se podíamos ficar com as duas paletes vazias que estavam a levar de volta para o camião. Com uma resposta positiva as

paletes ficaram no chão. Em equipa levámos as paletes para dentro (eu e metade do grupo levei uma paleta, a educadora com a outra metade do grupo levou outra). As paletes foram colocadas em duas casas de banho e serviram de altura para as crianças chegarem mais facilmente aos lavatórios.

- VIII. No pátio exterior existe uma parte revestida com relva falsa. Durante o exterior a educadora incentivou as crianças a descalçarem-se e a reboarem na relva, algo que as crianças viveram com entusiasmo e animação. Pediram ainda para que eu e a educadora os ajudássemos a rolar na relva. Num determinado momento, faziam fila para serem “empurrados” por nós.

26 de setembro

- I. No início da manhã, ainda na azáfama da entrada das crianças na sala e que acontece sempre às 9h00, eu encontrava-me sentada no tapete a receber as crianças enquanto a educadora cumprimentava as famílias e as crianças à porta. Sem estar à espera, senti um abraço bem apertado, quando olhei para perceber quem era, era o Áquila a dar-me os bons dias.
- II. Noto que ainda há crianças a chegarem a chorar e a não querer ficar no Jardim de Infância, como o David, o Dénil, o Raúl e a Melissa.
- III. O David tem três anos e escreve o seu nome e muitas outras palavras corretamente. Reparei numa folha cheia de palavras como “David”, “Rodrigo” e “Parabéns” que ele escreveu sem ajuda e que disse “É para o Rodrigo que faz anos hoje” (David). Essa folha transformou-se na capa para os desenhos feitos pelo grupo para oferecer ao aniversariante.
- IV. No momento de comer o bolo de aniversário a Élin levantou o braço e quando a educadora lhe deu autorização para falar ela disse “Quero mais bolo por favor” (Élin). A educadora deu bastante ênfase à atitude da Élin como exemplo para o grupo.

27 de setembro

- I. Durante o acolhimento a educadora dá bastante liberdade de expressão às crianças, pergunta como se sentem, se querem partilhar algo. Neste momento o William disse “Eu estou triste.” (William), depois da insistência da educadora para que ele falasse para perceber se o podíamos ajudar o William explicou que sentia saudades do pai que estava fora de Portugal. Como resposta a educadora disse “ Eu percebo a tua tristeza,

será que um abraço meu ajuda?” (educadora). O William respondeu que sim e depois de um abraço apertado já sorria.

- II. No momento de distribuir a fruta da manhã todos se voluntariaram para ir buscar a fruta. Demonstram ser bastante proactivos.
- III. Ao cortar a fruta a educadora aproveitou para trabalhar alguns conceitos matemáticos, explicando que se cortar a maçã ao meio fica com dois bocados de maçã, logo fica com meia maçã numa mão e meia maçã noutra. Depois foi ainda mais longe explicando que se cortar a maçã em quatro partes cada pedacinho da maçã se chama um quarto da maçã.

28 de setembro

- I. A Martinha demonstra conhecer bem as regras da sala e explica-me onde se arrumam os desenhos no fim de acabados. Demonstra também ser bastante prestável, passa bastante tempo a perguntar se eu preciso de ajuda ou se pode ajudar os amigos nas atividades.
- II. O Áquila, ao perceber que o Raúl precisava de ir à casa de banho e ao saber que não pode ir sozinho voluntariou-se (incentivado pela educadora) para ir com ele. Deu-lhe a mão, ajudou-o a despir-se, esperou que ele fizesse xixi, ajudou-o a vestir e a lavar as mãos. Depois de tudo ainda o trouxe para a sala pela mão.
- III. No exterior algumas crianças, incentivadas pela educadora, desceram (com segurança) as escadas pelo corrimão (de pedra e com bastante largura) imaginando ser um escorrega. Era visível a sua satisfação e felicidade e repetiam a proeza diversas vezes.
- IV. Outras crianças divertiram-se a subir, a descer e a saltar o muro das bancadas que rodeiam o campo de futebol. Ao ver o que os colegas faziam o Raúl decidiu fazer o mesmo. A educadora deixou-o tentar sozinho incentivando-o, mas ao ver uma certa frustração por não conseguir ajudou subtilmente. Depois de subir as bancadas e passar o muro o Raúl esboçou um grande sorriso e gritou “O ‘aúl’ ‘xiguiu” (Raúl), a educadora, eu e algumas crianças elogiaram-no e aplaudiram o seu esforço e dedicação.

29 de setembro

- I. Ao longo da rotina diária e das atividades em curso a educadora elogia bastante as conquistas de cada criança. Penso que desta forma as crianças sentem que o seu trabalho e esforço são valorizados de forma individualizada e por conseguinte tendem a empenhar-se cada vez mais nas tarefas.

- II. No exterior o Áquila tem tendência para brincar sozinho, interage pouco com o restante grupo. É uma criança tímida que apresenta algumas dificuldades na linguagem e na comunicação. Retrai-se em momentos de brincadeiras em grupo e acaba por não ser capaz de se integrar nas brincadeiras como o restante grupo. Isto pode ser causado por insegurança da parte do Áquila ou até mesmo uma fraca autoestima.
- III. Ao circular pela sala para conhecer melhor todas as áreas percebi que na casinha existem quatro bonecos que representam bem várias culturas. Um é claro de olhos azuis, outro tem a pele escura, outro tem parecenças asiáticas e o último tem parecenças marroquinas. É de salientar que também existe variedade no género (bonecos e bonecas).

1.2.2. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017

2 de outubro

- I. A educadora introduziu hoje na rotina o mapa de presenças e o mapa de tarefas. Com o mapa de tarefas as crianças terão de ser responsáveis por uma determinada tarefa e assim desenvolver a sua autonomia.
- II. Como estamos a fazer trabalhos com folhas de árvores, sexta-feira a educadora pediu ao grupo para hoje trazerem para a sala folhas e alguns ramos pequenos. O Áquila, o David e o William não descuraram essa tarefa e trouxeram o que foi pedido.
- III. Devido a alguns conflitos entre o grupo, a educadora sugeriu ao grupo criar o canto “Fala e Escutar” que servirá para que as crianças possam ter privacidade quando pretendem resolver algum conflito com um amigo.
- IV. Durante o acolhimento a Martinha explicou ao grupo que estava triste porque queria ficar com a mãe. A educadora explicou que a mãe vinha buscá-la mais logo e que agora era hora de aprender e brincar com os amigos. O Áquila disse-lhe ao ouvido “Não ‘fica’ triste”.
- V. Durante a ginástica o Raúl demonstrou algum receio em andar sobre um banco corrido, precisou de dar a mão à educadora para conseguir realizar a tarefa de equilíbrio. Mais à frente, num percurso montado pela educadora, o Raúl tinha de fazer o mesmo exercício mas desta vez tinha de andar sobre um banco mais fino, ele recusou demonstrando receio mas quando sentiu que eu o estava a segurar realizou o exercício. Nas

repetições do exercício foi demonstrando cada vez mais à-vontade em andar sobre objetos altos.

- VI. No momento de arrumar, a Rossana recusou-se a fazê-lo, eu reforcei a ordem com firmeza e ela continuou a recusar-se. Ponderei utilizar uma abordagem diferente e quando lhe expliquei que tinha de arrumar para que depois os amigos conseguissem encontrar os jogos ela acabou por aceitar realizar a tarefa.

3 de outubro

- I. De manhã, o David e o Dénil ainda demonstram dificuldade em se separar dos familiares e vão para o tapete a chorar. O Dénil inclusive precisa de passar alguns minutos na área “Sentir e Relaxar” onde se deita até se acalmar e ter vontade de participar no acolhimento.
- II. O grupo aderiu bastante bem ao jogo em que tinham de identificar (de olhos vendados) se dois sons eram iguais ou diferentes. Demonstraram atenção e concentração, porém depois de algum tempo a fazer o jogo alguns dispersaram.
- III. Na parte da manhã a educadora decidiu levar o grupo para uma parte da escola que é uma espécie de encosta, em que o solo é composto por terra, árvores, folhas, ramos, pedras, etc. E disse ao grupo que podiam subir e descer a encosta com cuidado e sem medos. O David e a Aissatú demonstraram algum receio e não quiseram ir. Mas o restante grupo desceu, de início com cautela, e depois de descer e subir diversas vezes já o faziam sem medos.
- IV. Durante o exterior, passado na encosta a Élin, a Vera a Aissatú e o David foram apanhando folhas, pedras, ramos e cascas de caracóis. Quando lhes perguntei para que queriam todas aquelas coisas, responderam-me que era para fazerem trabalhos.
- V. A educadora dinamizou um jogo em que as crianças (de olhos tapados) tinham de adivinhar o nome da criança que tinha dito “boa tarde”. A maioria do grupo soube distinguir as vozes dos seus colegas.
- VI. Quando estávamos a ir para o exterior da tarde, a Rossana ficou um pouco para trás com um ar um pouco triste/desanimado. Comentei com o grupo “A Rossana parece triste”, de imediato o Rodrigo e o Dénil foram a correr até ela, deram-lhe a mão e trouxeram-na até à relva (local onde costumamos ficar a brincar).
- VII. Durante o exterior o Raúl tem tendência a afastar-se do grupo e a Martinha vai a correr atrás dele trazendo-o de volta e dizendo “Raúl não podes sair daqui, tens de ficar ao pé de nós”.

- VIII. O lanche realizou-se na rua e em conversa de grupo desenvolveu-se um jogo de adivinhar que sons ouviam naquele local. A ideia surgiu das crianças pois têm estado a desenvolver diversos jogos sobre escuta atenta.

4 de outubro

- I. Depois de ouvirem a história “O pequeno azul e o pequeno amarelo” as crianças fizeram várias experiências de mistura de cores, primeiramente com canetas de feltro, papel e água, e de seguida com tinta. Durante as experiências as crianças foram dando alguns palpites sobre que cor resultaria das misturas. No final foram confrontadas com o que pensavam que ia acontecer e com o que realmente aconteceu.

6 de outubro

- I. Hoje, devido à ausência da educadora, fiquei eu responsável pelo grupo. Segui a rotina a que o grupo está habituado e o grupo aderiu a tudo o que eu propus sem questionar.
- II. Trabalhei com o grupo a história “Partilhar” e no final tive uma conversa com todos para perceber se são capazes de partilhar com os outros as suas coisas. Obtive algumas respostas “Eu partilho os brinquedos com os amigos” (Tomás); “Eu não quero partilhar” (Aua).
- III. A educadora da sala do lado planeou uma saída ao parque infantil fora da escola e convidou-me a ir com ela e com o meu grupo. No parque assisti a diversas brincadeiras criadas pelas crianças. O William, o Dwayne e o Dénil andavam no baloiço “sobe e desce” e diziam que estavam num barco e que vinha lá um tubarão. A Aua e o Rodrigo corriam para a casa do escorrega e diziam que vinha lá um urso. O Tomás subia à torre e dizia que era o rei. Pediam ainda para me juntar a eles e brincar à apanhada.
- IV. Na parte da tarde fiz com o grupo o jogo “Quem falta”. Escondia com uma manta um elemento do grupo enquanto todos estavam de olhos fechados. Quando abriam os olhos tinham de adivinhar quem estava debaixo da manta. O grupo aderiu bem ao jogo e conseguiam acertar no colega escondido sem precisarem de pistas da minha parte.
- V. Dei ao Tomás o título “chefe da sala” que consistia na tarefa de conferir se todos estavam a arrumar a os brinquedos no sítio certo e se nada ficava no chão. Ele encarou a tarefa com bastante responsabilidade e andava atrás dos colegas para que tudo ficasse bem arrumado. “Tens de arrumar a casinha” (Tomás); “Os carrinhos não estão arrumados, eu ajudo” (Tomás).

- VI. Na hora dos lanches a Aua tinha a tarefa de contar quantos leites tinham sido bebidos e teve alguma dificuldade na tarefa, saltava números e precisou da ajuda do grupo para contar todos os pacotes.

1.2.3. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017

9 de outubro

- I. No início da manhã, quando as crianças ainda estavam a chegar, a Martinha senta-se ao meu lado, no tapete, ostentando um ar desanimado. Perguntei-lhe se ela estava triste e a resposta foi positiva (abandonando a cabeça). Questionei o motivo da sua tristeza ao que ela me respondeu “Quero a mãe”. Para tentar acalmá-la disse-lhe que a mãe vinha buscá-la mais logo e que agora podia brincar e aprender coisas novas connosco. A conversa continuou “Mas vocês são muito apressadas se têm de ajudar todos os meninos” (Martinha); “Então fazemos assim, quando precisares de alguma coisa vens ter comigo ou com a Margarida porque nós estamos aqui para apoiar todos os meninos.” (Eu).
- II. Hoje foi um dia de uma grande conquista para o Dénil, entrou na sala sem chorar e sem tentar ir com a mãe. Para meu espanto ele entrou a sorrir e a abraçar, tanto a educadora como a mim. É de realçar que geralmente o Dénil fica na área “relaxar e sentir”, deitado, durante o acolhimento (por vontade própria) e hoje não só escolheu ir para o tapete, como participou nas atividades. Parece que sente mais confiança e segurança em nós e nos colegas.
- III. O David continua a chegar ao Jardim de Infância a chorar, porém a educadora chegou a uma conclusão em conjunto com a mãe. Depois de perceberem que a preocupação do David é o almoço no Jardim de Infância, o David passou a ir almoçar a casa da avó. Após o almoço o David entrou na sala a sorrir e ficou na sala sem qualquer choro ou inquietação. Neste caso o trabalho de cooperação entre a educadora e a avó foi essencial para fazer com que o David se sentisse bem.
- IV. Durante o acolhimento a educadora levou embalagens do sumo “essencial” e perguntou ao grupo para que poderiam servir aqueles copos. “Para fazer «sonzinhos» respondeu o Tomás referindo-se às maracas. Esta ideia veio da semana passada quando eu levei uma caixa com vários copos destes cheios com diferentes elementos que produziam diferentes sons.

- V. Para iniciar o tema do corpo humano a educadora levantou a questão “como sabemos se somos meninos ou meninas?”. As respostas foram surgindo: “pela cara” (Tomás); “Pelos cabelos! (Martinha); “pelos totós” (Aissatú). Foi então que a educadora fez o grupo refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os meninos e as meninas, tais como: ambos têm dois olhos, dois braços, duas pernas, etc. Por fim, foi buscar um boneco e uma boneca e despiu-os e perguntou qual era a diferença. “O menino em uma pilinha e a menina tem um pipi” (Martinha). Este tema foi abordado pela educadora sem qualquer constrangimento ou pudor e o grupo respondeu da mesma forma sem rir ou gozar (claro que existiram alguns sorrisos mas nada estridente).
- VI. No momento de arrumar, pedi em voz alta ajuda para montar um puzzle que estava na estante desmontado. A Aissatú, o David e a Élin disponibilizaram-se de imediato. No fim do puzzle terminado expliquei-lhes que se o puzzle ficasse sempre arrumado daquela forma era mais fácil para outro amigo o jogar. A minha intenção era dar o exemplo de como devemos deixar os jogos e os brinquedos arrumados sem ter que dar um “ordem”. Ao mesmo tempo tentei incutir o sentido de responsabilidade.

10 de outubro

- I. Hoje a educadora trouxe grão seco para colocar em dois copos da bebida “essencial” e fazer assim mais duas maracas. Antes de encher os copos fez a questão “Para as maracas fazerem o mesmo som temos de encher cada copo com a mesma quantidade de grãos, mas como fazemos isso?”; “Temos de dividir, assim: um grão num copo e outro no outro copo, e fazemos sempre assim até não haver mais.” (Martinha). Após um grande elogio por parte da educadora a divisão foi feita dessa forma e em grande grupo.
- II. A educadora pediu ao Raúl (menino com Trissomia 21) para fechar os copos do essencial. Ele ainda demonstra dificuldades em realizar tarefas que requerem destreza manual, desta forma, teve alguma orientação da educadora para o fazer.
- III. Durante uma conversa no tapete surgiu a necessidade de falar sobre os opostos, a educadora questionou o grupo sobre se sabiam o que eram e o Leandro soube explicar perfeitamente “os opostos são o contrário de alguma coisa”. Por sua vez o Áquila demonstrou alguma dificuldade em explicar o que seriam os opostos.
- IV. Durante o exterior observei as brincadeiras do grupo e reparei que o Áquila (ao contrário da semana passada) já se encontra mais integrado no grupo, inclusive o grupo já segue as brincadeiras por ele inventadas. Hoje brincavam aos “polícias e aos ladrões” e

durante 10 minutos o Áquila conseguiu fazer com que todas as crianças brincassem juntas. Ele não só se integrou como também uniu o grupo durante o exterior.

- V. Depois do almoço a Aua disse que tinha sono, em situações como esta a educadora costuma perguntar se querem ir descansar um pouco na cama da área da casinha (principalmente os mais pequeninos). Eu agi da mesma forma e a Aua lá foi e deitou-se na cama. Passado pouco tempo quando olhei para ela, a Aua encontrava-se a brincar com os bonecos. Fiz com que ela voltasse para o tapete para junto do grupo e ela obedeceu, porém, com indignação. Pergunto-me se utilizei a abordagem mais correta ou se haveria outra forma de convencer a Aua a voltar de livre vontade.
- VI. Há uns tempos levei para a sala uma caixinha de sons feita por mim (copos cheios com diferente materiais e que fazem diferentes sons). Depois disso as crianças foram trazendo, incentivadas pela educadora, mais copos com outros sons e assim a caixinha foi ficando mais completa e mais diversificada. Decidi doar a caixinha de sons à sala e recebi um grande obrigado do grupo e da educadora.
- VII. Depois de perceber que a Aua estava na casa de banho há muito tempo decidi ir ver se estava tudo bem. Ao sair da sala encontrei a Aua a mexer nas mochilas de colegas de outras salas. Expliquei-lhe com alguma calma que não devemos mexer nas coisas que pertencem aos outros. Voltámos para a sala e informei a educadora (sem que o restante grupo percebesse). A educadora sentou-se à parte com a Aua, no canto do falar e escutar, e teve uma conversa sobre o assunto, fazendo-a perceber que o que fez é errado. Tive alguma dificuldade em lidar com o assunto, daí ter chamado a educadora, porém, esta situação fez-me compreender que há assuntos bastante delicados com os quais temos de lidar com calma, protegendo a privacidade da criança, para que esta não se sinta humilhada ou menosprezada perante os outros.
- VIII. Durante a tarde tivemos a visita de duas meninas do 3ºano. As duas meninas vieram partilhar connosco um trabalho que fizeram ao qual chamam “janelas poéticas”. Eram realmente janelinhas feitas em cartão e dentro das janelas estavam escritas as coisas de que mais gostavam.

11 de outubro

- I. Hoje pela primeira vez estive à porta a receber as famílias e as crianças, dando-me a conhecer e tentando transparecer confiança e segurança. Algumas famílias chegaram a dar-me recados para passar à educadora.

- II. Durante a manhã fomos à horta que é da responsabilidade do Jardim de Infância. Com enxadas, ancinhos e baldes de água limpámos a horta para mais tarde plantar legumes e outras coisas. As crianças estavam entusiasmadas e pediam para ajudar, foram arrancando ervas sem problemas de se sujarem.
- III. Na sala depois de desenharmos duas silhuetas, pintámos as mesmas e surgiu a afirmação “a pele temos de pintar de cor de pele” (Martinha). Esta afirmação fez desenvolver um debate sobre tons de pele, a educadora explicou que existem vários tons de pele e que inclusive existiam vários exemplos na sala. Desta forma uma das silhuetas ficou pintada de cor salmão e a outra de castanho claro (decisão tomada em conjunto com o grupo).
- IV. A educadora deu uma tarefa à Vera e ao Rodrigo, eles tinham de tirar os desenhos da parede para dar espaço a outros trabalhos. Observei a forma como as duas crianças se ajudavam mutuamente. Entre eles foram capazes de decidir que, um tirava os desenhos o outro guardava tanto os desenhos como os pins que os prendiam no quadro de cortiça.
- V. O David, embora tenha 3 anos, já escreve bastante bem e foi responsável por etiquetar as áreas da sala em actividade orientada pela educadora. No final quis-me mostrar o seu trabalho ostentando-o com orgulho.

12 de outubro

- I. O Dénil trouxe um boneco que foi apresentado ao grupo durante o acolhimento, a partir deste momento todas as crianças que tinham brinquedos quiseram apresentá-los. Este momento de partilha demonstra que a educadora dá espaço para a comunicação, proporciona momentos em que as crianças podem falar sobre os seus interesses e necessidades e onde podem mostrar coisas com as quais se identificam.
- II. Após o relaxamento elogiou bastante o grupo pelo seu poder de concentração e atenção e chegou a comentar que até estava arrepiada. Do grupo surgiu a pergunta “o que é ‘apiada’”. Foi então que a educadora, ao explicar o significado da palavra, proporcionou um momento de descoberta de novos vocábulos por parte das crianças.
- III. Durante uma conversa sobre os 5 sentidos a educadora fez perguntas a todo o grupo. Durante esta conversa percebi que o Dwayne retrai-se quando fala em grupo, fala baixo ou chega mesmo a não falar. Talvez possa não se sentir à vontade em falar perante muitas pessoas, é algo que tem de ser trabalhada aos poucos, sem pressa e sem o pressionar.

- IV. Durante um jogo dos 5 sentidos em que cada criança tinha de cheirar, sentir, ouvir ou saborear, tudo de olhos vendados, o Raúl demonstrou algum receio em experimentar algo que não conseguisse ver. Então a educadora deu-lhe para a mão uma coisa que sabia que ele iria reconhecer (uma caneta) e que lhe iria retirar algum medo. Depois das barreiras quebradas a educadora deu-lhe para a mão um carro e de seguida uma bola. O resultado foi positivo e o Raúl reconheceu tudo. Acima de tudo aceitou um desafio de que tinha receio.
- V. O Daniel estava a desenhar, aproximei-me dele e perguntei o que estava a desenhar. Ele foi capaz de descrever o desenho ao pormenor. “É um mapa do ‘tesouro’, aqui no caminho estão ‘obstáculos’ e o ‘X’ é onde está o tesouro. Aqui é a ‘pisão’ mas dá para sair da ‘pisão’” (Daniel).
- VI. Num momento em que o grupo estava bastante barulhento e impaciente, a educadora pediu a todos que se sentassem, explicou algumas regras e demonstrou a sua insatisfação pela forma como todos se estavam a portar. Aproveitou para relembrar que a área “falar e escutar” serve para conversarem e resolverem os conflitos. Neste momento a Élin e o Áquila pediram para ir para a área conversar. Quando voltaram já sorriam e vinham de mãos dadas.

13 de outubro

- I. A área “falar e escutar” tem tido cada vez mais adesão. Hoje o Rodrigo e a Sara foram resolver o seu conflito e mais tarde a Élin e a Vera também o fizeram. É de realçar que esta área também serve para quando um adulto (educadora, auxiliar ou eu) quer conversar com uma criança em privado ou vice-versa.
- II. Hoje o William foi destacado como o chefe da sala e desta forma a sua função era confirmar se a sala estava arrumada e sem papéis no chão. Quando o relembrei da sua função ele foi de imediato dar a volta à sala e o que ele achou que não estava tão bem arrumado, arrumou melhor. A Martinha não ficou indiferente e quis ajudar o William na tarefa e assim o fez.
- III. Existe uma regra na sala que é: quando uma criança está numa área, coloca o seu cartão na mesma para perceberem quantas crianças lá estão e para não excederem o limite de pessoas por área. Esta ainda é uma tarefa que o Raúl não interiorizou bem, então quando ele foi para a área dos jogos eu orientei-o para que ele percebesse que tinha de levar o cartão consigo e colocar na parede. Um pouco mais tarde ele passou

para a área dos desenhos e quando reparei ele tinha levado o cartão consigo e colocado no local certo.

1.2.4. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017

16 de outubro

- I. Durante a ginástica a educadora pede às crianças para imitarem os pés de um bailarino. A Martinha corrige sem hesitações “bailarina!” (Martinha); “ Também há bailarinos e dançam muito bem.” (Educadora). Tenho observado que a educadora tenta evitar estereótipos de gênero, não só nesta atividade como em muitas outras.
- II. A Aissatú demonstra ter algum receio de alturas, o que influencia a sua participação nos exercícios sugeridos pela educadora durante a aula de ginástica. Todos os exercícios em que tenha de ir para cima de algo, ela recusa-se a fazer. Apenas consegue fazê-los com algum incentivo ou motivação ou mesmo ajuda física do adulto.
- III. A Aua ainda demonstra dificuldade em executar instruções dadas oralmente. Por exemplo, num jogo em que ela só se podia levantar se eu dissesse o nome da fruta que ela tinha na mão, ela levantava-se mesmo não sendo a sua vez.
- IV. O Raúl ainda não consegue descer escadas alternando os pés, porém, já o consegue fazer quando as sobe.
- V. Numa atividade em que as crianças tinham de reproduzir a figura humana a partir de pedaços de fruta, quase todas o fizeram. Apenas o Raúl, a Aissatú e o Dwayne precisaram de alguma orientação.
- VI. De forma a integrar as famílias no processo de aprendizagem das crianças, a educadora enviou para casa um trabalho para estas fazerem em família. É um trabalho prático de imitação e reconhecimento de sons que vem na sequência das aprendizagens feitas no Jardim de Infância. Hoje a Martinha e o Daniel trouxeram o resultado do trabalho.
- VII. No momento da higiene disse à Vera que já chegava de sabonete e que não precisava de pôr mais. A Vera respondeu de imediato e de forma altiva “Tu és má, não devias aprender a ser professora, não devias estar com crianças”. Fiquei um pouco em choque com a afirmação, além do mais no tom em que foi feita. Porém, calmamente questionei a Vera sobre o porquê de ela achar aquilo e ela respondeu no mesmo tom, “Porque não me deixas pôr mais sabonete”. Expliquei-lhe que apenas lhe estava a sugerir algo e que

não queria apressá-la. Mais tarde percebi que a Vera se tinha chateado com a amiga e que por isso estaria mais irritada naquele momento, porém, deixou-me a refletir sobre a minha postura enquanto estagiária e sobre a forma como abordo as crianças. Todas as crianças são diferentes e temos que as conhecer bem para saber lidar com elas da melhor forma.

17 de outubro

- I. Durante o acolhimento a Vera disse que tinha comido pipocas e este foi o assunto do tapete. Surgiram perguntas como: de onde vêm as pipocas; como se fazem; onde se fazem; gostam de doces ou salgadas. O Leandro disse que fazia as pipocas no ‘quimoondas’, mas a Rossana disse que as fazia numa panela e explicou toda a receita. Desta conversa surgiu a ideia de se fazer uma sessão de cinema e fazermos pipocas para a sessão.
- II. Ao distribuir a fruta da manhã a educadora comentou que a manga vinha da mangueira. Isto suscitou algumas dúvidas no grupo, a Martinha afirmou “mangueira é da água” (Martinha). Após uma explicação da educadora o grupo percebeu que a mangueira também é o nome de uma árvore que dá mangas. “Então as cerejas vêm da mangueira!” (David). Depois de corrigir o David dizendo que as cerejas vêm das cerejeiras, a educadora aproveitou para desenvolver a conversa e falar sobre alguns nomes de árvores.
- III. O Dénil ainda não fala bem português, mas já tenta comunicar e imitar algumas palavras. Hoje tentou comunicar gestualmente comigo para me explicar que tinha sono (colocou as duas mãos juntas num dos ouvidos) para dizer que queria ir dormir. Tanto eu como a educadora temos especial atenção ao Dénil, incentivando-o a repetir as palavras dos objetos que utiliza ou das ações que realiza no dia-a-dia.

18 de outubro

- I. Hoje a educadora apresentou um teatro ao grupo. Durante apresentação o Dénil não conseguiu estar atento, tal como acontece quando se contam histórias com livros. Isto pode derivar-se ao facto de talvez ainda não compreender bem a língua portuguesa.
- II. Ainda na apresentação do teatro, o Raúl também se mostrou inquieto e impaciente. Porém, quando começou uma música ele olhou surpreso para o rádio, sorriu e disse “úsica”. Durante o tempo de duração da música ele não tirou os olhos do rádio. Demonstra um grande interesse por música, é algo que lhe desperta a atenção.

- III. Num momento em que o grupo estava todo a gritar, a educadora aproveitou para explicar o significado de falar baixo e falar alto e em que momentos devemos utilizar cada um dos tons. “Quando estamos chateados falamos alto.” (Martinha); “Quando estamos chateados devemos tentar não falar alto” (Educadora). Existem pequenos momentos da rotina e pequenos comentários das crianças que podem ser aproveitados para incutir valores de cidadania e respeito pelo próximo.
- IV. O David chamou-me para o ajudar a fazer um puzzle que ele não estava a conseguir fazer. Como eu estava a dinamizar uma atividade em pequeno grupo não o pude ajudar, porém, a Vera ouviu a conversa e foi ajudá-lo de forma autónoma.
- V. A educadora definiu que às quartas-feiras é o dia de ir à rua, esteja calor, frio ou até chuva. Pediu às famílias para terem atenção ao tempo e se necessário que enviassem galochas e capas para a chuva. Hoje foi um desses dias e apenas a Vera e o David trouxeram galochas. No exterior as duas crianças puderam saltar e brincar nas poças.

19 de outubro

- I. Na parte da tarde as crianças vinham eufóricas do exterior. Gritavam, reboavam, atiravam-se para cima uns dos outros. A educadora deu-lhes o tempo de que precisavam para “descarregar” a energia. Num determinado momento disse: “agora que já gritaram tudo podemos fazer o nosso relaxamento?”, o grupo compreendeu que era o momento para parar e para se acalmar.
- II. Durante um jogo em que a educadora mostrava imagens e as crianças tinham de dizer a que parte do corpo pertenciam, surgiu uma imagem de um rabo com uma cueca azul. A educadora perguntou ao grupo se aquelas cuecas eram de uma menina ou de um menino e a maior parte do grupo respondeu que eram de um menino. A educadora perguntou como sabiam (via-se pelo formato) e ao receber respostas “porque são azuis” questionou a algumas meninas se não vestiam cuecas azuis, mais uma vez com o objetivo de desconstruir estereótipos de género.

20 de outubro

- I. Durante a tarde, na sala, deparei-me com o Raúl em frente ao espelho da casinha a falar e a cantar. Permaneceu lá cerca de 20 minutos. Infelizmente não consegui perceber o que ele falava ou ao que ele brincava.
- II. Durante uma atividade dinamizada por mim decidi fazer pinturas utilizando materiais de desperdício ou do meio ambiente (carimbagem com folhas das árvores, com rolhas de

cortiça, com escovas de limpeza de loiça e ainda cordas pequenas que depois de mergulhadas na tintas deslizavam no papel para colorir o desenho). “Gosto de pintar com estas coisas.” (Daniel). No geral, demonstraram interesse em trabalhar com materiais com que não estão habituados a trabalhar.

- III. Hoje tive a oportunidade de assistir a duas reuniões sobre duas crianças do grupo: O Áquila e o Raúl. Ambos estão a ser seguidos por uma equipa de intervenção precoce e por isso fazem reuniões periódicas em que os intervenientes são todos aqueles que intervêm no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ou seja: a profissional de intervenção precoce, os pais, a educadora, a professora de educação especial e (apenas no caso no Áquila) a terapeuta da fala. O objetivo é, em conjunto, partilhar informações sobre a criança, falar sobre as suas dificuldades, as suas conquistas e arranjar estratégias pedagógicas adequadas à criança.
- IV. O Áquila frequenta o pré-escolar por ter sido pedido o adiamento da sua matrícula no 1º ciclo, por apresentar atraso no seu desenvolvimento, principalmente a nível da linguagem. No início do ano letivo apresentava alguma desmotivação e recusava-se a ir para a escola, porque os seus antigos colegas já estavam no 1ºano e agora na sua sala existiam muitas crianças mais pequenas (informação dada pelos pais). Foi notória essa falta de interesse e a difícil integração do Áquila no grupo, no início do ano letivo. Porém, ao conhecer melhor o grupo e depois de lhe serem exigidas algumas tarefas de responsabilidade ele teve melhorias, não só a nível da integração e motivação, como a nível do seu desenvolvimento. Os próprios pais referiram que ele agora “está muito feliz”. Na reunião verificou-se que o Áquila ainda aguarda uma consulta de desenvolvimento o que dificulta a sua melhor caracterização para o processo de educação especial, e a educadora ficou responsável por fazer uma carta para os pais levarem ao médico de família para que ela faça o devido encaminhamento.
- V. O Raúl está diagnosticado com Trissomia 21. Apresenta mais dificuldades a nível motor e a nível da linguagem. Teve bastante facilidade em integrar-se no grupo, é bastante afável e meigo. Inicialmente brincava sozinho por ter dificuldade em comunicar com os outros mas, gradualmente, começou a interagir com o restante grupo, partilha brincadeiras na casinha e no lego. Nas áreas da garagem, dos jogos de mesa e dos desenhos, ainda tende a brincar sozinho. Come sem a ajuda do adulto embora evite comer carnes ou peixe. Ainda não controla os esfíncteres mas foi traçado um plano com todos os intervenientes para sistematizar com horários fixos as idas à casa de banho e tentar que ele ultrapasse esta questão.

1.2.5. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017

23 de outubro

- I. A educadora sugeriu às crianças fazerem um desenho da sua família, mas o Wiliam disse de imediato “Não quero desenhar a minha família, não gosto”. Mais tarde acabou por desenhar, mas, com alguma relutância.
- II. Durante a aula de ginástica, no momento de calçar, percebi que a Vera tentava ajudar os mais pequenos a calçar e a apertar os atacadores.
- III. No exterior olhei para uns papéis que estavam no chão e comentei com o grupo que o pátio estava mesmo sujo. Logo de seguida apercebo-me que o Áquila e o Daniel estavam a levar os papéis para o lixo.
- IV. Durante uma atividade de pintura fui perguntando o nome das cores ao Raúl, ele foi capaz de nomear todas as cores, mas todas em Inglês. Eu repetia em Português para o estimular a dizer as cores em Português.

24 de outubro

- I. Hoje foi um dia atípico na nossa sala, entrou um menino novo para o grupo. O Jugelson foi bem acolhido pelo grupo, fizeram perguntas, apresentaram a sala, levaram-no para o exterior e integraram-no nas brincadeiras. O Jugelson é um menino muito sorridente e afável e não mostrou relutância em brincar com as outras crianças. Agora o grupo é composto por 11 meninos e 9 meninas. Importa referir que a Melissa está ausente em Inglaterra desde o dia 3 de outubro, situação ainda não regularizada na escola por dificuldades de entendimento entre os elementos da família.
- II. Noto que o grupo, na sua generalidade, já compreende melhor a rotina e as regras da sala. Já demonstra mais autonomia no espaço e já entende as indicações da educadora com mais facilidade.
- III. Hoje dediquei um pouco do meu tempo ao Raúl. Peguei no seu caderno onde estão construídas frases com imagens e o Raúl tinha de “ler” as frases através das imagens. Compreendi que ele já interpreta imagens com facilidade, porém, a sua dicção e articulação das palavras ainda precisa de ser trabalhada. Percebi também que o Raúl não diz os elementos de ligação entre cada palavra. Por exemplo: numa frase “Eu comi o gelado” o Raúl diz “Eu comi ‘geado””.

- IV. É notório um grande espírito de ajuda nas atitudes da Vera. Hoje, por exemplo, ela ajudou a Aissatú a escrever o seu nome e o Dénil a fazer um puzzle. Tudo isto, sem que lhe tivesse sido pedida qualquer intervenção.
- V. O William apresentou vários comportamentos agressivos. Ao longo do dia bateu a vários colegas e respondeu de forma autoritária à educadora. É importante estar atenta de modo a perceber o porquê desta agressividade.
- VI. Ao observar as brincadeiras da área da casinha reparei na Rossana, no Raúl e na Aua a brincar ao faz-de-conta, representando uma família com mãe, pai e filha. Demonstram capacidade em representar as suas vivências /experiências do dia-a-dia. Também reparei que os brinquedos da casinha eram utilizados na sua função original: os pratos eram pratos e as frutas eram frutas, ou seja, não davam novos usos aos materiais.
- VII. O Áquila pediu para escrever palavras. A Educadora deu-lhe o registo dos sentidos, com a lista de palavras que eles tinham descoberto, para ele copiar. O Áquila estava tão orgulhoso que dizia a todos os amigos, que perguntavam o que é que ele estava a fazer: “Estou fazendo ‘tabaios’ do ‘primeiro ano, porque eu vou para o primeiro ano”; “Olha Élin é um ‘papeu’ do primeiro ano”. Este entusiasmo despertou a curiosidade de Élin e da Vera que também quiseram fazer o trabalho.
- VIII. Hoje senti bastante dificuldade em perceber o Dénil, ele estava a tentar dizer-me algo através de gestos e sons mas não consegui percebê-lo. Para mim é bastante frustrante não conseguir percebê-lo e não ser capaz de dar resposta ao que ele me está a solicitar. Tenho de arranjar soluções/estratégias para facilitar a comunicação, não só entre mim e o Dénil mas também entre o Dénil e as pessoas que o rodeiam.

25 de outubro

- I. Durante o exterior fomos para a encosta que existe na parte de trás da escola. É notória uma grande satisfação das crianças quando podem ir para este local. “Estamos num caminho secreto” (William); “Estes arbustos são o meu esconderijo secreto” (Daniel). Ao chegarem a um monte de folhas secas caídas no chão, enchiam as mãos com folhas e atiravam-nas ao ar dizendo que estava a chover, todo o grupo se uniu nesta brincadeira de faz-de-conta.
- II. O Raúl e a Aissatú têm medo de alturas, quando a educadora os incentiva a descer a encosta eles demonstravam alguma relutância, chegavam até a recusar-se a descer. Porém, hoje a educadora, agarrando nas suas mãos, foi descendo aos poucos incentivando-os e demonstrando que não havia nada que temer. A meio do caminho o

Raúl largou a mão da educadora e desceu sozinho na minha direção. A Aissatú conseguiu descer de mão dada com a educadora. Foi uma grande conquista para ambos e demonstraram-se felizes por ter conseguido.

- III. Durante as brincadeiras no exterior as crianças foram apanhando paus no chão que entregavam a mim ou à educadora. Quando os questionámos sobre o que iríamos fazer com aqueles paus o Rodrigo respondeu “Podemos fazer um barco e pássaros” (Rodrigo). Demonstrou vontade em dar um novo uso aos paus utilizando a sua imaginação.
- IV. No mesmo local encontra-se a horta em que estamos a trabalhar. Depois de comerem a fruta, ainda no exterior, sobraram restos de fruta, cascas e afins que a educadora aproveitou para despejar na horta. Explicou ao grupo que os restos da fruta iam dar vitaminas à terra e que essas vitaminas depois iam passar para as sementes que íamos plantar. É mais um exemplo de que de pequenos momentos do dia-a-dia podem surgir aprendizagens significativas.
- V. O Raúl conseguiu subir um muro existente no exterior. Levantando a perna e segurando-se com as mãos lá conseguiu subir e passar o muro. O orgulho foi evidente pois era algo, há uns tempos, que ele não conseguia fazer sozinho.

26 de outubro

- I. No intervalo do almoço a Vera e a Élin bateram ao Afonso, um menino de outra sala. Porém, a versão contada por elas foi diferente, pois elas diziam que ele é que lhes tinha batido. Depois de confrontar as três crianças, as duas meninas acabaram por confirmar que elas é que tinham batido ao Afonso. Foram elogiadas pela sinceridade e por iniciativa própria a Élin foi abraçar e pedir desculpa ao Afonso, mas a Vera não o quis fazer. Mais tarde, as duas foram para a área dos desenhos e fizeram dois desenhos com corações, quando lhes perguntei o que significava o desenho elas responderam-me que eram para pedir desculpa ao Afonso. Demonstraram uma grande capacidade de refletir sobre os seus erros e resolvê-los de forma autónoma.
- II. Hoje a educadora fez uma dramatização da mosca fosca. Porém, devido ao sucedido na nota anterior, antes de iniciar a dramatização, pediu à Élin e à Vera para convidarem o Afonso e os seus colegas para virem assistir à peça. A Vera não quis ir, mas a Élin foi sem hesitar. Desta forma o grupo da sala do lado veio até à nossa sala assistir à história “A mosca fosca”. Esta partilha entre salas foi benéfica para ambas as salas principalmente durante a interpretação da história em que se falaram sobre valores

como a verdade e a partilha. No final, em grupo, deram um novo fim à história, um fim que substituísse a atitude errada do Urso.

- III. Durante uma brincadeira na casinha, o Raúl encontrava-se pacientemente sentado na mesa da cozinha enquanto a Aua cozinhava. Quando a comida «já estava pronta», a Aua deu a comida à boca ao Raúl como se ele fosse o seu filho e o Raúl obedeceu. É uma conquista importante para o Raúl, ser capaz de brincar ao faz-de-conta interagindo com outras crianças.
- IV. Durante uma atividade de pintura, em que eu estava a trabalhar com grupos de dois o William disse-me “Eu não quero ficar com o Raúl, ele é estranho”. Tentei explicar ao William que o Raúl é igual a todos os meninos da sala e que não devemos excluir ninguém.
- V. A Aissatú encontrava-se a desenhar no seu saco da biblioteca, quando reparei, a Vera, com a intenção de ajudar a Aissatú, pegou na caneta e desenhou por ela. A educadora agradeceu a ajuda da Vera e explicou-lhe que a Aissatú conseguia fazer o desenho sozinha. É de ressaltar o espírito de entreajuda da Vera.

1.2.6. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

30 de outubro

- I. De manhã, ao entrar na sala vejo a euforia das crianças ao perceberem que a Bruxa Mimi (uma personagem mobilizada pelas educadoras) tinha passado pela sala e deixado vários presentes como: novos brinquedos, gomas e uma carta.
- II. No final da aula de ginástica reparei no Raúl a pegar nos arcos e a tentar arrumá-los, sem que alguém lho tenha pedido. Ao perceber que estava na hora de ir embora, e depois de se calçar, foi autonomamente arrumar o que estava fora do lugar. Demonstra algum sentido de responsabilidade e de autonomia na realização de tarefas.
- III. Hoje foi dia de ir à horta, a educadora levou couves para serem plantadas. A maior parte do grupo mexeu na terra com relutância e com algum receio de se sujarem, porém todos quiseram realizar a tarefa.
- IV. Na horta, o Raúl não queria sair da terra, queria fazer buracos, plantar as couves e regá-las. Insistia bastante para o fazer mesmo não sendo a sua vez. Demonstrou claramente o seu interesse por este tipo de tarefas.

- V. Após o almoço deixei no tapete vários materiais para o grupo explorar (caixas, garrafas de plástico, rolos de papel, caixas de ovos, pacotes de leite, entre outros). Ouviram-se vários comentários: “Isto não é uma caixa, é um avião!” (Rodrigo); “As caixas podem ser carros.” (Martinha); “Também podem ser comboios.” (Tomás); “A caixa grande pode ser um avião.” (David); “As garrafas pequenas também podem ser peixes.” (Martinha); “O fundo do garrafão pode ser um vaso para as plantas.” (Martinha). Durante a exploração livre, o grupo foi capaz de dar novos usos aos materiais utilizando a imaginação e a criatividade. As caixas passaram a ser: carros, comboios, aviões, esconderijos, barcos e casas. As garrafas passaram a ser: alteres (imaginados pela Martinha) e aviões (a Vera colocou um dois rolos de papel numa garrafa para fazerem de asas de uma avião). Os pacotes de leite passaram a ser uma banca de venda de produtos (criada pela Martinha). Os rolos de papel passaram a ser binóculos (transformados pelo David). Os pacotes de *Ice Tea* fizeram de camiões, carros de bombeiros, ambulâncias e comboios (imaginados pelo Rodrigo).
- VI. Depois da exploração dos materiais chamei a atenção das crianças para as máscaras das emoções feitas com os pais como trabalho de casa, pois eram feitas com caixas de cereais ou cartão. Chamei também a atenção para vários trabalhos feitos com aqueles materiais: os brindes de Halloween (chapéus, máscaras e vassouras, feitas com cartão e jornais); o espanta espíritos; o móbil (feitos com paus e folhas secas); e outros trabalhos feitos com cartão. Para que percebessem que já reutilizam aqueles materiais no seu dia-a-dia.

31 de outubro

- I. Durante a conversa no tapete lembrei o grupo da exploração de materiais feita no dia anterior e comentei que tinham reutilizado muito bem aqueles materiais. “O que é ‘reutilizado’?” (Jugelson). Sem lhes dar qualquer resposta, perguntei ao grupo se sabia responder à pergunta do Jugelson, “É utilizar coisas velhas para fazer outras coisas, isso é reciclar.” (Martinha); “Mas eu expliquei que era reutilizar e não reciclar. “Martinha, sabes qual é a diferença?” (Eu); “Então é pegar, por exemplo, num pacote de leite, pôr olhos e boca e fazemos um boneco.” (Martinha); “Será que é isso? Querem saber mais sobre esta palavra? E saber o que podemos construir?” (Eu). Como todo o grupo reagiu positivamente, deu-se início ao projeto: “Reutilizar” Iniciámos uma chuva de ideias sobre o que já sabiam sobre o tema, de seguida questionei o grupo sobre o que queriam saber (de onde saíram as perguntas da teia). Por fim perguntei o que queriam fazer para

responder às perguntas. Falou-se em fazer pesquisas, perguntas a outras salas e em construir vários brinquedos, jogos e instrumentos. De forma a incluir as famílias, as crianças quiseram pedir-lhes materiais para trazerem para a sala e usar nos trabalhos. Desta forma concluí as fases I e II do projeto.

- II. Durante a delineação do projeto, as crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo no tema, fizeram perguntas, deram respostas e partilharam ideias. A Martinha foi quem mais interveio e foi bastante assertiva nos seus comentários.
- III. Durante o registo de uma atividade das formas geométricas, dinamizada pela educadora, o David já não se lembrava da letra da música para a escrever. A Vera foi de imediato ter com ele e cantou-lhe a música ao ouvido. Mais uma vez o espírito de entreajuda da Vera transparece.
- IV. A Vera e a Élin bateram ao Rodrigo, quando a educadora as confrontou com o sucedido elas admitiram o que tinham feito. A Educadora diz-lhes que já não podem ir ao exterior e nesse momento puxa a Vera, que se recusava a voltar a entrar na sala, a Vera levanta a mão à educadora e a educadora repreende-a por isso.
- V. Num momento em que algumas crianças estão a fazer atividades e outras estão nas áreas, reparei no Raúl a falar para uma grande abóbora que temos na nossa sala, por ser Halloween, pois a abóbora tinha olhos, nariz, boca e um chapéu.
- VI. O Raúl já começa a conseguir controlar os esfíncteres e já defeca na sanita quando o deixam na mesma durante algum tempo.

2 de novembro

- I. Hoje enquanto a educadora preparava os materiais para a atividade da manhã, eu fiquei com o grupo no tapete, cantei os bons dias e conversei sobre o feriado, houve partilhas bastante interessantes. O Tomás partilhou a sua experiência de fazer “doce ou travessura” no Halloween e explicou ao grupo em que consiste essa tradição. Desta forma o grupo ficou a saber algo novo e o Tomás ficou orgulhoso por partilhar o que sabia com os amigos.
- II. Terminada a conversa, li a história “Isto não é uma caixa”, para fazer a ligação com o projeto em curso. Durante o reconto e debate sobre a história, o Tomás, a Martinha e o David conseguiram enumerar todas as funções que o coelho (protagonista) deu à sua caixa.
- III. Hoje dei início à fase III do projeto, com as pesquisas e os questionários sobre o tema. Como havia duas perguntas para pesquisar, primeiro levei um grupo de três crianças à

biblioteca para pesquisarem o significado da palavra *REUTILIZAR*. De seguida levei outro grupo de três crianças para perceberem que materiais se podem reutilizar. Por fim, com um novo grupo, desta vez de quatro crianças, fomos fazer os questionários, previamente elaborados, a três salas diferentes, para perceber se havia mais pessoas a reutilizar materiais. As crianças aderiram à tarefa do início ao fim e envolveram-se com entusiasmo em cada etapa.

- IV. Durante a pesquisa sobre o conceito de reutilizar, a Martinha soube responder a todas as questões, deu ideias e foi capaz de encaminhar toda a pesquisa.
- V. O Daniel e o Áquila desenharam um mapa e disseram que era um mapa do tesouro. Depois de o desenharem, andaram pela sala como se estivessem mesmo à procura de um tesouro. Demonstraram a sua capacidade de brincar ao faz de conta.

3 de novembro

- I. Hoje a educadora deu-me liberdade total para dinamizar a manhã, cantei os bons dias, fiz o relaxamento, li a história “Ainda nada?”, mediei a interpretação da história e dinamizei uma atividade de construção de quadros inspirados nas obras de Christian Voltz, o ilustrador deste livro.
- II. Durante o acolhimento o grupo esteve atento e concentrado, até iniciar a interpretação da história. Neste momento tive algumas dificuldades em captar a sua atenção e fazer com que respondessem às minhas questões, mas com o apoio da educadora acabei por ser capaz. Falámos dos acontecimentos da história, fizemos a ponte com a horta que estamos a trabalhar (pois o livro fala da germinação) e ainda falámos sobre as ilustrações de Christian Voltz, que são inspiradas na reutilização de materiais. O grupo foi capaz de identificar os materiais utilizados pelo artista e inspirou-se para criar as suas próprias obras.
- III. Durante a atividade de construção de quadros “à semelhança daquele ilustrador”, quase todas as crianças compuseram as suas criações de forma autónoma, souberam tomar decisões sobre o que queriam representar e foram bastante imaginativas na utilização dos diversos materiais. Porém, o Rodrigo, embora dissesse que queria fazer um menino, não foi capaz de formar esse menino, apenas colocava os materiais espalhados pelo quadro e dizia que já estava. Percebo que ele precisa de mais apoio em situações como criar, inventar ou dar novos usos aos materiais.
- IV. Durante a atividade, a Sara esteve constantemente a pedir-me para fazer o trabalho, mas eu só podia deixá-la fazer quando outra criança acabasse o seu, para lhe dar lugar

na mesa. Como depois tivemos de ir almoçar, a Sara comentou comigo que estava aborrecida porque não fez o trabalho. Eu disse-lhe que percebia a sua frustração e prometi que o faria depois do almoço. Assim fizemos, e a Sara demonstrou um grande interesse e curiosidade na atividade sendo razoavelmente autónoma.

- V. O David fica em pânico sempre que se aproxima a hora do almoço, pois tem medo que a avó não o venha buscar para almoçar. Chora bastante, mesmo que lhe digamos que ele não vai almoçar na escola e que a avó o vem buscar. Demonstra uma grande dependência da avó ou, por outro lado poderá ser ainda uma consequência daquele tempo em que comia cá e começou a recusar e a regredir na sua adaptação.
- VI. Durante o exterior o Wiliam chorava porque o Tomás não queria que ele brincasse com ele nem com os outros meninos. Eu e a educadora incentivámos o Wiliam a conversar com o Tomás mas ele continuava a não deixar o Wiliam brincar. A educadora teve de intervir dizendo que não devem excluir ninguém das brincadeiras.

1.2.7. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017

6 de novembro

- I. De manhã e à tarde, no momento de receber as famílias, a educadora explicou às mesmas, que se está a desenvolver um projeto sobre “reutilização”. Neste sentido, solicitou-se que enviassem materiais passíveis de serem utilizados nas atividades, tais como: embalagens vazias, coisas velhas ou que já não tenham serventia, etc. O objetivo é incentivar as famílias a participar no projeto.
- II. A Aissatú recusa-se a fazer ginástica, chora e diz que tem dores. Há dias que acaba por fazer a aula, mas noutros fica sentada no banco, como aconteceu hoje.
- III. A maior parte do grupo consegue fazer contagens até ao 10, acima desse número já demonstram alguma dificuldade, exceto o David, a Martinha, a Vera, a Élin e o Tomás que fazem contagens com mais facilidade.
- IV. O Rodrigo aparenta ter dificuldade nas contagens acima de 10. E quando lhe questionamos, o número de bolas que tem na mão, conta-as corretamente mas não nos consegue dar um resultado final, precisa de as contar novamente.
- V. A educadora realizou um trabalho, em grande grupo, sobre conjuntos. Todos demonstraram saber o que são conjuntos e perceberam que para fazer um conjunto é necessário existir dois ou mais objetos da mesma família, ou com a mesma função.

- VI. A educadora fez a dramatização da história “O capuchinho vermelho” com fantoches de dedo. O grupo ficou atento durante toda a apresentação sem dispersar em nenhum momento e sem ser necessário chamar a atenção de alguém. Demonstram ter preferência por histórias dramatizadas, ou seja, que utilizam como recurso fantoches ou bonecos em vez do tradicional livro.
- VII. Durante a atividade de construção de quadros inspirados nas ilustrações de Christian Voltz, as crianças demonstraram preferência por representar a figura humana, principalmente pessoas de quem gostam, mesmo eu tendo dado liberdade para criarem o que quisessem ou o que mais gostassem.
- VIII. A Aua frequentemente evita ouvir/seguir as indicações da educadora e também as minhas. Sempre que lhe pedimos algo ou a chamamos, ela finge não ouvir e faz o contrário daquilo que estamos a dizer. Talvez seja necessário adotar outro tipo de abordagem com a Aua.

7 de novembro

- I. Quando entram na sala, as crianças têm de marcar a sua presença. Noto que a maioria do grupo já reconhece as letras do seu nome e já conseguem utilizar uma tabela de dupla entrada.
- II. No momento do tapete, as crianças quiseram mostrar as obras que criaram com materiais reutilizáveis (inspiradas nas ilustrações de Christian Voltz). Mostrei uma a uma e todos conseguiram reconhecer os seus trabalhos, falaram sobre eles, explicaram o que tinham feito e o significado que tinham dado a cada material ali utilizado. Era visível o seu orgulho ao partilharem com o grupo o seu trabalho. Da mesma maneira, o grupo também foi capaz de ouvir, ver e dar a sua opinião bastante assertiva sobre pormenores de cada quadro.
- III. A Élin e a Vera trouxeram materiais semiestruturados, para usar nos trabalhos e nas atividades do projeto. Mostraram, com orgulho, tudo o que trouxeram. Verifica-se aqui o início da participação das famílias no projeto em curso.
- IV. Hoje o grupo pediu para construir fantoches. Questionei-os se era possível fazer fantoches a partir de materiais reutilizáveis, e visto que responderam positivamente, vamos adicionar esta ideia ao plano do projeto em curso.
- V. Para que exista uma ligação entre as atividades desenvolvidas em sala, e para que o projeto sobre a reutilização não desvaneça, a educadora utiliza, nas atividades que sugere ao grupo, materiais reutilizáveis. Hoje, por exemplo, iniciou a construção de um

saco, para as crianças guardarem as castanhas no dia do magusto. Este saco é feito com embalagens de leite, jornais e folhas secas.

- VI. A Martinha e o Tomás já demonstram alguma facilidade em fazer contas simples, de somar e de subtrair. Quando analisávamos conjuntos, tirávamos e adicionávamos elementos, e eles conseguiam responder com rapidez com quantos elementos ficava cada conjunto.
- VII. Durante a realização dos quadros, feitos com materiais reutilizáveis, o Raúl pegou na minha câmara, sem que eu percebesse, e tirou fotografias ao seu trabalho. É de ressaltar que as fotografias ficaram bastante focadas e descentradas. Ao terminar o trabalho, andou pela sala a mostrar a todos os amigos o resultado final. Reproduziu o momento do tapete, em que todos mostraram o seu trabalho, menos ele que ainda não o tinha feito.
- VIII. À tarde, no tapete, a educadora leu um pouco do livro que a Vera trouxe. O livro falava sobre o Natal e isso suscitou uma discussão sobre o tema. Pois, no grupo existe uma grande variedade de crenças religiosas: muçulmanos; ortodoxos (que só festejam o Natal em janeiro); evangélicos; judaísmo messiânico; e católicos. Depois da breve explicação da educadora sobre as diferentes religiões, chegou-se à conclusão que o importante é a família, poder estar com a família e que por isso o Natal pode ser todos os dias.

8 de novembro

- I. Em conversa no tapete surgiu o assunto “Arco-Íris” (por ter aparecido um Arco-Íris num livro), a educadora aproveitou o momento para questionar o grupo: “Quantas cores acham que tem?”; “Que cores tem?”; “Como será que ele aparece?”. Depois das ilações tiradas pelas crianças a educadora respondeu às questões, relacionando-as com as experiências feitas com as cores no início do ano e o grupo demonstrou bastante interesse durante toda a explicação. Ficou combinado com o grupo, um dia, fazermos “aparecer” o Arco-Íris na sala.
- II. Hoje foi dia de ir passear à encosta, que fica atrás da escola. Depois de brincarem durante alguns minutos, comentaram que havia muito lixo no chão. Perante este comentário, a educadora arranjou um grande saco e incentivou as crianças a apanharem o lixo do chão. Passado pouco tempo todos andavam de um lado para o outro a apanhar o lixo e ao mesmo tempo paus e folhas para os trabalhos na sala. Demonstraram um grande espírito de pro-atividade e de responsabilidade social.

- III. Durante a atividade de construção de instrumentos, a Giovana estava com alguma dificuldade em cortar palhinhas, “Só tenho 4 anos” dizia ela. A Martinha prontificou-se de imediato a ajudar, depois de cortar as suas palhinhas ajudou a Giovana com as dela.
- IV. Hoje a Vera, ao ver-me a escrever no meu caderno, perguntou-me: “Porque escreves tantas coisas e tiras tantas fotos?”, respondi-lhe que preciso de ter apontamentos das coisas que todos os meninos fazem, para perceber o que mais gostam de fazer, como se portam e outras coisas. Expliquei-lhe também que depois escrevo tudo num trabalho da minha escola.

9 de novembro

- I. Enquanto aguardávamos pela educadora, no tapete, o grupo estava disperso e a gritar bastante. A fim de os acalmar sugeri fazermos um jogo: “A rainha manda”, sendo que a ‘rainha’ era eu. Durante o jogo aproveitei para trabalhar ritmos e a consciência do corpo. Perto do fim do jogo ‘ordenei’ um minuto de silêncio e que respirassem fundo. “Agora que já estamos mais calmos, querem partilhar alguma coisa? Como se sentem ou algo que vos tenha acontecido?” (Eu). O objetivo era incentivar a partilha e a comunicação, e resultou, o grupo manteve-se atento e aderiu ao momento de partilha.
- II. Depois de explorar a história “A Maria Castanha”, a educadora falou sobre as castanhas, questionando o grupo sobre de onde vinham e o que eram. A Martinha soube explicar tudo “As castanhas são um fruto que vem das castanheiras e estão dentro dos ouriços, que têm espinhos”. A Martinha já demonstrou, por diversas vezes, ter um vasto conhecimento sobre o mundo e sobre o que a rodeia.
- III. O Dwayne não quis ir almoçar sem acabar o trabalho, estava focado, empenhado e queria deixar o trabalho terminado.
- IV. Mais uma vez, para existir coerência entre as atividades feitas com o grupo, e para que o projeto se mantenha ativo, a educadora decidiu fazer “Marias Castanhas” (em forma de fantoches) utilizando materiais reutilizáveis.
- V. Ao longo do dia, várias crianças perguntaram-me se hoje não íamos construir instrumentos. Eu expliquei-lhes que hoje não podíamos porque estávamos a construir as “Marias Castanhas” (fantoches). Estas questões levantadas pelas crianças demonstram que estão interessadas e empenhadas no projeto sobre a reutilização.

10 de novembro

- I. Antes de iniciar a dramatização de uma história, a educadora confrontou o grupo com uma questão “O que é magnético?”. As respostas foram diversas “É uma casa” (William); “ É uma caixa de teatro” (Martinha). Até que a educadora explicou que magnético é algo com um íman. “Sabem o que é um íman?” (Educadora); “É uma coisa de metal que se agarra em outras coisas de metal” (Martinha); “É uma coisa muito, muito forte, que segura coisas muito, muito pesadas” (David). Perante esta partilha de ideias, e uma reflexão sobre estas duas palavras, o grupo percebeu o seu significado. Estes momentos de partilha são de extrema importância, pois os conhecimentos de uns servem para as aprendizagens de outros, ao mesmo tempo que é desenvolvida a comunicação e a linguagem oral.
- II. A educadora fez a dramatização da peça “A Cinderela”, porém, hoje a dramatização foi diferente do que é habitual, por ser um teatro magnético. As crianças mantiveram-se atentas durante toda a apresentação, exceto o Dénil que ainda tem dificuldade em perceber algumas palavras portuguesas, e por isso, se dispersa com facilidade.
- III. Durante a interpretação da história, a educadora sugeriu ao grupo que alterasse o final da história. “Todas deviam fazer as pazes” (Tomás); “Deviam pedir desculpa à Cinderela e ficar todos amigos” (Élin). As respostas dadas pelas crianças demonstram a sua capacidade de arranjar soluções para resolverem conflitos.
- IV. Depois de explicar como funcionava o teatro magnético, a educadora deu às crianças, a oportunidade de explorarem livremente o mesmo. No início foi um pouco confuso pois todos queriam mexer. Tendo em conta as divergências entre as crianças, e a pequena dimensão do teatro, a educadora decidiu que a exploração do teatro teria de ser feita a pares, que alternavam passado um determinado tempo. Após a reorganização dos grupos, as crianças exploraram o teatro com muito interesse e satisfação, recontando a história da Cinderela, ouvida anteriormente. O interesse demonstrado pelas crianças evidenciou o facto de que as crianças são bastante curiosas perante algo novo ou desconhecido, e gostam de poder explorar livremente essa novidade.
- V. A Martinha estava com uma expressão facial triste. “ O que se passa Martinha?” (Eu); “Estou triste” (Martinha); “Queres dizer-me o porquê de estares triste?” (Eu); “Sim, quero falar sozinha contigo, na área do falar e escutar” (Martinha). Como o grupo já se encontrava a ir para o almoço, naquele momento não houve a oportunidade de falar, porém, prometi à Martinha que falaríamos depois do almoço. Infelizmente a tarde

passou a correr, e acabei por esquecer da conversa que, provavelmente, seriam tão importante para a Martinha. A correria da tarde, não devia ser desculpa para este esquecimento. Sinto-me culpada por não ter respondido a uma necessidade de uma criança, porém, espero ter outra oportunidade de resolver esta falta da minha parte.

- VI. Durante a atividade de construção dos instrumentos, dei à Aissatú a tarefa de cortar jornais para forrar o pau de chuva, porém a Aissatú não demonstrou interesse nessa tarefa e acabava por se dispersar. Percebi que o que ela queria era mexer/trabalhar no instrumento, então mudei de estratégia e disse-lhe para rasgar os papéis de jornal e ir colando no instrumento. Essa tarefa foi bem recebida pela Aissatú, que demonstrou muito mais interesse e motivação. Passados alguns minutos, a Martinha e a Rossana juntaram-se à tarefa dizendo que iam ajudar a Aissatú. A tarefa despertou o interesse de várias crianças do grupo.
- VII. Ao observar as brincadeiras na área da casinha, reparei que as crianças estenderam a toalha no chão e colocaram por cima vários pratos e comida. “Estão a brincar ao quê?” (Eu); “Estamos a fazer um picnic” (Tomás). O grupo responsável por esta brincadeira demonstrou a sua capacidade de brincar ao faz de conta.

1.2.8. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017

13 de novembro de 2017

- I. Em conversa no tapete, enquanto as crianças partilhavam coisas sobre o seu fim-de-semana, o Rodrigo explicou que tinha ido a um parque. Quando a educadora o questionou sobre onde era esse parque, o Rodrigo não soube dizer. Assim, surgiu uma conversa sobre a importância de saberem de onde são e onde moram, para que, caso se percam, consigam dizer onde é a sua casa. Apenas o Tomás soube dizer a sua morada completa. Deste tema surgiu uma sugestão da educadora de, no dia seguinte, cada um dizer a sua morada e fazer um gráfico com os andares de cada um, para perceber quem mora no andar mais alto e vice-versa.
- II. A partir de uma história dinamizada pela educadora, que abordava o tema “falar e resolver”, debateram-se soluções sobre resolução de conflitos. A maioria do grupo soube dar soluções para anular o conflito e as divergências.
- III. Reparei que a Rossana e a Giovana discutiam por causa de um desenho. Afastei-me para perceber de que forma resolviam a situação. Passado algum tempo decidiram, em

conjunto, ir para a área “Falar e Escutar”. Conversaram, resolveram a sua disputa e foram brincar juntas. Isto demonstra a sua capacidade de resolver conflitos de forma autónoma.

- IV. Na hora da fruta, a Martinha pergunta: “porque é que a minha maçã está castanha?”. Perante este comentário, a educadora corta um pedaço de maçã bem pequeno e coloca ao lado dela, para ela verificar o que aconteceria àquele pedaço de maçã ainda branco. Passados poucos minutos, o pedaço de maçã também ficou castanho, e assim, a educadora aproveitou o momento para falar da oxidação das frutas. Este é um bom exemplo de que em pequenos momentos, e com pequenas questões das crianças, o/a educador/a pode proporcionar aprendizagens significativas ao grupo.
- V. Depois do almoço o William entrou na sala a pedir para tirar o casaco, “Isso não é um casaco, os casacos abrem até ao fim, isso é uma camisola.” (Martinha). A experiência e o extenso vocabulário que a Martinha apresenta, fez com que ela proporcionasse uma aprendizagem significativa a todo o grupo, que também esteve atento a esta sua afirmação.
- VI. Depois de ouvirem uma história sobre as famílias, surgiu um debate sobre famílias diferentes. Todo o grupo foi da opinião de que numa família, nem todos são iguais e o importante é gostarem uns dos outros. “Nós somos todos diferentes, até nas famílias, e não faz mal.” (Élin). É bastante importante que o grupo entenda que apesar das diferenças, todos merecem respeito e amizade.
- VII. O Dénil tem vindo a demonstrar uma evolução no seu desenvolvimento. Deixou de ficar no Jardim de Infância a chorar, já se concentra mais tempo no tapete, já interage com os outros, compreende as nossas indicações e já aumentou o seu vocabulário a nível da Língua Portuguesa. Tenta utilizar as palavras para comunicar connosco, o que antes não acontecia, falava apenas por gestos.
- VIII. O David, o Daniel e a Aissatú, não quiseram ir para as áreas e pediram para fazer trabalhos no caderno. Perante este pedido, a educadora pediu à Aissatú para treinar o seu nome no caderno, enquanto que o Daniel e o David (que já escrevem o seu nome muito bem) fizeram conjuntos. O David não teve dúvidas no trabalho. O Daniel ao início estava com algumas dificuldades mas resolveu-o sem erros, recorrendo com autonomia, depois de perceber a sua função, à barra de números que a educadora tinha escrito no cimo da folha. Ambos demonstraram interesse e motivação para aprender e evoluir.
- IX. Hoje, como tem acontecido habitualmente, a educadora teve reuniões com pais. Eram duas reuniões, uma depois da outra, porém, em simultâneo com a segunda reunião, a

educadora tinha outra reunião, uma reunião de equipa. Como eu ainda estava no Jardim de Infância, a educadora perguntou-me se eu aceitava o desafio de fazer a reunião com os pais do Raúl (o menino do meu portefólio da criança). Aceitei o desafio. A educadora deu-me algumas diretrizes e ainda um questionário para preencher com os pais. Durante a reunião, os pais do Raúl apresentaram-se bastante acessíveis e responderam a todas as minhas questões. No final da reunião falámos um pouco da evolução do Raúl, desde o dia em que iniciei o estágio, até ao momento. Aproveitei para explicar em que consistia o portefólio que vou fazer sobre o Raúl, e ainda, os outros dois trabalhos que irei concretizar para outras duas cadeiras da faculdade, também eles sobre o Raúl. Ficou acertado com os pais dar-lhes o feedback que os professores me derem sobre a criança. A mãe do Raúl ainda me pediu uma opinião sobre que tipo de atividade física que seria boa para o Raúl, eu aconselhei a natação, pois promove o desenvolvimento motor, respiratório e também a autonomia.

14 de novembro de 2017

- I. Hoje a Sara fez 4 anos. Por isso foi o dia de fazer alterações ao 'bolo' referente aos conjuntos dos aniversários. O bolo (feito em cartolina) tem 4 camadas, cada camada é referente a uma idade (3, 4, 5 e 6). Em cada camada está o nome das crianças com as idades referidas. Adjacente a cada camada está uma bandeira, onde está escrito o número de meninos em cada conjunto (camada). Tendo em conta que a Sara mudou de conjunto, passou para a camada dos 4 anos, o grupo teve de fazer novas contagens. O objetivo era perceber que agora o conjunto dos 3 anos tem apenas 2 meninos, quando antes tinha 3, e que o conjunto dos 4 anos tem agora 11 meninos, quando antes tinha 10. A maioria do grupo foi capaz de responder às questões colocadas por mim, apenas o Rodrigo e a Aua demonstraram alguma dificuldade na tarefa de contagens.
- II. Hoje propus ao grupo analisar a teia do projeto "Reutilizar". Com esta atividade pretendia lembrar e questionar todos os passos percorridos até agora para responder às questões anteriormente colocadas pelo grupo, assim como, verificar se surgiam mais dúvidas/questões, o que não se verificou. O grupo soube responder às questões colocadas, demonstrou-se motivado e prontificou-se de imediato a começar a trabalhar nas restantes atividades do projeto.
- III. Enquanto construía instrumentos com o Wiliam, a Aua e o Jugelson, o Dwayne rondava a mesa de trabalho pedindo para fazer mais um instrumento. Não lhe neguei esse pedido e o Dwayne fez umas maracas a partir de rolos de papel higiénico. Enquanto

realizava a tarefa, o Dwayne sorria e mostrava-se bastante concentrado. O Dwayne apresenta um grande interesse por este tipo de tarefas/trabalho manuais.

- IV. Hoje a educadora teve de sair um pouco mais cedo, e fiquei responsável pelo grupo apoiada pela auxiliar Carlota. Depois do momento da higiene, reparei que ainda faltava algum tempo para o almoço. Enquanto aguardávamos a chegada da hora do almoço, sentei-me com o grupo no tapete e coloquei à minha frente vários materiais reutilizáveis. Então, sugeri ao grupo construirmos com aqueles materiais, letras para fazer o título da teia do projeto: “Reutilizar”. Escrevi o título no quadro branco, para que as crianças conseguissem ver como se escrevia cada letra e fui questionando o grupo sobre como poderíamos fazer cada uma delas. As ideias foram diversas e criativas. Em geral o grupo aderiu à tarefa com entusiasmo e manipulou os objetos até conseguirem formar as letras. “É um ‘T’ do meu nome.” (Tomás); “Este é o ‘E’ de Élin.” (Élin).

15 de novembro de 2017

- I. Durante o acolhimento, como já é habitual, o Wiliam dispersa e destabiliza o grupo, dizendo coisas para que todos se riam. Demonstra dificuldade em estar atento e concentrado, acaba por se mexer bastante, sair do lugar e conversar com os outros. É necessário perceber quais os seus motivos, e arranjar estratégias para que ele consiga acompanhar o grupo neste momento do dia.
- II. Inspirando-se na história “O botão invisível”, a educadora sugeriu ao grupo fazerem um desenho sobre algo com que sonhassem muito ser, ter ou fazer. No final do desenho colavam um botão e este tornava-se um botão mágico que, ao carregar nele, concretizava o sonho desenhado no papel. “Quero ter um irmãozinho.” (Martinha); “Quero ser polícia.” (Daniel); “Quero ser segurança para estar sempre ao lado da minha mãe.” (Vera), estes são alguns exemplos dos sonhos que surgiram dos desenhos. Porém, depois de colarem os botões, houve algumas desilusões: “Este botão não é nada mágico, não funcionou!” (Martinha); “É mentira! Não fez nada” (Leandro). Algumas crianças apresentam uma descrença na fantasia e no faz-de-conta.
- III. Tendo em conta que a tarefa de fazer o título para a teia, com os materiais reutilizáveis, não tinha sido terminada (aproximou-se mais de uma exploração), hoje sentei-me com um pequeno grupo para concretizar a mesma. O Tomás, a Martinha, o Dwayne e o Leandro conseguiram, a partir dos materiais disponíveis, “desenhar” as letras que anteriormente eu tinha escrito no quadro. Porém, houve algumas discórdias entre os elementos do grupo quanto às decisões a tomar. A Martinha queria que todas as letras

ficassem como ela sugeria, no entanto, essas discórdias foram-se resolvendo com a minha mediação.

16 de novembro de 2017

- I. Com o grupo em roda no tapete, a educadora trabalhava os números e as contagens, recorrendo a uma barra que apresentava o cardinal e frutas na mesma quantidade que o cardinal apresentado. “Quem quer contar as frutas em voz alta?” (Educadora), todos quiseram. Quando chegou a vez do Dénil, ele pediu para contar o número 10. O grupo ficou todo calado, de olhos colados ao Dénil que contou até 10 em Português. Realçando o facto de que o Dénil é bilingue, verifico que tem demonstrado uma grande evolução no que diz respeito à linguagem e comunicação, principalmente na aquisição de vocabulário.
- II. Durante a construção de um jogo, a Martinha decidiu que queria pintar a base do jogo com as cores do arco-íris, porém, não se lembrava das cores que ele contém. Perante a dúvida, a Martinha foi, de forma autónoma, pesquisar na biblioteca da sala, para ver se encontrava algum arco-íris num dos livros. Como não encontrou, com a minha ajuda, perguntou aos colegas da sala.
- III. Hoje fui responsável por levar o grupo à rua, o grupo brincou e apanhou folhas para um trabalho para a feira de Outono. Como estava sozinha com o grupo, houve momentos em que me desobedeceram e testaram os meus limites, porém, penso que, depois de alguma insistência da minha parte, consegui fazer com que me ouvissem e obedecessem.
- IV. Ao observar as brincadeiras no exterior, reparei que as crianças, quando não têm brinquedos ou materiais para utilizar nas suas brincadeiras, interagem mais entre si criando as suas próprias brincadeiras.

17 de novembro de 2017

- I. No momento do acolhimento senti necessidade de conversar com o grupo sobre os acontecimentos no exterior, no dia anterior. A desobediência e a falta de respeito que o grupo demonstrou por mim, fez-me perceber que tinha de lhes fazer compreender, numa conversa calma e paciente, que devem respeitar toda a gente e que devem obedecer aos adultos incluindo a mim, explicando os perigos dessa desobediência. O grupo escutou-me atentamente e assumiu o seu erro.

- II. Hoje foi dia de ir à Escola Ruy Belo. Fomos buscar castanhas quentinhas e passámos pela biblioteca onde ouvimos e vimos a lenda de São Martinho em power point e aprendemos um pouco sobre a roda dos alimentos. No geral, o grupo demonstrou ser bastante responsável durante a saída do Jardim de Infância, obedeceu às regras e ouviu atentamente as apresentações na biblioteca. Apenas o William teve de ser chamado a atenção por diversas vezes.
- III. De volta ao Jardim de Infância, sentámo-nos em roda, no chão do exterior, e comemos as castanhas. Algumas crianças tiveram dificuldades em abrir as castanhas, porém, aproximaram-se algumas crianças do 1º ciclo que os ajudaram. A disponibilidade que as crianças do 1º ciclo expressaram ajudando os mais pequenos, demonstra que existem valores de entreajuda entre todas as crianças. Ao assistirem a este tipo de atitudes, o grupo assimila valores importantes para o seu desenvolvimento e para o futuro.
- IV. Durante as brincadeiras no exterior, a Martinha caiu, e o Raúl tentou ajudá-la a levantar-se. Tendo em conta que muitas crianças do grupo (incluindo a Martinha) o ajudam em diferentes tarefas do dia-a-dia, neste caso, ele tentou fazer o mesmo por ela.
- V. O Raúl já diz frases mais completas e já faz uso de novos vocábulos. Hoje comentou comigo: “O ‘vião’ ‘tá’ céu”; para dizer: “O avião está no céu”. Este tipo de frases são pouco habituais no Raúl, o que me leva a acreditar numa evolução no que respeita à competência da linguagem e comunicação.

1.2.9. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017

20 de novembro de 2017

- I. À semelhança da semana anterior, hoje voltámos a alterar o “bolo” referente ao conjunto dos aniversários da sala. O David passou do conjunto dos três anos, para o conjunto dos quatro anos. O Tomás soube afirmar de imediato que agora o conjunto dos três anos tem apenas um menino (o Dénil), e que o conjunto dos quatro anos tem agora 12 meninos.
- II. Hoje fiz um jogo de expressão motora com o grupo, chamei-lhe o jogo dos “carrinhos de choque”. O jogo consistia em: todas as crianças tinham um arco à cintura, e tinham de se movimentar dentro de um círculo (delimitado no chão) sem chocarem uns nos outros, caso chocassem, saíam do jogo. Este jogo foi bem recebido pelas crianças,

- demonstraram interesse e queriam repeti-lo. Porém, reparei que ainda há crianças que não lidam bem com a frustração de perder, nomeadamente o William e o Daniel.
- III. Durante o desfile do pijama (feito na sala) a Vera não quis desfilar. Esta atitude tem sido recorrente, sempre que tem de fazer uma tarefa perante o grupo, ela recusa-se a fazê-la. Demonstra alguma relutância em se expor quando está em grande grupo.
 - IV. A Martinha demonstra alguma dificuldade em trabalhar em grupo. Quando realiza uma atividade em grupo, em que as decisões devem ser tomadas por todos os elementos do mesmo, ela impõe sempre as suas ideias. Caso haja uma opinião contrária à dela, ela fica aborrecida e não a aceita.
 - V. Por ser o dia do pijama, recebemos alguns donativos das famílias para doarmos a uma instituição. Sentámo-nos no tapete para dividir as moedas em pratos diferentes, e cada criança foi responsável por dividir as suas moedas pelos pratos. No geral todos conseguiram realizar a tarefa, souberam reconhecer as diferenças de cada moeda e por vezes até o valor da mesma.
 - VI. Hoje fiz, com a minha colega Flávia, uma partilha entre salas. Aproveitámos o facto de ambas termos construído instrumentos com os seus grupos, para fazer esta partilha. Ressaltando o facto de que o grupo da Flávia construiu instrumentos usados no Brasil, o objetivo seria, fazer uma comparação entre esses instrumentos e os instrumentos usados em Portugal. Pretendíamos ainda, fazer com que os grupos refletissem sobre as diferenças e as semelhanças entre os instrumentos, e o porquê de terem nomes tão díspares apesar de serem instrumentos tão parecidos, e até com o mesmo som. Ambos os grupos se demonstraram curiosos e foram capazes de enumerar diferenças e semelhanças.
 - VII. Aproveitei a partilha referida no ponto anterior, para colocar os instrumentos numa mesa, para que o grupo pudesse explorar livremente os mesmos. O grupo demonstrou bastante interesse nesta exploração e as crianças foram bastante responsáveis na manipulação dos instrumentos.
 - VIII. Sentei-me com o Raúl a ler frases pictográficas, reparei que ele já consegue dizer alguns elementos de ligação, como: 'o' e 'a'. De dia para dia está a evoluir a sua linguagem oral.

21 de novembro de 2017

- I. Hoje voltámos a falar sobre a teia do projeto, notei que o grupo já consegue responder às questões com mais segurança. Durante esta conversa, comentei com o grupo que

ainda era necessário colocar alguns exemplos de materiais reutilizáveis, bem como, as legendas dos mesmos e das fotografias. Neste sentido fizemos uma tabela de tarefas, que explicita o que ainda falta fazer no projeto e quem faz o quê. O objetivo foi fazer um ponto de situação das atividades realizadas e das atividades a realizar, ao mesmo tempo que responsabilizava as crianças pela realização das tarefas em falta.

- II. Trabalhei com o grupo que decidiu terminar a teia do projeto. Em equipa, decidiram que materiais queriam colocar na teia e, posteriormente, legendaram esses mesmos materiais. Eu escrevi os nomes num papel, as crianças copiaram os mesmos e colaram no respetivo material. Seguidamente legendaram as fotografias com os instrumentos construídos. O grupo era constituído pelo Tomás, pelo Daniel, pelo David, pela Rossana e pela Sara. Porém, num determinado momento, a Martinha, o Wiliam e a Vera também quiseram realizar a tarefa de escrita e assim se juntaram ao grupo. Notei que o Tomás, o Daniel, o David, a Martinha e a Vera já copiam as letras com facilidade. Por outro lado a Rossana, a Sara e o Wiliam ainda demonstram alguma dificuldade na expressão escrita.
- III. Entreguei às crianças uma carta às famílias. A carta consiste num desafio para construírem, com as crianças, um brinquedo, um jogo ou um fantoche utilizando materiais reutilizáveis. As crianças demonstraram-se motivadas para esta tarefa, começando logo a dizer o que queriam construir. O objetivo é integrar as famílias no projeto e na vida educativa das crianças.
- IV. Levei para a sala um ovo de plástico (que vem no interior dos ovos de chocolate). Expliquei às crianças que o tinha encontrado no chão a sujar as ruas e que, em vez de estar a poluir as ruas, se calhar o poderíamos transformar noutra coisa (reutilizar). As crianças sugeriram várias ideias até que o ovo acabou por se transformar numa maraca. Importa referir que expliquei que não se deve apanhar tudo do chão, e que o que apanharmos, tem de ser bem lavado, assim como as nossas mãos. Nesta pequena conversa as crianças compreenderam a importância de não deitar nada para o chão e que muitas coisas podem ser aproveitadas/reutilizadas. “Não podemos sujar as ruas, temos de pôr no caixote do lixo” (Leandro).

22 de novembro de 2017

- I. Noto uma evolução no grupo no que respeita à atenção durante a leitura das histórias. Esta atenção reflete-se quando, no final das mesmas, as crianças são capazes de referir ou realçar os momentos mais marcantes da história. A Martinha, o Tomás, a

Vera, o Daniel e o Leandro são os elementos do grupo que mais se destacam na hora de recontar ou de refletir sobre a história.

- II. A história que contei hoje, “História do Rei Livro e da Princesa Palavra”, era composta por uma narrativa em verso. Aproveitando esse facto, depois de proceder à interpretação da história com o grupo, falámos sobre as rimas e fizemos um pequeno exercício com as mesmas, em que, a partir de uma palavra, as crianças tinham de dizer outras palavras com a mesma terminação, ou seja, que rimassem. O grupo envolveu-se com empenho no exercício e demonstrou facilidade em fazê-lo.
- III. Pegando no título do projeto, “Reutilizar”, lancei um desafio às crianças: descobrirem mais palavras que começassem com o som “Re”. No início, o grupo demonstrou alguma dificuldade em lembrar-se de palavras, porém, com um incentivo meu e da educadora, conseguiram dizer algumas palavras do dia-a-dia. Tentámos aumentar a complexidade do exercício e pedimos palavras em que o “Re” significasse “outra vez”, como na palavra “Reutilizar” (utilizar outra vez). Mais uma vez, depois de alguma dificuldade, o grupo compreendeu o exercício e conseguiu fazer uma lista com bastantes palavras. O Tomás e a Martinha foram os que demonstraram mais facilidade na compreensão do exercício.
- IV. Durante as deliberações iniciais do projeto, uma das decisões do grupo foi construir um castelo. Ontem, ao conversar sobre essa atividade com o grupo, percebi que queriam fazer um castelo onde pudessem entrar e brincar. Hoje foi o dia para construir o mesmo. Após as deliberações do pequeno grupo responsável por fazer o castelo, este foi feito com duas grandes caixas e recortado por mim (por questões de segurança). O grupo foi capaz de, em equipa, tomar todas as decisões: onde fica a porta, as janelas, o formato das mesmas, entre outras decisões. Na parte da tarde, a educadora deu continuidade à atividade, reunindo outro pequeno grupo para pintarem o castelo. Mais uma vez foram capazes de trabalhar em equipa e tomar as decisões necessárias.
- V. Ao recortar as janelas do castelo e ao retirar o excesso do cartão vejo uma criança a pegar nesse pedaço de cartão e a dizer: “Isto parece mesmo um escudo! Pode ser o meu escudo Neide?” (Daniel). Eu respondi positivamente e recortei mais duas janelas iguais. Quando reparei, tinha três crianças (o Daniel, o William e o Leandro) a brincar aos cavaleiros apenas com um pedaço de cartão na mão, que imaginaram ser um escudo.

23 de novembro de 2017

- I. No início da semana, fizemos uma tabela de tarefas para percebermos o que ainda falta fazer do projeto e quem faz o quê. Hoje avaliamos essa tabela. O objetivo era responsabilizar e incentivar as crianças a refletir sobre o seu trabalho (se participaram como se tinham comprometido, se o terminaram, etc.). Neste sentido, após serem questionadas sobre as tarefas ali descritas, as crianças marcaram com um 'X' o que já tinha sido terminado, relembrou o que ainda falta fazer e quem se comprometeu a fazer. O grupo não demonstrou qualquer dificuldade na concretização desta tarefa/reflexão.
- II. Durante uma conversa no tapete, o David ficou um pouco aborrecido quando lhe foi retirado o lenço com que estava a brincar. A educadora, calmamente, tentou explicar a situação e perguntou se ele ficaria mais calmo se os colegas do lado lhe dessem a mão. Após uma resposta positiva, a Martinha e o Jugelson deram-lhe a mão, sem qualquer hesitação, e o David parou de chorar. Ambos sorriam, mostrando-se orgulhosos por poderem ajudar o colega.
- III. Fez-se uma votação para se decidir, o que se desenhava num quadro que será exposto na festa de Natal. Quem quis deu a sua ideia e, depois de todas as ideias escritas, fez-se uma votação, um a um dizia qual era a sua escolha. Ganhou a árvore de natal. Nesta votação reparei uma evolução no grupo, partilharam bastantes ideias e, no momento da votação, souberam esperar pela sua vez de votar, mantiveram-se calados e atentos.
- IV. Hoje terminámos a decoração do castelo, colocando cortinas no mesmo. As cortinas foram, mais uma vez, uma decisão tomada em grupo (pelo Jugelson, pelo Áquila, pela Daniel e pela Rossana). Agora, não só serve para brincar, como também poderá servir de fantocheiro (decisão do grupo).
- V. Notei que o castelo tem bastante adesão, todos querem brincar nele. Desta forma, acabou por se tornar numa "área da sala", onde só podem estar três crianças de cada vez (devido à pouca resistência do mesmo). Observei que ali as crianças imaginam ser princesas/príncipes, reis/rainhas e cavaleiros/cavaleiras. Até imaginam que à volta existem dragões ou monstros. O faz-de-conta está bastante presente nesta área, onde também a imaginação, a interação e a linguagem e comunicação das crianças estão em constante desenvolvimento.

24 de novembro de 2017

- I. Num exercício dinamizado pela educadora, percebi que a maior parte do grupo é capaz de, a partir de uma situação descrita pela educadora, representar uma emoção/sentimento associado à situação exposta. Já demonstram conhecer os diferentes tipos de emoções que sentem nos vários momentos por que passam.
- II. Depois do almoço, para chamar a atenção do grupo e para ajudá-los a acalmar, ensinei-lhes uma lengalenga. O grupo demonstrou o seu agrado ao conhecer a lengalenga e pediram diversas vezes para a repetir. Aproveitei para dizê-la de várias formas (lento, rápido, alto, baixo, a chorar, a rir, entre outras). O grupo aderiu todas as vezes que dizia a lengalenga, demonstra ser um grupo que aceita bem os desafios propostos.
- III. Hoje contei ao grupo a história “A menina dos livros”. Em geral o grupo esteve atento e motivado, ia comentando algumas partes da história que estava cheia de letras e palavras. Apenas o Wiliam e o Dénil demonstraram alguma dificuldade em se concentrar e ouvir a história.
- IV. O David tem um grande gosto pela escrita e pediu à educadora para fazer exercícios de escrita, tarefa que desempenha com facilidade.
- V. O Dwayne junta-se a mim sempre que estou a dinamizar uma atividade de expressão plástica. Pede muitas vezes para participar, o que demonstra ser uma área da sua preferência. Também demonstra ser bastante responsável, no sentido em que, sempre que faz uma pintura, vais buscar o pano e limpa o que ficou sujo, de seguida ainda limpa os pincéis e o pano.

1.2.10. Semana de 27 a 30 de novembro de 2017

27 de novembro de 2017

- I. Hoje no tapete, como habitualmente, houve um momento de partilhas. Porém, hoje foram partilhas especiais, pois chegaram alguns trabalhos feitos com as famílias que, no âmbito do projeto em curso com o nome “reutilizar”, utilizaram materiais reutilizáveis. O David, o Áquila, a Martinha, o Dwayne e a Giovana apresentaram as suas obras com orgulho, pois desta forma trouxeram um pouco das suas famílias para dentro da sala.
- II. Ainda durante as partilhas da manhã pude mostrar ao grupo, alguns jogos que temos estado a construir, na sequência do projeto. São jogos que trabalham: a matemática, como o jogo de contagem; e a concentração e a atenção, como o jogo da memória.

Expliquei as regras e estivemos a explorá-los um pouco para que percebessem como se joga e para motivar o grupo a jogá-los. No final do dia algumas crianças jogaram com esses mesmos jogos.

- III. A Martinha mostrou ao grupo um colar que fez com massas, para ser utilizado na casinha. Este colar tem a particularidade de seguir uma sequência de cores, laranja, amarelo, azul e assim sucessivamente. Foi uma oportunidade para explicar ao grupo o que são sequências. Então, ficou acordado, que faríamos uma atividade sobre sequências e que cada um faria o registo no seu caderno.
- IV. Na parte da tarde, a educadora dinamizou uma atividade do Rescur (um projeto que se tem vindo a desenvolver desde o início do ano letivo, em três salas do Jardim de Infância). Esta atividade desenvolve o trabalho em equipa e a cooperação. A atividade consistia num jogo, em que as crianças tinham de trabalhar em cooperação para tirarem rolhas de dentro de uma garrafa. No geral o grupo compreendeu muito bem o objetivo da atividade. Num diálogo reflexivo, as crianças falaram sobre o que é a cooperação: “Temos de ter paciência.” (David); “Temos de puxar um de cada vez.” (Jugelson); “Se trabalharmos em equipa, conseguimos.” (Áquila); “Isso quer dizer que estamos a ajudar os colegas.” (Martinha).

28 de novembro de 2017

- I. As partilhas das famílias para o projeto continuam a chegar. Hoje o Leandro, o Daniel e a Élin trouxeram os brinquedos que construíram com as suas famílias e partilharam com o grupo.
- II. Durante o momento no tapete o Leandro mostrou o seu brinquedo, uma tartaruga ninja. A partir desta partilha, desenvolveu-se um debate sobre as características das tartarugas, tema que pareceu suscitar o interesse do grupo. Desta forma, prometi levar uma tartaruga para a sala, para que pudessem vê-la de perto, tocar-lhe e saber mais sobre esta espécie.
- III. Hoje li ao grupo a história “O pequeno inventor”, é a história de um rapaz que transforma uma caixa de cartão num comboio. Levei esta história, porque faz uma boa ligação com o projeto “reutilizar”. Por outro lado, ou longo da história, também é possível trabalhar a área da Matemática e a importância de planear os projetos antes de passar à fase da execução. O grupo demonstrou facilidade em fazer contagens crescentes, contas de somar e em denominar formas geométricas. Sem que eu abordasse o tema do projeto

em curso o Tomás referiu: “O rapaz reutilizou”. Demonstrou ser capaz de relacionar as histórias que ouve com as suas aprendizagens/vivências no dia-a-dia.

- IV. O Jugelson demonstrou ser bastante responsável e persistente nas tarefas que lhe são dadas. Hoje não foi brincar enquanto não terminou a teia do projeto, pois tinha-se comprometido a fazê-la. Esteve sempre muito empenhado, perguntando o que era para fazer e o que ainda faltava fazer. Só depois de tudo terminado é que me perguntou: “Já está tudo? Posso ir brincar?”. É também uma criança muito educada e com um grande espírito de entreatajuda. Diz sempre obrigado ou desculpa e preocupa-se com o bem-estar dos colegas, “Neide, podes deixar ficar esta fotografia para o Dwayne colar” (Jugelson). Esta afirmação surgiu porque o Dwayne queria colar as fotografias na teia, mas, antes tinha de arrumar um jogo que tinha deixado desarrumado.
- V. A Élin encontrava-se a fazer um jogo de encaixe de missangas. No jogo referido, as crianças podem fazer o desenho que pretendem. Num determinado momento a educadora chamou a minha atenção pois a Élin tinha feito uma sequência de cores com as missangas. Foi algo bastante relevante pois ontem, quando no tapete falei nas sequências, a Élin não estava. Mesmo assim, demonstrou os seus conhecimentos anteriores e fez uma sequência.
- VI. Na parte da tarde, fizemos uma sessão de cinema na sala, e convidámos a sala do lado para também participar. Apesar de algumas conversas entre as crianças, no geral, ambos os grupos demonstraram bastante interesse neste tipo de sessões. Mais uma vez, encontramos presente o conceito de “partilha entre salas”.

29 de novembro de 2017

- I. Hoje foi a vez do Jugelson partilhar com o grupo a construção que criou com a sua família, no âmbito do projeto “reutilizar”.
- II. Durante o momento no tapete o grupo decidiu como queriam fazer os convites para a apresentação e para a exposição do projeto. Dei algumas ideias, porém, coube ao grupo tomar a decisão de como os queriam fazer. As decisões foram maioritárias.
- III. Hoje a educadora contou a história “centímetro a centímetro”, depois de contar a história, recorrendo ao livro, colocou o filme sobre a mesma. Durante o filme observei a atitude do Raúl que fica muito mais atento do que quando ouve uma história. O filme torna-se muito mais interativo/atrativo, de forma que, chama mais a sua atenção.
- IV. O David começou a chorar bastante porque a educadora o chamou a atenção no tapete. Perante esta atitude do David, a educadora tentou, calmamente, explicar a situação,

para que ele se acalmasse. Como não surtiu efeito a educadora adotou outra estratégia: “Se deres a mão à Martinha e ao Jugelson ficas mais calmo?” (Educadora). O David respondeu positivamente, então a Martinha e o Jugelson deram-lhe a mão. Quando o David se acalmou mostraram-se muito orgulhosos por o terem ajudado.

- V. Hoje, como todas a quartas-feiras, foi dia de brincar no exterior. Tendo em conta que tinha estado a chover e a terra estava húmida, esta agarrou-se aos sapatos e, posteriormente, espalhou-se pela sala. Vendo a sala neste estado, a Martinha e o Tomás, varreram, autonomamente e num trabalho em equipa, a sala.

30 de novembro de 2017

- I. Com a história “O aniversário do Tomás” surgiu a questão: “Porque fazemos anos?” (Educadora). As respostas foram diversas: “Para crescermos.”; “Para comer bolo.”; “Porque temos uma festa.”. Depois de algumas pistas e indicações por parte da educadora, a Vera respondeu: “Porque nós nascemos”. “Boa Vera! Porque é o dia em que nasceram”. Este debate foi bastante produtivo pois, ao que parece, as crianças nunca se tinham questionado sobre algo tão simples como: o porquê de comemorarem o seu aniversário.
- II. Durante a construção dos convites para a exposição e para as apresentações do projeto, a Martinha orientou a atividade do início ao fim. Chamou um a um para assinarem o seu convite, explicou o que cada um tinha de fazer e ainda ajudou quem tinha mais dificuldade. Depois de garantir que todos tinham feito o convite para a sua família, colou os paus e enrolou cada convite. No final ainda fez, comigo, os convites para as salas do Jardim de Infância. Demonstrou ser bastante autónoma, organizada, responsável e com um grande sentido de liderança.
- III. A Sara e o David tinham a responsabilidade de pendurar os desenhos de natal dos colegas. Foram capazes de se organizar de forma a trabalharem em equipa. A Sara pendurava os desenhos enquanto o David lhe dava os pioneses.
- IV. Quando os convites já estavam terminados, fomos distribuí-los pelas salas do Jardim de Infância. Levei um pequeno grupo: a Sara, a Martinha, o Jugelson, a Élin, o Daniel e o Tomás. Em cada sala entravam apenas duas das crianças do grupo, para facilitar a comunicação. Reparei que a Sara e o Daniel demonstram alguma dificuldade em falar perante pessoas que não têm tanto contacto diariamente. Por sua vez, a Martinha, o Jugelson, a Élin e o Tomás apresentam mais facilidade nessa tarefa, ainda que, com

alguma relutância e recorrendo bastante ao contacto visual do adulto, que neste caso era eu.

- V. Ao observar as brincadeiras da sala reparei na casinha, onde a Martinha ‘dominava’ a brincadeira faz-de-conta. O Raúl, o Dénil, a Aua e o Leandro estavam sentados à mesa (“ordenados” pela Martinha), enquanto esta servia o jantar e certificava-se que todos comiam. Embora a Martinha desse mais voz à brincadeira, foi interessante observar um momento em que todos estão envolvidos e partilham as suas experiências, transportando-as para o faz-de-conta.
- VI. O Raúl está cada vez mais desenvolvido no que respeita à interação com os outros. Participa em brincadeiras em grupo, tenta conversar com eles e ri com eles.
- VII. A educadora preparou uma atividade em que as crianças tinham de preencher umas letras com pedaços de papel. Durante esta atividade foi visível um trabalho de equipa entre o Tomás e o Wiliam e, posteriormente, entre o Tomás e o Jugelson. Juntos foram colando os pedaços de papel, letra a letra, para que fosse mais rápido. Não se verificaram discussões nem desentendimentos, apenas conversas entre os pares.
- VIII. É notória a preferência do Jugelson, do William, do Leandro, do Rodrigo, do Dénil, do Áquila e do Dwayne em fazer construções com legos.

1.2.11. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017

4 de dezembro de 2017

- I. Continuam a chegar construções feitas com as famílias para incluir no projeto, desta vez vieram pelas mãos do Tomás, do Raúl, da Vera e da Giovana que, orgulhosos apresentaram as suas construções ao grupo.
- II. Hoje entrou para o grupo uma menina nova. Chama-se Sofia, vem de Inglaterra com a sua família e uma irmã gémea que também entrou na instituição, mas, numa sala diferente. A Sofia só fala Inglês então, hoje ficou na sala, com o pai, apenas 1h30, para se ir adaptando de forma gradual ao espaço e às pessoas.
- III. Hoje iniciámos a exposição do projeto “reutilizar”, que estará no corredor em frente à nossa sala até ao final da semana. Na semana passada enviámos avisos a todas as salas do Jardim de Infância, às famílias e ainda colocámos um cartaz à entrada do edifício, para que as crianças do 1ºciclo também nos pudessem visitar. As crianças demonstraram-se entusiasmadas por terem a possibilidade de mostrarem a outras

crianças o seu trabalho, tanto aquele que foi feito em sala, como aquele que foi feito com as suas famílias.

- IV. Demos início ao calendário do advento que, a cada dia do mês, uma criança abre o envelope e tira o seu presente. Este calendário desenvolve nas crianças a capacidade de esperar pela sua vez e de lidar com as frustrações. Verifiquei que a Aua, o William e o Dénil não lidaram bem com o facto de não poderem abrir um envelope e de terem de esperar para o fazer, choraram e não compreenderam que a vez deles também vai chegar.
- V. Num exercício na aula de ginástica, o Raúl andou em cima do banco longo sem a ajuda de um adulto. O Raúl tem algum receio de alturas, o que o faz ter alguma relutância quando anda em cima de algo mais alto. Porém, hoje verifiquei uma evolução nesse sentido, pois conseguiu fazê-lo sem dar a mão a ninguém. Precisou apenas de ter alguém do seu lado e de fazer o exercício ao seu ritmo.
- VI. No tapete, durante a tarde, as crianças decidiram, em grupo, quem fará as apresentações do projeto às diferentes salas e às famílias. Decidiram que irá um grupo diferente a cada apresentação, para que todos tenham a oportunidade de o fazer. Demonstraram ser capazes de tomar decisões em grupo e de pensar cooperativamente. Algo que tem vindo a ser trabalhado no projeto Rescur.

5 de dezembro de 2017

- I. O David trouxe umas maracas que fez com o pai, para colocar na exposição do projeto “reutilizar”.
- II. Hoje a Sofia ficou pela primeira vez sozinha na sala. Chorou bastante no momento de largar a mãe e demorou algum tempo para se acalmar. Durante a manhã esteve bem, porém, não quis participar em nenhuma atividade nem interagiu com o restante grupo que, por sua vez, tentava chamá-la e convidá-la a participar nas brincadeiras.
- III. Houve mais uma mudança na sala. Entrou um auxiliar nova, pois até então a sala não tinha auxiliar.
- IV. Hoje, à semelhança de ontem, o grupo esteve bastante inquieto e desconcentrado. Pode dever-se ao facto de existirem várias mudanças na sala, o que deixa o grupo mais inconstante e agitado.
- V. Tendo finalizado o projeto, entregue os convites, montado a exposição, hoje foi o dia das apresentações do mesmo. O grupo quis apresentar o projeto a três salas diferentes do Jardim de Infância, como forma de agradecimento, pois as mesmas tinham-nos

ajudado no decorrer do projeto, disponibilizando-se para responder a um questionário. O grupo também quis apresentar o projeto às famílias, que decorreu no final do dia. A divisão dos grupos foi feita no dia anterior, pelas crianças, assim sendo: na primeira sala apresentou a Martinha, a Giovana e o William; na segunda sala apresentou o Jugelson, a Élin e a Rossana; na terceira sala apresentou o Tomás, a Sara e o Rodrigo; e, por fim, às famílias apresentou a Martinha, o Tomás e a Élin (repetiram as apresentações por decisão do grupo). Das quatro apresentações destaco a Martinha, a Giovana, o Jugelson, a Élin e o Tomás que, para além de conseguirem falar sobre o projeto, também souberam responder às questões colocadas por mim e pelos diferentes grupos das diferentes salas. Por sua vez o William, a Rossana, a Sara e o Rodrigo demonstraram alguma dificuldade em falar perante um público, acabando por serem “ofuscados” pelos restantes elementos do grupo. No entanto, posso afirmar que as apresentações decorreram sem percalços, as crianças souberam falar sobre o seu trabalho e sobre aquilo que aprenderam. O *feedback* sobre as apresentações e sobre a exposição foi bastante positivo, tanto por parte das outras salas, como por parte das famílias.

- VI. Ao contrário do que eu esperava, muitas famílias compareceram à apresentação do projeto, o que me faz acreditar que têm interesse, e fazem questão, de participar nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, de forma a estarem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança.
- VII. A meio da manhã tivemos uma visita à nossa exposição, eram alunos do 3ºano, com a sua professora, que vieram para conhecer o projeto desenvolvido pelas crianças. O grupo acabou por fazer uma breve apresentação (de forma emergente) e responderam às questões por eles colocadas. Os comentários foram bastante positivos: “Construíram coisas muito bonitas!”, “Também quero aqueles jogos!”, “Eles são tão pequeninos, como é que conseguiram fazer isto?”, “Têm um projeto muito organizado, com método científico e tudo! A partir de uma palavra, colocaram questões, pesquisaram e puseram as mãos à obra para construir coisas fantásticas! Parabéns!” (Professora do 3ºano).

6 de dezembro de 2017

- I. De forma a tentar fazer com que a Sofia se sinta integrada no grupo, propus ao mesmo cantar a canção do “bom dia” em Inglês. O grupo, que tudo faz para integrar a Sofia, aceitou o desafio e, antes que a ela chegasse, treinámos a canção em Inglês. Quando a Sofia chegou cantámos a canção para ela se acalmar. Porém, mesmo perante as

tentativas do grupo, em fazer com que a Sofia se sinta bem, ela recusa-se a ficar no Jardim de Infância.

- II. O grupo demonstra ter um grande espírito de entreatajuda e de preocupação com os outros. Fazem de tudo para que a Sofia se sinta bem na sala: “A Sofia está bem?” (Martinha); “Ela quer brincar?” (Aua); “A Sofia está triste porque não quer ficar na escola?” (Élin); “Quando é que vem a Sofia?” (vários); “Gosto muito da Sofia.” (Rossana); “A Sofia quer-me dar a mão?” (Vera). A grande barreira é a comunicação, pois a Sofia só fala Inglês. Porém, penso que é uma barreira que será ultrapassada facilmente pelas crianças, pois as brincadeiras são universais.
- III. Hoje contei ao grupo a história “A Sara tem um grande coração”. Notei que o grupo demonstra uma grande capacidade de atenção e concentração no momento de ouvir as histórias. Por outro lado, ainda revela alguma dificuldade na interpretação das mesmas.
- IV. Na sequência da história, anteriormente referida, falámos sobre a entreatajuda e o que cada criança faz tão bem que possa servir para ajudar os outros. A maior parte do grupo teve dificuldade neste exercício que exigia que pensassem neles próprios, mais especificamente nas suas qualidades.
- V. No espírito de entreatajuda e amizade, a educadora pediu a cada criança que dissesse o que é, para si, o natal. Desta conversa surgiram algumas frases que vão ser ditas, pelo grupo, a pares, na festa de natal da escola.

7 de dezembro de 2017

- I. Hoje, para além da Sofia, a sua irmã gêmea Siena, também esteve na sala. No início da manhã foi extremamente difícil acalmá-las, mesmo estas estando juntas. Choravam e gritavam como forma de protesto por não quererem ficar no Jardim de Infância. A determinada altura acalmaram-se, e acabaram por participar em brincadeiras de grupo (nos legos) e até mesmo por interagir com os outros. Na rua, riam e brincavam às corridas. Poderemos estar a assistir a uma evolução no que respeita à vontade de ficarem no Jardim de Infância.
- II. Hoje as crianças voltaram a apresentar o projeto “Reutilizar”. Desta vez, por sugestão da educadora, apresentaram o projeto no corredor, onde se encontra a exposição do mesmo. Recorreram à teia para falar e, em simultâneo, apresentaram os produtos obtidos durante a realização do mesmo. É de ressaltar que a apresentação decorreu com bastantes percalços, havia pessoas a passar constantemente, e o pequeno grupo que apresentou o projeto estava extremamente desconcentrado e inquieto. Acabaram

por falar pouco sobre o que tinham aprendido e não conseguiram responder às questões colocadas sem que eu os ajudasse.

- III. Durante o lanche, a Élin fez um som com a palhinha do leite e disse: “podíamos reutilizar a palhinha para fazer uma flauta”. Depreendo que aprendeu o significado do conceito e que fará uso dele daqui para a frente.
- IV. Na sequência da história “Feliz natal lobo mau”, a educadora promoveu um debate para que as crianças falassem sobre as suas maiores dificuldades no dia-a-dia, porém, poucas crianças conseguiram falar/refletir sobre o assunto. Demonstaram ainda, alguma dificuldade em refletir sobre si mesmos e sobre a sua postura perante o mundo.

1.2.12. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017

11 de dezembro de 2017

- I. No acolhimento, no momento que cantar a canção do “Bom dia”, o grupo pediu para a cantar em Inglês, tal como ensinei na semana passada, “É para a Sofia ficar contente”, referiu o Tomás. A atitude do grupo demonstra que este se preocupa com o bem-estar dos colegas. Ao longo do dia também me fizeram várias questões como: “Como se diz olá em Inglês?” (Rossana) ou “Como digo cor-de-rosa em Inglês?” (Vera). Estas questões são as tentativas das crianças em comunicar com a Sofia, ao mesmo tempo, demonstram a sua vontade em querer aprender mais sobre a Língua Inglesa. Apesar disso, acabavam por arranjar formas para comunicar com a Sofia, por exemplo através da linguagem não verbal.
- II. A educadora desenvolveu uma atividade de construção de uma árvore de Natal. O objetivo era colar tiras de papel numa folha, de várias cores e padrões, umas em cima das outras por ordem decrescente, até formar um triângulo, ou seja, a copa da árvore. No final desenhavam o tronco e a estrela. No decorrer da atividade, a educadora percebeu que as crianças demonstravam alguma dificuldade na concretização da tarefa. Ao perceber as dificuldades do grupo, na parte da tarde, no momento do tapete, explicou a atividade a todos, ao mesmo tempo que fazia a demonstração. A educadora demonstrou que por vezes é necessário parar, refletir e arranjar novas estratégias para que o grupo seja capaz de concretizar as atividades de forma autónoma.
- III. A Sofia fez comigo uma bola de Natal. Ao fim do dia não quis expô-la ao pé das outras, pediu para a levar para casa. Ao conversar com a sua mãe, esta explicou-me que a

Sofia quer voltar para a Inglaterra no Natal, então, leva tudo para casa para não “criar raízes”. Na cabeça da Sofia, a sua vinda para Portugal é provisória.

12 de dezembro de 2017

- I. Num momento no tapete, a educadora dinamizou uma atividade de contagem de pedras. Quando o grupo estava a contar em voz alta reparei que a Sofia também estava a contar em Português e a pronunciar os números corretamente. Demonstra alguma vontade em compreender a língua portuguesa e também uma evolução nesse sentido.
- II. Foi pedido ao Rodrigo que contasse as pedras que tinha à sua frente, para as contar fez uma linha com as mesmas e em simultâneo contou-as. Posteriormente foi-lhe pedido que colocasse quatro pedras na caixa, neste momento, ele agarrou nas quatro pedras em simultâneo (de uma só vez) e colocou-as na caixa.
- III. Enquanto fazia um puzzle com a Giovana, ela comenta: “Não sei porque esta menina tem dois pais”. Neste momento tentei explicar-lhe que existem famílias com dois ou com duas mães. Não contente com a minha explicação respondeu-me: “Não. Se calhar a mãe está em casa a fazer o cabelo”. Na ideia da Giovana as famílias são constituídas por uma pai e uma mãe, e não pode ser diferente. É um assunto que deve ser explorado com algum cuidado.
- IV. Em pequeno grupo, a educadora decorava um cartaz para a festa de Natal. Nesse momento colocou uma pessoa com calças azuis e uma camisola cor-de-rosa, a Giovana comentou: “É uma menina, tem uma camisola rosa”. Logo de seguida a Martinha respondeu: “Mas os meninos também podem vestir camisolas cor-de-rosa”. Mais uma vez se levantam questões de género pois, na sociedade atual, ainda existem muitos estereótipos que passam de pais para filhos.

13 de dezembro de 2017

- I. Hoje veio uma companhia de teatro à escola. As crianças estavam bastante entusiasmadas e um pouco inquietas, porém, quando se encontravam no ginásio e perceberam que era o momento de estarem em silêncio, cumpriram as regras e estiveram atentos e envolvidos durante a peça.
- II. Durante a tarde, uma turma do 3ºAno dinamizou uma peça de teatro na Igreja junto à escola. A nossa sala foi convidada a assistir à peça. Durante a peça houve algumas crianças que dispersavam e não prestavam atenção, mas grande parte do grupo manteve-se motivado e atento. Ao nos convidar para assistir à peça, a turma do 3ºAno,

demonstrou que o conceito de partilha não se cinge às salas do Jardim de Infância. Também é bastante importante existir partilha entre salas de diferentes anos, pois todos têm algo para ensinar e todos têm algo para aprender.

- III. É notória uma melhoria na adaptação da Sofia. Pela manhã ainda fica a lacrimejar, porém, já não chora com a intensidade que chorava. Já pede para participar nas atividades que se desenvolvem na sala e é visível uma grande aproximação com a Rossana.

14 de dezembro de 2017

- I. Hoje o dia girou em torno da festa de Natal que se realizou na parte da tarde. Neste sentido, as crianças dividiram-se em pares, disseram uma frase sobre o Natal / Amizade / Família e ilustraram essa mesma frase num cartaz, que posteriormente apresentaram na festa. Foi visível o trabalho em equipa, as crianças demonstram cada vez mais a sua capacidade em trabalhar com os outros, respeitando a sua opinião.
- II. Chegado o momento da festa as crianças fizeram a sua apresentação para as outras salas e para as suas famílias. Primeiramente, a pares, disseram para o público a frase por eles inventada e ilustrada. De seguida, em grande grupo, cantaram e dançaram uma canção que fala de carinho e amizade, a “canção dos abraços”.

15 de dezembro de 2017

- I. Sendo o último dia de aulas antes das férias de Natal, o dia foi dedicado à organização dos trabalhos desenvolvidos até então. Cada criança tinha de identificar os seus trabalhos e arrumá-los no local certo. Foram encontrados muitos desenhos sem nome que acabaram por não ser identificados. As crianças foram chamadas à atenção pela educadora, que lhes explicou que devem colocar sempre o nome e guardar os trabalhos no local certo. Desta forma incentivou a responsabilidade e o cuidado pelos trabalhos que fazem.
- II. O Tomás e o Rodrigo trouxeram chocolates e pipocas (respetivamente) para partilhar com o grupo como forma de demonstração da sua amizade. A mim também me couberam duas prendas, uma do Tomás e uma da Sofia, como forma de agradecimento pela minha dedicação. Estes pequenos gestos são grandes aprendizagens, para mim e para as crianças. Demonstra que a dedicação, a amizade e as coisas boas que fazemos pelos outros são valorizadas e recompensadas.

- III. A educadora decidiu alterar a área de pintura. Esta estava numa sala paralela à nossa e que é também uma sala de arrumos. Porém, esta área acabava por não ser utilizada porque as crianças não podiam estar lá sozinhas, e por ser logisticamente difícil estar um adulto em permanência nessa sala. Assim, a educadora decidiu trazer um cavalete para a sala principal e dar autonomia às crianças para darem uso à área de pintura. É notório um maior envolvimento das crianças nessa área, agora dão muito mais uso à mesma.
- IV. As crianças pedem com frequência para eu brincar com ele, ou a fazer um jogo, ou a ‘provar’ algo que cozinham na casinha, entre outras brincadeiras.

1.2.13. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2017

8 de janeiro de 2017

- I. Após três semanas sem ir ao JI, fui calorosamente recebida pelo grupo e por toda a equipa. “Onde estavas? Pensava que já não vinhas?” (Tomás); “Tinha muitas saudades tuas.” (Jugelson); “Ainda bem que você voltou.” (Giovana). Para além de vários comentários carinhosos também surgiram abraços calorosos. Leva-me a refletir sobre a minha relação com o grupo, e penso que já foi estabelecida uma relação de confiança, afetividade e respeito.
- II. O Daniel partilhou a sua experiência com o grupo: “Fui esquiar na neve”. A educadora tinha comentado comigo que queria abordar o tema dos estados da água, assim, aproveitou a partilha do Daniel para questionar o grupo sobre a neve e sobre aquilo em que a neve se transforma quando derrete (água). Depois de uma troca de ideias e experiências, o Áquila colocou um copo com água no congelador, para que na parte da tarde as crianças explorassem o gelo e comparassem com o que sabem sobre a neve. Foi o início de um pequeno projeto que será desenvolvido nos próximos dias e que parece despertar o interesse das crianças.
- III. No decorrer da manhã realizaram-se duas atividades distintas, mas ambas com o tema da roupa de inverno: uma ficha de escrita para as crianças mais velhas (6 crianças de 5/6 anos) e uma ficha de desenho para as mais novas (13 crianças de 4/5 anos). Nas fichas de escrita reparei numa evolução do Rodrigo, este distingue as letras e escreve-as de forma legível; o Jugelson demonstra alguma dificuldade mas, com orientação, consegue concretizar a tarefa; o Wiliam, embora seja capaz de fazer sozinho, chama

constantemente um adulto para se sentir mais confiante; o Tomás, a Martinha e o Áquila demonstram mais facilidade na tarefa. Quanto às fichas de desenho, em que as crianças tinham de desenhar num estendal, roupa de inverno, apenas o Raúl e a Aua apresentaram mais dificuldades.

- IV. Depois da concretização das fichas, o David e a Aissatú, que tinham feito as fichas dos desenhos, foram, autonomamente, para a área dos desenhos escrever as palavras que os mais velhos estavam a escrever. O David já demonstra bastante facilidade na tarefa, por sua vez a Aissatú ainda não, mas não desistiu. Mais tarde a Giovana também quis escrevê-las, mas no caderno. A Giovana demonstrou ter facilidade na tarefa de escrita e apresenta uma letra bastante legível.
- V. Na parte da tarde a Educadora dinamizou uma atividade do Rescur, que consistia num debate e numa troca de ideias sobre a importância de dizer “não” ou “não faça isso, porque não gosto” com cordialidade. Trata-se de uma educação para os valores que seguiram para a vida futura das crianças.
- VI. No exterior, a Martinha encontrou uma camisola e um gorro perdidos no chão. Chamou-me e disse “Não sabemos de quem é, podemos reutilizar, dar a outras pessoas”. Aqui entende-se que o projeto anteriormente concretizado, foi compreendido pelas crianças e que se reflete nas suas atitudes.
- VII. Um pouco antes do lanche, sentei-me com o grupo no tapete para organizar tudo o que foi construído durante o projeto, por áreas, visto que são brinquedos e que são para serem usadas pelas crianças. Para os organizar formámos conjuntos, e cada conjunto era referente a uma área. As crianças conseguiram fazer esta divisão com bastante facilidade, embora estivessem um pouco inquietas e a falar todas ao mesmo tempo.
- VIII. As crianças encheram, com a ajuda da educadora, dois balões com água, um mais pequeno do que o outro, e colocaram-nos no congelador. A educadora questionou o grupo sobre o como estariam os balões no dia seguinte, as crianças deram alguns palpites, “Vão estar congelados” (Martinha), porém a educadora não deu respostas.

9 de janeiro de 2018

- I. Hoje a educadora proporcionou uma exploração de um boneco de gelo. Após retirarem os balões que no dia anterior tinham colocado no congelador, as crianças confirmaram os seus palpites, a água que estava dentro dos balões estava congelada. As duas bolas de gelos serviram para formar um boneco de gela, que as crianças vestirão comum gorro e um cachecol, colocaram olhos, boca e nariz. O boneco ficou dentro de uma

- bacia para perceber como estaria no dia seguinte “Vai derreter todo.” (William), “Não vai nada. Vão ficar um pedaços de gelo.” (Martinha)
- II. Mais uma vez a educadora sugeriu trabalhos diferentes para as crianças mais velhas e para as crianças mais novas. As crianças mais novas fizeram o desenho do boneco de gelo construído anteriormente. As crianças mais velhas fizeram uma ficha.
 - III. Na parte da tarde levei para o tapete um dicionário e um globo e promovi um diálogo sobre o que é reciclar, com o objetivo de fazer uma comparação com o conceito reutilizar. “É pôr o lixo no azul e no amarelo.” (Tomás), “É pôr numas máquinas para fazer coisas novas.” (Martinha). Estas duas crianças souberam explicar o que é a reciclagem e promoveram aprendizagens ao restante grupo, partilhando os seus conhecimentos. Depois de ler o conceito de reciclagem no dicionário fiz com as crianças o registo dos dados obtidos.
 - IV. Posteriormente explorámos um globo para compreender o que é o planeta e porque o temos de proteger. “Isso são os países.” (Martinha), “O azul é mar” (Dwayne). Perante a questão “Porque temos de proteger o planeta?” (Eu), as crianças responderam: “Devemos reciclar e reutilizar para não sujar os oceanos e os planetas.” (Martinha), “Para respirar puro.” (Leandro), “Para o lixo não ir para a terra e sujar os legumes.” (Tomás).
 - V. De forma a dar continuidade ao tema da reciclagem e para que os conceitos sejam bem compreendidos por parte das crianças, Desenhei, num painel, três contentores (azul, amarelo e verde), onde as crianças tinham de colar imagens, previamente recortadas de uma revista, nos respetivos contentores. Fazendo uma separação acertada do lixo. As crianças mais pequenas demonstraram alguma dificuldade, mas decidi não intervir. pois as crianças mais velhas ajudavam as mais pequenas demonstrando um espírito de entreaajuda e cooperação.

10 de janeiro de 2018

- I. De manhã ao chegar à sala as crianças perceberam que o boneco de gelo tinha derretido totalmente. Aquela mesma água foi fervida para explicar a evaporação. “O que vai acontecer?” (educadora), “A água fica quente” (Áquila), “Queima.” (Leandro), “Fica gasosa.” (Tomás), “Vai borbulhar.” (Daniel), “Vai ferver.” (Élin), “Vai deitar fumo e voar” (Martinha). Por conseguinte, após perceberem o conceito de evaporação, falaram sobre o ciclo da água. Mais uma vez a Matinha soube explicar estes conceitos e partilhou os seus conhecimentos com o grupo.

- II. Ao perceberem a diferença entre gelo e neve a educadora perguntou como podíamos ver os cristais de gelo se eles são tão pequenos. Chegando à conclusão que seria necessário um microscópio colocou-se a questão “O que é um microscópio?” (educadora). “É para ver a neve.” (Leandro), “É uma lupa.” (Martinha), “É para ver as moléculas” (David), “É para ver as doenças.” (Daniel), “É para ver melhor.” (Jugelson).
- III. As crianças iniciaram uma conversa sobre os países, nomearam diferentes países e a educadora perguntou se queriam fazer uma projeto sobre os mesmos, sendo que, no grupo, existem diferentes nacionalidades. O grupo respondeu positivamente.
- IV. Durante a manhã a sala C apresentou-nos o seu projeto sobre “Como se fazem os filmes”, depois da apresentação vimos um filme feito pelo grupo. Esta partilha promoveu a cooperação entre salas.
- V. No final do dia, a educadora questionou o grupo sobre o que podíamos fazer com as roupas que tínhamos colocado ao boneco de gelo, “Reutilizar” disse a Martinha.

11 de janeiro de 2018

- I. Para dar sentido às ilações tiradas durante o diálogo no tapete, apresentei um vídeo sobre os “e R’s”, onde foram explicados os conceitos de reutilizar, reduzir e reciclar e a diferença entre eles. As crianças falaram sobre o vídeo demonstrando a sua atenção durante a visualização do mesmo e a sua capacidade de identificar as informações mais relevantes. No final pediram para repetir a visualização do vídeo.
- II. Fomos para o exterior da sala apanhar lixo. As crianças demonstraram-se envolvidas e motivadas para a tarefa, não queriam ir embora e orgulhavam-se sempre que apanhavam algo. Em simultâneo as crianças tinham de separar o lixo nos sacos (azuis e amarelos). Por questões de segurança não utilizei o saco verde. No final fui com um pequeno grupo separar o lixo no ecoponto fora da escola, para que tivessem contacto com o ecoponto e para que partilhassem a experiência com o restante grupo.

12 de janeiro de 2018

- I. Foi introduzida, na sala, uma área para arrumar materiais reutilizáveis, para que pudessem ser usados sempre que necessário. As crianças ficaram entusiasmadas com a área e responsabilizaram-se em trazer mais materiais para a mesma.
- II. Uma sala do 3ºano veio à nossa sala apresentar uma tabela de frequências e um gráfico de barras que fizeram com as nossas caixas das emoções, que levaram no dia anterior.

Explicaram quantas vezes surgia a alegria, a tristeza, a calma ou a raiva na nossa sala, para além de explicarem como se faz a leitura de gráficos de barras. Mais uma vez, a partilha entre sala promoveu aprendizagens significativas, para além estimular o trabalho cooperativo.

- III. O Raúl demonstra ficar mais atento em filmes sem voz. Pode ter a ver com a sua dificuldade na comunicação oral.
- IV. No exterior, o Tomás iniciou uma brincadeira sobre o Rei manda. O grupo envolveu-se todo e faziam sempre o que o Tomás dizia. O Tomás demonstrou a sua capacidade de lideranças e o restante grupo demonstrou a sua capacidade de brincar em grupo.

1.2.14. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018

15 de janeiro de 2018

- I. Hoje dinamizei uma gincana durante a aula de ginástica. Esta gincana tinha como objetivo a separação do lixo nos contentores (arcos) corretos. Ao formar os grupos tive em conta a formação de grupos heterogéneos para que as crianças mais velhas ajudassem as mais novas. Foi exatamente que aconteceu, quando as algumas crianças erravam nos arcos o restante grupo corrigia o erro.
- II. Nos momentos de brincadeira livre é notória a escolha, de algumas crianças, em brincar com os brinquedos que construíram no projeto. “Quero brincar com o carro de polícia que fiz.” (William).

16 de janeiro de 2018

- I. Ao observar a brincadeira na casinha percebi que as crianças estavam a usar os materiais por elas construídos (colares, binóculos...). Depreendo que dão valor e estimam esses mesmos brinquedos por serem fruto do seu trabalho e criatividade.
- II. O Castelo continua a ser muito procurado pelo grupo, pedem constantemente para ir para lá, onde cria brincadeiras faz-de-conta.
- III. Os jogos construídos durante o projeto também são usados pelo grupo de forma espontânea, e desta forma desenvolvem competências como a matemática e a coordenação óculo-manual.

18 de janeiro de 2018

- I. Durante as partilhas da manhã, no tapete, o Wiliam referiu que tinha encontra um livro no chão “apanhei o livro e vou reutilizar.” O tema da reutilização continua presente na vida e nas atitudes das crianças.
- II. O Jugelson trouxe o conteúdo de um ovo kinder (a bola amarela) e disse que era para arrumar na área nos materiais reutilizáveis para mais tarde fazer alguma coisa como uma maraca.
- III. A educadora apresentou um pedaço grande de cartão e perguntou às crianças o que poderíamos fazer com ele. “Uma ponte.” (Wiliam), “Um filme.” (Leandro), “Um teatro.” (Martinha). Após várias sugestões, foi acordado que o cartão serviria para registar o ciclo da água utilizando diversos materiais.

19 de janeiro de 2018

- I. Durante a manhã, no tapete, a educadora abordou o tema do peso e da massa. Explorando os materiais que flutuam e não flutuam. O objetivo era fazer com que as crianças percebessem que o que influencia a flutuação dos materiais é a massa e não o peso. Durante todo o processo a educadora estimulou a reflexão, levantando questões. As crianças demonstraram mantiveram-se envolvidas durante toda a atividade, na expectativa de perceberem o que iria flutuar ou não e se as suas ideias estavam corretas ou não. A educadora foi capaz de gerir o grupo estimulando a sua curiosidade.
- II. Sentei-me com o Raúl na biblioteca a explorar um livro. Aos poucos, levados pela curiosidade foram-se juntando o Leandro, a Sara o Dwayne e a Aua. Porém a biblioteca só pode ter três crianças o que fez com que o Dwayne e a Aua não pudessem ficar. Neste momento não refleti sobre a situação, porém, agora pergunto-me se existia outra solução para não excluir o Dwayne e a Aua, talvez ir para uma mesa ou para o tapete.
- III. Num momento de brincadeira livre no exterior, várias crianças do grupo exploraram livremente os recursos disponíveis (recursos da natureza). Encheram alguidares com terra, água e folhas dizendo que era uma sopa. Moldaram bolas de lama afirmando que eram bolos e ainda montaram, no chão, um peixe e uma menina (com paus, pedras, flores, entre outros). Trabalharam em equipa para encher um carrinho de mão com terra ou um regador com água.
- IV. Durante o momento de brincadeira livre, a Aua, a Rossana e a Sofia iam-me pedindo para ‘provar’ a sopa.

2. AÇÃO

2.1. Intenções para a ação

Segundo Silva et al. (2016), as intenções pedagógicas “constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica” (p.5). Estas traduzem a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem num clima de relação social e afetiva.

Enquanto futura profissional da infância, é meu dever adotar uma atitude crítica e reflexiva no que respeita às minhas intencionalidades pedagógicas, a fim de direcionar a minha ação educativa para um caminho de sucesso. Neste sentido, na sequência do crescente conhecimento que fui tendo sobre as potencialidades e fragilidades do grupo, bem como das intenções por parte da equipa educativa, definidas na caracterização da ação educativa, procurei ancorar a minha ação em algumas intencionalidades pedagógicas dirigidas ao grupo, às famílias e à equipa, apresentadas no ponto seguinte deste trabalho.

Antes de mais, importa mencionar que toda a intervenção foi sustentada em princípios éticos e deontológicos apresentados no roteiro ético (cf. Anexo A1).

2.1.1. Com as crianças

No que respeita ao grupo de crianças, as intenções delineadas foram:

- Motivar a comunicação e a troca de ideias;
- Promover o trabalho cooperativo e a partilha;
- Despertar na criança a vontade de desenvolver as suas aprendizagens de forma autónoma;
- Encorajar a criança a arranjar soluções face ao conflito e a situações do dia-a-dia;
- Proporcionar um clima de confiança e afetividade entre o adulto e a criança.

Motivar a comunicação e a troca de ideias

Todos nós precisamos de nos entender e de entender os outros. Ao desenvolvermos a comunicação, seja esta verbal ou não verbal, é-nos permitido realizar trocas de informações, ideias, conhecimentos e desejos (Silva et al., 2016).

Com a intenção de motivar a comunicação e a troca de ideias, pretendia que a criança, não só se desenvolvesse a nível linguístico, como se deparasse com um ambiente de liberdade

de expressão. Folque (2014) considera que um ambiente em que a linguagem promova relações sociais e afetivas e na qual se realizem aprendizagens mútuas.

Para isso, no decorrer da minha intervenção, procurei promover debates ou trocas de conhecimentos/aprendizagens entre as crianças e adultos e adotar uma postura conversacional para com o grupo. “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27), (cf. Nota III, 9 de janeiro de 2018).

No sentido de avaliar a referida intenção, tentei compreender se as crianças eram, gradualmente, mais capazes de usar a língua para expressar ideias, emoções e vontades e com que frequência o faziam.

Promover o trabalho cooperativo e a partilha

O ser humano detém uma grande capacidade de socialização e vivência em grupo. Tal como refere Folque (2014), é a partir das experiências de trabalho cooperativo e partilha que a criança irá desenvolver os valores do que é justo ou não e, com certeza, levará estes valores para a vida adulta. Niza (2012) é da mesma opinião e afirma que o trabalho de partilha entre as crianças permite o progresso de uma série de comportamentos positivos que favorecem o seu desenvolvimento intelectual, emocional e comunicativo. Desta forma, as crianças integram-se melhor no meio social, adquirem respeito pelo outro, reduzem a inibição, melhoram a sua capacidade de adaptação às situações, exploram capacidades em conjunto, entre outros fatores. A criança desenvolve-se a partir do trabalho a pares e da partilha de experiências e ideias.

Tendo isso em conta, o meu objetivo foi promover nas crianças a importância da entajuda e do valor de partilhar bens materiais e imateriais, tendo como prioridade proporcionar um ambiente de troca de aprendizagens significativas.

Compreendendo que algumas crianças do grupo ainda estão a desenvolver a sua capacidade de trabalho em cooperação e de partilha, procurei, neste sentido, proporcionar momentos de cooperação, promovendo atividades em grande grupo e em pequenos grupos, como por exemplo, a dinamização de jogos sociais, que desenvolvessem a entajuda e o conhecimento do próximo (cf. Nota IV, 6 de outubro de 2017). Incentivei também a partilha de ideias, opiniões e até mesmo de brinquedos de casa ou da sala de atividades.

No sentido de avaliar a intenção supramencionada, tentei compreender se as crianças eram gradualmente mais capazes de trabalhar em cooperação, partilhando ideias,

desenvolvendo debates e concretizando trabalhos a pares ou em pequenos grupos, onde todos os elementos do mesmo participavam ativamente. Também procurei compreender a evolução na capacidade de partilhar bens materiais ou imateriais.

Despertar na criança a vontade de desenvolver as suas aprendizagens de forma autónoma

Segundo Silva et al. (2016), a autonomia é um elemento muito importante não só na aprendizagem de línguas, mas também em qualquer outro tipo de aprendizagem. Vários autores (como Folque [2014], Silva et al. [2016] e Cole & Cole [2004]) concordam que uma criança autónoma é capaz de controlar o seu próprio conhecimento e de se responsabilizar por todas as decisões tomadas no processo de aprendizagem. Hohmann e Weikart (2011) são da mesma opinião e defendem que a criança aprende fazendo. Ao ser autónoma na exploração e na procura de novos conhecimentos a criança torna-se também mais independente e mais propícia a arriscar, desenvolvendo-se também a nível cognitivo. Cole e Cole (2004) defendem ainda que a autonomia é fundamental para um desenvolvimento saudável. Referem também que Piaget confere grande importância ao “papel ativo das crianças na moldagem do seu próprio desenvolvimento” e afirma que “o conhecimento que adquirimos resulta da maneira como transformamos e modificamos o mundo” (p.58).

Neste sentido, as minhas finalidades foram fomentar na criança o desejo por querer aprender mais todos os dias e ser autónoma nas tarefas diárias, pois essa autonomia refletir-se-á por toda a sua vida. Porém, a minha grande prioridade neste ponto foi compreender a criança como um ser individualizado capaz de tomar decisões sobre o seu percurso pedagógico.

Posto isto, atendendo ao facto de que algumas crianças do grupo ainda se encontram numa fase inicial do desenvolvimento da autonomia, tentei incentivar as crianças a realizar tarefas de forma autónoma, dando um *feedback* positivo. Ao mesmo tempo encorajei as crianças a tomarem decisões quanto ao que pretendem fazer, focando os aspetos do planeamento, da realização e da reflexão (Hohmann & Weikart, 2011), (cf. Nota III, 3 de novembro de 2017).

Através de uma observação contínua, procurei avaliar as atitudes das crianças, no sentido de compreender se, de dia para dia, conseguiam realizar pequenas tarefas de forma autónoma, fossem elas tarefas de exploração, atividades pedagógicas ou necessidades básicas. Procurei também perceber se as crianças procuravam novos conhecimentos ou se questionavam o mundo por iniciativa própria.

Encorajar a criança a arranjar soluções face ao conflito e a situações do dia-a-dia

Os conflitos, quer queiramos quer não, fazem parte do nosso dia-a-dia e, por isso mesmo, é importante que aprendamos a lidar com eles da melhor forma, sustentando-nos no autocontrolo e na capacidade de distinguir o certo do errado. Porém, quando nos referimos a conflitos, temos também de referir situações do dia-a-dia nas quais que temos de ter a capacidade de as resolver (Silva et al., 2016). No que diz respeito ao desenvolvimento da criança, Piaget (s.d., citado por Cole & Cole, 2004), acredita que as crianças têm alguma dificuldade em realizar operações mentais. Desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo pode ser encarado como um processo de superação de limitações para chegarem ao caminho do pensamento operatório, ou seja, a resolução de situações, quer conflituosas quer do dia-a-dia, auxiliam o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda nessa linha de pensamento Cole e Cole (2004) referem a participação guiada, onde as crianças recebem ajuda do adulto na adaptação a novas situações, na estruturação das suas tentativas para resolver problemas e na aquisição do domínio sobre eles.

Desta forma, tive como objetivos preparar as crianças para o futuro, formando pessoas capazes de ultrapassar as dificuldades e dando importância às questões do dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 2011), entendendo que no grupo existem algumas situações conflituosas, pelo facto de algumas crianças não serem capazes de lidar com as frustrações. Neste sentido, assumi o papel de mediadora, na medida em que não intervim diretamente no conflito, deixando que as crianças o tentassem resolver por si mesmas. Tentei igualmente, fornecer ferramentas de resolução de conflitos/situações nas quais as crianças se possam amparar (cf. Nota III, 13 de novembro 2017).

No decorrer da PPS II, fui tentando compreender se as crianças eram capazes de lidar com as frustrações, recorrendo à reflexão. Tentei igualmente compreender que as crianças eram sucessivamente mais aptas a resolver situações/problemas, sejam elas entre pares ou em momentos do seu dia-a-dia (e.g. tentar alcançar, sozinho, algo que está alto).

Proporcionar um clima de confiança e afetividade entre o adulto e a criança

Segundo Silva et al. (2016), a relação entre o adulto e a criança deve ter como base o afeto e o apoio, pois uma boa relação entre ambos permite que esta queira aprender e esteja mais disponível para novos conhecimentos, seja a nível psicomotor, intelectual, social e moral. Cole e Cole (2004) falam sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo parte do processo de desenvolvimento da criança. Os autores acreditam que quando a criança tem,

por parte do adulto, um apoio na realização de tarefas, esta acabará por as realizar sozinha. Defendem ainda que “a ajuda proporcionada vai um pouco além da atual competência da criança, complementando e construindo sobre as habilidades já existentes da criança, em vez de ensinar diretamente à criança novos comportamentos” (p.227). Quer isto dizer que a cooperação do adulto, oferecendo sugestões sobre a realização de tarefas, permite que a criança estenda as suas habilidades além do que seria previsível.

O meu objetivo foi proporcionar um ambiente de segurança, confiança e afetividade, no qual estas se sentissem bem, seguras e à vontade para explorar e procurar novas aprendizagens.

No momento em que o grupo ganhou confiança e segurança, procurei levar as crianças a desenvolverem-se a diversos níveis, primeiramente com o meu auxílio e posteriormente de forma autónoma. Promovi também uma relação de proximidade afetiva, num ambiente de confiança e segurança emocional, incentivando o diálogo (cf. Nota I, 9 de outubro de 2017).

Ao longo da PPS II, a minha relação com o grupo foi-se modificando: quem me via, no início com alguma desconfiança passou, gradualmente, a assumir que eu fazia parte da equipa educativa e que o meu papel seria ajudar, acarinhar, acompanhar e ensinar. Desta forma, procurei compreender se as crianças me procuravam no sentido de as ajudar ou simplesmente acalmar.

2.1.2. Com as famílias

No que toca às famílias a minha intenção foi **promover o envolvimento das famílias no processo educativo**.

A relação entre famílias e a equipa educativa deve ser assente na comunicação. Quando partilham ideias e informações estão ambos a participar em todas as fases de desenvolvimento da criança (Silva et al., 2016). Por um lado, as famílias mantêm-se ocorrentes da evolução do desenvolvimento da criança, das conquistas e das dificuldades. Por outro lado, o/a educador/a consegue compreender e conhecer melhor a criança, fora do contexto escolar. Ao mesmo tempo, a criança, ao ver o envolvimento da sua família no contexto, sente-se mais segura e confiante para arriscar e desenvolver aprendizagens. No final, quem privilegia com esta comunicação são as crianças e esse é o aspeto mais importante.

Sabendo que a participação das famílias não é uma prática corrente na sala, considero importante valorizar e incentivar essa mesma participação. Assim sendo, o meu objetivo promover a participação e o envolvimento das famílias em diversos momentos.

Neste sentido, procurei comunicar com as famílias mantendo-as informadas sobre a minha intervenção e sobre assuntos relacionadas com as crianças. Pedi trabalhos para fazerem com as crianças e enviarem para a escola (cf. Nota III, 21 de novembro de 2017) e, também, promovi um momento de apresentação para as famílias, com a finalidade de estas conhecerem um projeto desenvolvido (cf. Nota II, 30 de novembro de 2017).

Ao avaliar esta intenção procurei compreender o envolvimento das famílias. Entendi que estas já se sentiam mais confortáveis em partilhar algo ou em questionar sobre o dia ou sobre a evolução da criança. Procurei também compreender se estas estariam recetivas a dinamizar alguma atividade com o grupo.

2.1.3. Com a equipa educativa

Quanto à equipa educativa, a minha intenção foi **proporcionar um clima de cooperação e comunicação entre a equipa.**

Ao proporcionar um clima de cooperação e comunicação entre os intervenientes da ação educativa, o/a educador/a estará a transmitir estabilidade e segurança ao grupo. Todos os profissionais intervenientes na vida do grupo exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Quando comunica com a equipa, o/a educador/a estará a fazer com que os seus valores e intencionalidades sejam também os valores e as intencionalidades da restante equipa. Promovendo assim uma ação sólida e coesa (Silva et al., 2016). O trabalho cooperativo entre a equipa implica o envolvimento de todos nas decisões da vida do grupo, trabalhando assim todas para a mesma finalidade. O papel da comunicação é fundamental, no sentido em que é através desta que a informação é partilhada e examinada em benefício do grupo (Folque, 2014).

Sabendo que a equipa já tem por hábito trabalhar cooperativamente, as minhas finalidades foram manter a equipa informada sobre todos os passos da minha intervenção, recebendo em troca correções e ensinamentos úteis para a minha aprendizagem.

Assim sendo, comuniquei com a equipa e trabalhei cooperativamente com ela, ancorando aos meus, os mesmos valores e princípios que esta segue. Tentei igualmente adaptar-me aos seus métodos de trabalho, para que existisse coerência e harmonia nas formas de atuar com o grupo. Nunca descurando a partilha sobre as minhas intenções, objetivos pedagógicos e atividades a dinamizar.

Ao avaliar a intenção aqui descrita, procurei compreender se a equipa me considerava como parte integrante da mesma. Tentei também perceber se as minhas intenções e os meus objetivos eram compreendidos e aceites.

2.2. Planificações³⁹

2.2.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	_____	•Jogo de sons com maracas	_____	Feria do	• Sessão de relaxamento • Leitura e interpretação da história “Partilhar”
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço		Almoço
13h00 15h00	_____	_____			• Jogo “Quem falta?”

Planificação diária da atividade: 3 de outubro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Jogo de sons com maracas	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete	- Maracas feitas com copos de iogurte. Par de maracas cheias com diferentes materiais para diferentes sons.
Grupo: Grande grupo, disposto em roda	
Proposta educativa:	
As crianças exploram as maracas livremente. Logo de seguida ouvem o som das maracas, um a um, identificando sons fortes/fracos e que material compõe a maraca. De olhos vendados tentam descobrir se os dois sons ouvidos são iguais ou diferentes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto incentiva a reflexão sem dar respostas imitadas às questões. - Incentiva também a atenção e concentração do grupo. - Explica a diferença entre sons fortes e fracos.	- Proporcionar momentos de escuta atenta de diversos sons. - Colocar à disposição instrumentos não convencionais. - Criar ocasiões de exploração de características dos sons.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Esperar pela sua vez. - Participar na atividade em grande grupo. - Identificar auditivamente os diferentes sons.	- Escuta atentamente. - Espera pela sua vez. - Participa em atividades em grande grupo. - Identifica auditivamente os diferentes sons.

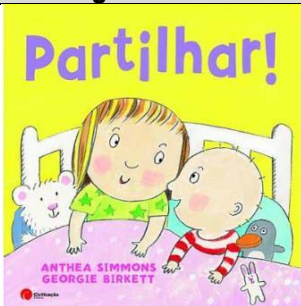
³⁹ Objetivos sustentados nas OCEPE (2016)

Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>A atividade decorreu como previsto. O grupo envolveu-se com entusiasmo embora algumas crianças apresentassem alguma inquietação não sendo capazes de esperar pela sua vez, respondendo pelos outros.</p> <p>Durante a exploração da maracas, tal como seria previsível, o ambiente tornou-se barulhento e confuso, desta forma foi necessário mudar de estratégia e propor que cada criança tocasse a sua maraca à vez.</p> <p>Cada criança foi vendada para que descobrissem se existiam diferenças entre os sons e na sua maioria as respostas foram corretas.</p> <p>Nesta atividade, e sendo a primeira atividade dinamizada com o grupo, penso que fui capaz de gerir o mesmo da melhor forma possível, adaptando as estratégias inicialmente planeadas às necessidades do grupo.</p> <p>No final da atividade o grupo propôs-se a trazer mais copos, com diferentes sons, para completar a caixa dos sons levada por mim para a sala.</p>	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 6 de outubro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Sessão de relaxamento	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Voz do adulto
Proposta educativa:	
As crianças deitam-se no chão, ouvem e concretizam as instruções do adulto de forma a relaxarem e se acalmarem.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto utiliza um tom de voz calmo e pacificador, envolvendo todo o grupo e levando-o a participar na atividade. - Realiza a atividade com o grupo.	- Promover momentos de calma e relaxamento. - Criar momentos de proximidade com o grupo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Envolver-se em atividades em grande grupo. - Acatar ordens dadas pelo adulto. - Tomar consciência do seu corpo.	- Escuta atentamente. - Envolve-se em atividades em grande grupo. - Acata ordens dadas pelo adulto. - Toma consciência do seu corpo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Embora se ouvissem alguns risos, a atividade decorreu como planeada, as crianças envolveram-se e replicaram os movimentos que eu fazia. Posteriormente ouviram a história mais calmos e atentos.	

Planificação diária da atividade: 6 de outubro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Leitura e interpretação da história “Partilhar”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Durante a leitura da história o grupo manteve-se atento, as ilustrações ajudaram no sentido de captar a atenção de todos. Durante a interpretação da história apenas quatro crianças identificaram alguns momentos mais marcantes, porém, desenvolveu-se um diálogo com todo o grupo sobre a importância da partilha. Neste momento as crianças deram bastante relevância ao valor da partilha, seja ela material ou imaterial.	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 6 de outubro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Jogo “Quem falta”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- 1 Lençol
Proposta educativa:	
As crianças estão dispostas em roda de olhos fechados. O adulto tapa uma das crianças e o restante grupo tem de descobrir que está escondido debaixo do lençol.	

Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto deve garantir que todas as crianças estão de olhos fechados. - Caso haja alguma dificuldade em descobrir quem está escondido deve dar pistas, algumas características da criança. - Deve ter em conta que todas participam e estão motivadas durante a atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de jogo em grupo. - Debater regras de jogo com o grupo. - Dar oportunidades de desenvolvimento da atenção. - Promover momentos de conhecimento do outro.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumprir as regras do jogo. - Estar atento. - Reconhecer as crianças do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumprir as regras do jogo. - Está atento. - Reconhece as crianças do grupo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante o jogo senti alguma dificuldade na gestão do grupo, embora estivessem envolvidos e motivados, a euforia levou a algum descontrolo. Porém, com o desenvolver do jogo, o grupo foi compreendendo as regras, repetidas por mim, e acabaram por as respeitar mostrando agrado e satisfação. No final do jogo pediram para jogar de novo.</p> <p>Não demonstraram dificuldades em descobrir quem estava escondido o que reflete o seu conhecimento sobre todos os elementos constituintes do grupo.</p>	

2.2.2. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	•Jogo das frutas	•Gráfico das alturas do grupo	•Gráfico das alturas do grupo (cont.)	•Gráfico das alturas do grupo (cont.)	•Bolo dos aniversários do grupo
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	•Figura humana com frutas	•Gráfico das alturas do grupo (cont.)		•Gráfico das alturas do grupo (cont.)	•Bolo dos aniversários do grupo (cont.)

Planificação diária da atividade: 16 de outubro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Jogo das frutas – Dia da alimentação	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Ginásio Grupo: Sentados em cadeiras, dispostos em roda	- Frutas de plástico de pequenas dimensões
Proposta educativa:	
Durante a aula de ginástica a o grupo junta-se com o grupo da sala C. Em roda cada criança tem uma fruta na mão. Quando o adulto diz o nome de uma fruta, as criança que têm essa mesma fruta têm de se levantar e trocar de lugar com outro colega.	

Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto deve dividir as frutas de forma a formar grupo com o mesmo número de crianças. - Deve esclarecer as regras do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de jogo em grupo. - Debater as regras do jogo. - Incentivar a atenção e concentração. - Promover o desenvolvimento da escuta atenta.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Cumprir as regras do jogo. - Esperar pela sua vez de jogar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Cumpri as regras do jogo. - Espera pela sua vez de jogar.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Ao contrário do que eu esperava, as crianças demonstraram algumas dificuldades na concretização do jogo. Levantavam-se quando não era a sua vez, faziam alguma confusão com os nomes das frutas, não ouviam com atenção.</p> <p>Talvez não tivesse explicado as regras de forma clara ou talvez fosse um jogo complexo para estes dois grupos.</p> <p>Naquele momento não foi possível fazer o jogo novamente e alterar as estratégias para facilitar a compreensão por parte das crianças, porém, pretendo fazê-lo na sala assim que tiver oportunidade.</p>	

Planificação diária da atividade: 16 de outubro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Figura humana com frutas – Dia da alimentação	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
<p>Espaço: Sala de atividades. Mesas de trabalhos.</p> <p>Organização do grupo: Grupo todo ao mesmo tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fruta previamente cortada - Folhas de papel brancas
Proposta educativa:	
<p>Tendo à disposição diversas frutas, cortadas com diversas formas, as crianças terão de formar uma figura humana, com todos os seus constituintes (cabeça, tronco, membros, olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo)</p> <p>Em simultâneo é promovido um diálogo sobre a alimentação saudável.</p>	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto pede que todas as crianças lavem as mãos. - O adulto explica a atividade dando um exemplo real. - Orienta o grupo andando pelas várias mesas. - Questiona relativamente às partes constituintes do corpo. - Questiona quais são os alimentos saudáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as crianças no processo de realização de atividades. - Promove hábitos de alimentação saudáveis. - Promover hábitos de higiene. - Facilita a reflexão sobre o tema a abordar.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar partes do corpo. - Reconhecer alimentos saudáveis. - Demonstrar a capacidade de fazer uma figura recorrendo a forma pré-existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica partes do corpo. - Reconhece alimentos saudáveis. - Demonstra a capacidade de fazer uma figura recorrendo a forma pré-existentes.

Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Inicialmente as crianças começaram a comer a fruta em vez de fazer a figura humana conforme explicado. Depois de alertadas as crianças começaram autonomamente a sua construção. As crianças mais pequenas demonstraram alguma dificuldade mas com a minha orientação foram conseguindo utilizar as formas existentes para formar a figura humana.</p> <p>Nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimentos, umas demonstraram mais facilidade do que outras, ainda assim, com alguma orientação todas conseguiram fazer. No final puderam comer a sua fruta.</p>	
Imagens:	

Planificação diária da atividade: 17 de outubro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Gráfico das Alturas	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
<p>Espaço: Sala de atividades. Mesas de trabalhos.</p> <p>Organização do grupo: Pequenos grupos de 2 elementos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fitas de papel de cenário - Tintas - Material de pintura - Régua de parede
Proposta educativa:	
<p>Depois de, com a ajuda do adulto, as crianças se medirem na régua de parede cortam uma fita com essa mesma altura. Pintam e decoram a gosto.</p> <p>Quando todas as fitas estiverem prontas serão utilizadas para fazer um gráfico de barras por ordem crescente. A montagem do gráfico é feita no tapete, em grande grupo, de forma a que as crianças reflitam e sejam capazes de fazer a organização das barras da mais pequena para a maior. Posteriormente o gráfico é analisado para perceber quem é a criança mais baixa e a mais alta do grupo e quem tem a mesma altura.</p>	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto mede a criança e ajuda a cortar a fita com a mesma altura. - Dá liberdade para pintarem a gosto. - Questiona o grupo sobre os conceitos de ordem e medida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as crianças no processo de realização de atividades. - Promover conhecimentos de conceitos matemáticos como a ordem e a medida. - Encoraja as crianças a refletirem e a analisarem os dados.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar várias técnicas de pintura. - Distinguir maior de menor. - Ordenar quanto ao tamanho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explora várias técnicas de pintura. - Distingue maior de menor. - Ordena quanto ao tamanho.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Esta atividade decorreu entre os dias 17, 18 e 19 de outubro, pois as pinturas levaram mais algum tempo. As crianças demonstraram bastante interesse nas pinturas pois é algo que gostam de fazer.</p> <p>Infelizmente não foi possível montar e analisar o gráfico pois deu-se início a outras</p>	

atividades que, juntamente com as atividades dinamizadas pela educadora, ocupou grande parte do tempo com as crianças.

Fazendo uma reflexão sobre atividade, penso que devia ter feito uma planificação mais organizada e uma melhor gestão do tempo, a fim de terminar a atividade aqui proposta. Serve de aprendizagem para o meu futuro enquanto educadora.

Imagens:



Planificação diária da atividade: 20 de outubro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Bolo dos aniversários do grupo	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
<p>Espaço: Sala de atividades. Mesas de trabalhos.</p> <p>Organização do grupo: Pequenos grupos de cada vez (3 crianças)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Tesoura - Marcadores - Papel branco - Tintas - Colas - Corda - Esfregão de louça - Rolhas de cortiça - Folhas de árvore - Paus de espetada - Papel para plastificar - <i>Bostick</i>
Proposta educativa:	
<p>As crianças devem decorar, utilizando várias técnicas de pintura (carimbagem de rolhas, folhas, esfregão e corda), quatro tiras de cartolina que, posteriormente, irão servir para formar um bolo. Cada camada do bolo servirá para demarcar as idades existentes na sala (3, 4, 5 e 6 anos). De seguida as crianças colocam o seu nome na camada correspondente à sua idade.</p> <p>No final da atividade deverão contar quantas crianças há de cada idade e registar nas bandeiras colocadas ao lado do bolo, formando conjuntos.</p> <p>Posteriormente é feito um registo no quadro e passado para papel, que será colocado junto ao bolo.</p> <p>Ao longo do ano, sempre que uma criança faz anos, esta muda o seu nome para o conjunto acima, alterando igualmente o número total dos conjuntos, registado nas bandeiras.</p>	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto deve estar sempre presente, apoiar e mediar a atividade. - As crianças escolhem a técnica de pintura que pretendem utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia na realização de tarefas. - Promover a concentração e atenção. - Proporcionar a exploração de novas técnicas

- No final da atividade o adulto deve fazer as contagens das idades e conjuntos com as idades de cada criança.	de pintura. - Estimular a motricidade fina. - Abordar conteúdos matemáticos.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Ser autônomo na realização da tarefa. - Estar atento e concentrado na tarefa. - Realizar novas técnicas de pintura. - Agarrar em objetos em posição “pinça” - Fazer contagens crescentes. - Fazer conjuntos.	- É autônomo na realização da tarefa. - Está atento e concentrado na tarefa. - Realiza novas técnicas de pintura. - Agarra em objetos em posição “pinça” - Faz contagens crescentes. - Faz conjuntos.

Avaliação/reflexão da atividade:

A atividade decorreu como esperado. Sendo que se realizou em três dias diferentes, 20, 23 e 31 de outubro (um dia para pintar, outro para montar, outro para explorar as contagens e os conjuntos, respetivamente). Cada grupo, de três crianças, decorou uma camada do bolo utilizando uma técnica de pintura diferente, demonstraram-se bastante envolvidas e motivadas.

Após terminado o bolo, percebi que para motivar o grupo e para que compreendessem melhor o conceito de conjunto, devia proporcionar uma atividade mais lúdica. Então decidi formar os conjuntos com as próprias crianças. Depois de formados os conjuntos, cada grupo contou quantos elementos tinham da mesma idade e registaram na bandeira. Depois de feito o registo no quadro, questionei qual seria o conjunto maior, o mais pequeno e os conjuntos iguais.

Compreendi que ao envolver as crianças na formação dos conjuntos, em vez de apenas fazer contagens, as crianças ficaram mais envolvidas e com vontade de responder às questões colocadas.

Imagens:





2.2.3. Semana de 23 a 27 de outubro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	•Bolo dos aniversários do grupo (cont.)	_____	_____	_____	Greve
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13h00 15h00	•Exploração e jogo com instrumentos musicais	_____		_____	

Planificação diária da atividade: 23 de outubro de 2017 | Segunda-feira


Atividade: Exploração e jogo com instrumentos musicais	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Caixa de instrumentos - Reco-Reco - Pandeireta - Clavas - Triângulo - Prato - Sino - Xilofone - (...)
Proposta educativa:	
As crianças vão ouvir cada instrumento, tocado pelo adulto, em cada um dos instrumentos será questionado o nome, material e tipo de som (forte/fraco, grave/agudo). Posteriormente, uma criança tocará um instrumento e outra, de olhos vendados, terá de adivinhar o nome do instrumento que está a ouvir. Nesta etapa serão utilizados apenas quatro instrumentos (Reco-Reco, triângulo, sino e pandeireta). Por fim poderão explorar os instrumentos livremente pela sala.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto faz questões sobre cada instrumento e promove a reflexão por parte das crianças antes de dar a resposta. - Explica a diferença entre som forte/fraco e entre som grave/agudo.	- Colocar à disposição instrumentos musicais convencionais. - Criar opções de exploração de diferentes sons. - Promover situações de escuta orientada de diversos sons. - Proporcionar a aquisição de novos vocábulos.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Nomear instrumentos e os materiais que os compõem. - Diferenciar tipos de sons. - Identificar auditivamente os diferentes	- Nomeia instrumentos e os materiais que os compõem. - Diferencia tipos de sons. - Identifica auditivamente os diferentes

instrumentos. - Manifestar interesse pela exploração de instrumentos. - Adquirir novos vocábulos.	instrumentos. - Manifesta interesse pela exploração de instrumentos. - Adquiriu novos vocábulos.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante a referida atividade, foi notória a curiosidade das crianças em conhecer mais sobre os instrumentos e em experimentá-los. A maioria dos instrumentos era desconhecida para o grupo, o que os levou a questionarem-se sobre eles. Porém, algumas crianças souberam identificar alguns instrumentos e transmitir os seus conhecimentos ao grupo.</p> <p>Foi, desta forma, um momento de partilha e de aprendizagens significativas para o grupo em geral ao nível da expressão musical e linguística.</p>	
Imagens:	
	

2.2.4. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	_____	<ul style="list-style-type: none"> • Bolo dos aniversários do grupo (cont.) 	Feriado	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto - Leitura e interpretação da história "Isto não é uma caixa" • Projeto – Pesquisas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão de relaxamento • Projeto - Leitura e interpretação da história "Ainda nada?" • Projeto – Vídeo sobre Christian Voltz
12h00 13h00	Almoço	Almoço		Almoço	Almoço
13h00 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de materiais semiestruturados 	<ul style="list-style-type: none"> • Início do projeto "Reutilizar" 		<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Preparação e aplicação dos questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Quadros com materiais reutilizáveis


Planificação diária da atividade: 30 de outubro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Exploração de materiais semiestruturados	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo	- Caixas de cartão de vários tamanhos - Embalagens diversas - Rolos de papel
Proposta educativa:	
As crianças terão à sua disposição diversos materiais que poderão explorar livremente, dando novos usos aos mesmos.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto é apenas um observador. - Caso a exploração se torne confusa o adulto é um mediador, sugerindo ideias e controlando conflitos.	- Disponibilizar diversos materiais que permitam a exploração e a expressão de novas ideias. - Promove o desenvolvimento da criatividade e imaginação. - Proporciona situações de jogo simbólico, jogo faz-de-conta e jogo dramático.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Envolver-se na exploração dos materiais. - Dar novos usos aos materiais disponíveis. - Representar brincadeiras faz-de-conta e dramatizações.	- Envolve-se na exploração dos materiais. - Dá novos usos aos materiais disponíveis. - Representa brincadeiras faz-de-conta e dramatizações.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>A atividade foi vista pelo grupo com grande euforia. Deram novos usos às caixas de cartão como: carros, comboios, aviões, casas... As embalagens também passaram a ser carros, comboios, aviões e ainda serviram para construir uma mercearia.</p> <p>Ao refletir sobre este momento de exploração penso que, ao terem disponíveis materiais semiestruturados, as crianças recorrem à sua imaginação e criatividade para inventar brincadeiras com o que têm ao seu dispor, dando novos usos aos materiais. Isto permite aprendizagens significativas ao nível da criatividade, da imaginação, expressão linguística, da dramatização e do desenvolvimento cognitivo.</p>	
Imagens:	
	

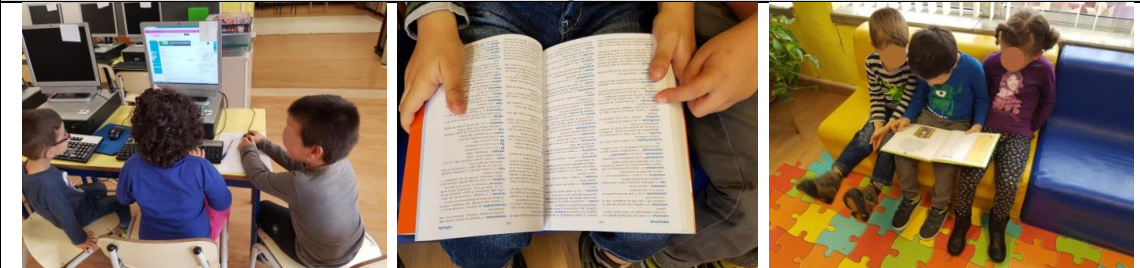
Planificação diária da atividade: 31 de outubro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Início do projeto "Reutilizar"	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Material de escrita
Proposta educativa:	
Tendo em conta o interesse demonstrado pelo grupo em realizar um projeto sobre a reutilização, nesta fase desenvolvem-se as fases I e II do projeto. As crianças refletem e partilham o que sabem sobre o tema, o que querem saber, o que querem fazer e quem as pode ajudar no desenvolvimento do projeto.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto assume a postura de mediador. - Questiona o grupo de forma a estimular a reflexão sobre o tema. - Anota as ideias, partilhas e decisões do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o trabalho cooperativo. - Incentivar o questionamento, a reflexão e a partilha de ideias de todos os elementos do grupo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os outros. - Respeitar a opinião dos outros. - Expressar experiências, ideias e opiniões. - Tomar decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha cooperativamente com os outros. - Respeita a opinião dos outros. - Expressa experiências, ideias e opiniões. - Toma decisões.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Sendo um grupo que está pela primeira vez a trabalhar a MTP, foi bastante compensador verificar o entusiasmo e a vontade de participação da maioria do grupo na concretização deste projeto. Partilharam experiências e conhecimentos que enriqueceram as aprendizagens dos colegas, questionaram, deram ideias e tomaram decisões. Ainda que o meu contributo fosse de apenas mediadora tive de intervir por diversas vezes, levantando questões úteis para o projeto e dando algumas sugestões, mas dando a liberdade que as crianças necessitavam para ar início ao projeto.	
Imagens:	
<p>The image shows three separate pieces of paper with handwritten text in Portuguese, likely from children's notebooks or project sheets. The first paper is titled 'O que sabemos sobre a palavra "Reutilizar"?' and lists various examples of reuse, such as using old shoes for shoes, old paper for paper boats, and old clothes for paper airplanes. The second paper is titled 'O queremos saber?' and contains several questions about recycling, such as 'What is recycling?', 'Can we make things with cardboard?', 'Can we make things with milk powder?', 'Can we make envelopes?', 'Does my mother also recycle?', and 'How do we recycle? To build?'. The third paper is titled 'Como vamos saber?' and lists various activities and questions, such as 'We researched and made questions', 'We made a band', 'Can we make jewelry?', 'Can small stones be used as a game?', 'I want to make a car', 'Can we make cars?', 'Do we have to make a car?', 'We made a car of bombs', 'I want to make bones', 'We made a castle', 'I want a car', 'We need an ambulance', 'I want to make a paper boat', and 'Old paper can be used as binoculars'.</p>	


Planificação diária da atividade: 2 de novembro de 2017 | Quinta-feira

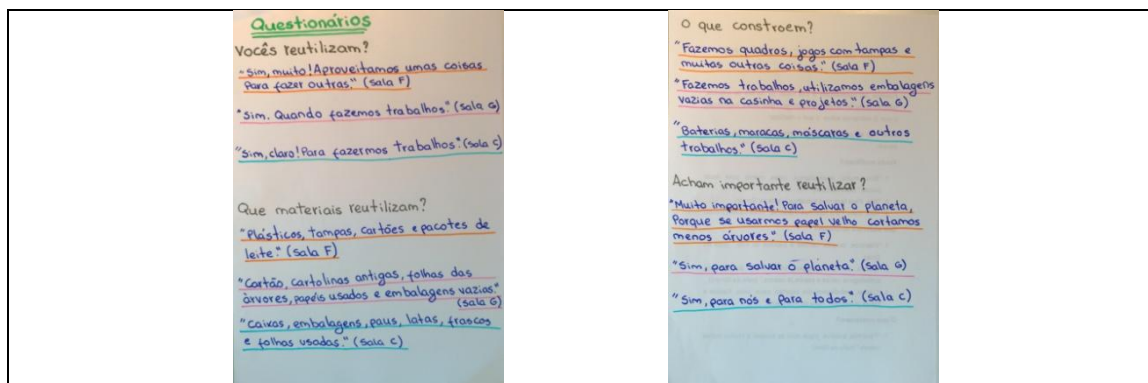
Atividade: Projeto - Leitura e interpretação da história "Isto não é uma caixa"	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
Para iniciar a fase III do projeto as crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Dar ideias para o projeto em curso.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. - Fazer a ligação com o projeto em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas. - Faz a ligação com o projeto em curso.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante a leitura da história a maioria do grupo manteve-se atenta, embora duas crianças se encontrassem irrequietas. Neste momento tentei envolvê-las na história chamando a sua atenção e fazendo questões enquadradas com mesma.</p> <p>Durante a interpretação da história as crianças foram capazes de dar novas ideias para a utilização de materiais semiestruturados, como as caixas de cartão. Conseguiram, desta forma, fazer uma ligação com o projeto e adicionar ideias de atividades a realizar, como por exemplo: um castelo.</p>	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 2 de novembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Projeto – Pesquisas	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Biblioteca Grupo: 2 grupos de 3 crianças cada um	- Computador, Dicionário - Material de escrita
Proposta educativa:	
Cada grupo de três crianças irá, à vez, com o adulto à biblioteca a fim de dar resposta a duas questões. O primeiro grupo irá pesquisar a pergunta: “O que é reutilizar?”, o segundo grupo irá pesquisar a pergunta: “O que podemos reutilizar?”. De volta à sala partilham as informações obtidas com o restante grupo.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê os resultados das pesquisas, pois as crianças não sabem ler. - Regista, com as crianças, o que elas descobriram. - Incentiva as crianças a procurarem respostas nas imagens dos livros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibiliza diferentes fontes para apoiar o processo de pesquisa. - Procurar com as crianças informações em livros. - Encorajar a curiosidade e a procura autónoma de conhecimentos. - Incentivar atitudes de pesquisa e recolha de informações. - Promover o trabalho cooperativo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Ser autónomo na procura de novos conhecimentos. - Encontrar explicações para dar resposta às questões. - Participar no processo de pesquisa. - Trabalhar cooperativamente com o seu grupo. - Partilhar as aprendizagens adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> - É autónomo na procura de novos conhecimentos. - Encontra explicações para dar resposta às questões. - Participa no processo de pesquisa. - Trabalha cooperativamente com o seu grupo. - Partilha as aprendizagens adquiridas.
Avaliação/reflexão da atividade:	
As crianças mostraram o seu entusiasmo por poderem ir à biblioteca pesquisar e aprender mais sobre o tema. Como era esperado, necessitaram de alguma orientação na procura de informações no computador e no dicionário. Porém, mantiveram-se focadas, dando palpites e respostas às questões, conforme os seus conhecimentos prévios, antes de eu ler o resultado das pesquisas.	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 2 de novembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Projeto – Preparação e aplicação dos questionários	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividade, mesas Grupo: 1 grupo de 4 crianças	- Material de escrita
Proposta educativa:	
<p>Para responder à questão colocada pelas crianças: “Todas as pessoas reutilizam?”, o grupo decidiu realizar questionários.</p> <p>Assim sendo, as crianças decidem previamente as perguntas que querem colocar a três salas do JI (salas C, G e F). Tomam as decisões, em grupo, as crianças vão com o adulto, sala a sala, aplicar o questionário. As respostas são registadas pelo adulto. Posteriormente fazem uma análise das respostas, resultando num resumo das informações obtidas. No final partilham as informações obtidas com o restante grupo.</p>	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto auxilia a reflexão sobre quais as perguntas importantes a colocar. - Apoia no registo das respostas. - Lê as respostas às crianças para que sejam capazes de tirar as suas conclusões e fazer a sua análise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho cooperativo. - Incentivar a reflexão e o questionamento. - Proporcionar situações de análise e interpretação de dados. - Levar as crianças a identificarem as semelhanças e as diferenças entre as informações obtidas.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar cooperativamente com os outros. - Envolver-se na tomada de decisões. - Analisar e interpretar dados. - Partilhar ideias e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha cooperativamente com os outros. - Envolve-se na tomada de decisões. - Analisa e interpreta dados. - Partilha ideias e opiniões.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Tal como na atividade de pesquisa, as crianças mostraram o seu entusiasmo por poderem ir às outras salas do JI aprender com os outros colegas e educadoras. Demonstraram alguma relutância em colocar as questões, depois de serem postos à vontade fizeram as perguntas que tinham planeado.</p> <p>Ao analisar as respostas necessitaram, mais uma vez, da minha ajuda para as ler, porém, demonstraram facilidade em analisá-las, pois as respostas foram bastante semelhantes entre as três salas. Demonstraram de imediato a sua vontade em partilhar as informações e o seu trabalho com o restante grupo. É desta forma, possível compreender o envolvimento do grupo e a vontade de partilha do projeto em curso.</p>	
Imagens:	
	

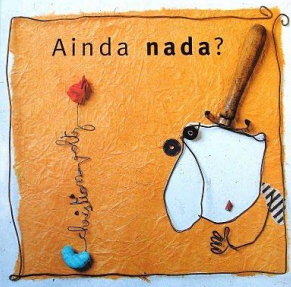



Planificação diária da atividade: 3 de novembro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Sessão de relaxamento	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Voz do adulto
Proposta educativa:	
As crianças sentam-se no tapete, em roda, fecham os olhos e ouvem e concretizam as instruções do adulto de forma a relaxarem e se acalmarem.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto utiliza um tom de voz calmo e pacificador, envolvendo todo o grupo e levando-o a participar na atividade. - Realiza a atividade com o grupo.	- Promover momentos de calma e relaxamento. - Criar momentos de proximidade com o grupo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Envolver-se em atividades em grande grupo. - Acatar ordens dadas pelo adulto. - Tomar consciência do seu corpo.	- Escuta atentamente. - Envolve-se em atividades em grande grupo. - Acata ordens dadas pelo adulto. - Toma consciência do seu corpo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
A atividade decorreu como planeada, as crianças envolveram-se e replicaram os movimentos que eu fazia e não se ouviram barulhos nem risos durante a sessão. Posteriormente ouviram a história mais calmos e atentos.	

Planificação diária da atividade: 3 de novembro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Projeto - Leitura e interpretação da história "Ainda nada?"	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
Para responder à questão colocada pelas crianças: "Todas as pessoas reutilizam?", as crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes. Posteriormente são incentivadas a analisar as ilustrações que são feitas pela artista Christian Voltz com materiais reutilizáveis.	

<p>Estratégias/Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem. - Chama a atenção para as ilustrações e apresenta o artista. 	<p>Objetivos na ótica do adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Criar situações de contacto com a arte e cultura. - Dar ideias para o projeto em curso.
<p>Objetivos na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. - Fazer a ligação com o projeto em curso. - Identificar materiais reutilizáveis utilizados na história. 	<p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas. - Faz a ligação com o projeto em curso. - Identifica materiais reutilizáveis utilizados na história.
<p>Avaliação/reflexão da atividade:</p>	
<p>Durante a leitura da história o grupo manteve-se atento e envolvido. O que me leva a acreditar que com o passar do tempo estou cada vez mais capaz de gerir o grupo, de motivá-lo e envolvê-lo nas atividades.</p> <p>Durante a interpretação da história as crianças identificaram os materiais utilizados pela artista e quiseram fazer quadros inspirados no mesmo, ou seja, utilizando materiais reutilizáveis. Conseguiram, desta forma, fazer uma ligação com o projeto e sugerir uma nova atividade na sequência do mesmo.</p>	
<p>Imagens:</p>	
	

Planificação diária da atividade: 3 de novembro de 2017 | Sexta-feira

<p>Atividade: Projeto – Vídeo sobre Christian Voltz</p>	
<p>Organização do espaço/grupo:</p> <p>Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda</p>	<p>Recursos/Materiais:</p> <p>- Vídeo</p>
<p>Proposta educativa:</p>	
<p>Ainda no sentido de responder à questão colocada pelas crianças: “Todas as pessoas reutilizam?”, o grupo senta-se no tapete virado para o quadro branco, onde será projetado um vídeo que fala sobre todo o processo de trabalho do ilustrador Christian Voltz (a escrita da história, os desenhos e a moldagem dos materiais reutilizáveis).</p>	

Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto incentiva a atenção e a concentração. - Chama a atenção para os materiais utilizados e para a forma como estes são aplicados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar filmes relacionados com o projeto em curso. - Conversar com as crianças sobre partes importantes do vídeo - Incentivar o gosto pela cultura.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Tirar informações relevantes do vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Tira informações relevantes do vídeo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Apesar de saber que provavelmente seria um vídeo menos apelativo, considere importante levar um pouco de cultura para a sala e para o grupo. As crianças viram o vídeo e, em simultâneo, comentaram-no. Foram capazes de identificar os materiais utilizados pelo ilustrador. E, sendo um vídeo curto, mantiveram-se atentas durante todos os minutos do mesmo.</p>	

Planificação diária da atividade: 3 de novembro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Projeto – Quadros com materiais reutilizáveis	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
<p>Espaço: Sala de atividades, mesas</p> <p>Grupo: Pequenos grupos de 5 crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bases de cartão - Cola branca - Pincéis - Vários materiais reutilizáveis - Molas - Botões - Tampas - Caricas - (...)
Proposta educativa:	
<p>A fim de responder à questão colocadas pelas crianças: “Como podemos reutilizar?”, as mesmas quiseram fazer quadros inspirados no artista Christian Voltz. As crianças terão à disposição diversos materiais, com eles poderão fazer um quadro de tema livre.</p>	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto apoia as crianças nos seus trabalhos. - Questiona sobre os mesmos, incentivando a reflexão e a partilha sobre o seu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar materiais diversificados. - Dar liberdade à criança para se expressar artisticamente. - Respeitar os ritmos de cada criança. - Dialogar com as crianças sobre os seus trabalhos.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e utilizar os materiais nas suas produções. - Representar plasticamente experiências/vivências. - Partilhar o seu trabalho falando sobre ele. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explora e utilizar os materiais nas suas produções. - Representa plasticamente experiências/vivências. - Partilha o seu trabalho falando sobre ele.

Avaliação/reflexão da atividade:

A atividade promoveu aprendizagens significativas ao nível do subdomínio das artes visuais, mas também, proporcionou aprendizagens ao nível da expressão e comunicação, da criatividade e da imaginação. Para a realização deste quadro, as crianças tinham de realizar uma interpretação dos materiais, imaginando um novo uso para os mesmos, incluindo-os nas suas representações artísticas.

As crianças demonstraram bastante empenho e motivação na realização dos quadros, pensaram no que queriam fazer e utilizaram os materiais para concretizar as suas ideias. Houve, por parte de algumas crianças, alguma dificuldade em integrar os materiais nas suas obras, porém, com alguma orientação da minha parte perceberam o conceito e desenvolveram a sua obra. Por vezes é necessário estar atenta às dificuldades de cada um e trabalhar de forma mais individualizada para que as crianças se sintam apoiadas, seguras e confiantes nos seus trabalhos.

Posso desta forma afirmar que foi uma atividade que decorreu como previsto e que resultou em produções bastante criativas.

Imagens:



2.2.5. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	• Projeto – Quadros com materiais reutilizáveis (cont.)	• Projeto – Quadros com materiais reutilizáveis (cont.)	_____	• Sessão de relaxamento	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	• Projeto – Quadros com materiais reutilizáveis (cont.)	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo		_____	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)

Planificação diária da atividade: 7 de novembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, mesas Grupo: Pequenos grupos	- Materiais reutilizáveis - Caixas de cartão de vários tamanhos - Embalagens diversas - Rolos de papel
Proposta educativa:	
Ainda no sentido de responder à questão colocadas pelas crianças: “Como podemos reutilizar?”, as mesmas quiseram construir diversos materiais para a sala de atividades como: instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo, recorrendo apenas a materiais reutilizáveis. Estas construções serão posteriormente divididas pelas áreas da sala consoante a sua função.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto apoia as crianças nas suas construções. - Sugere ideias disponibilizando fotografias de construções feitas com materiais reutilizáveis.	- Disponibilizar materiais diversificados - Proporcionar situações de construção de instrumentos não convencionais. - Facilitar o contacto com novos instrumentos e sons. - Utilizar os interesses das crianças para proporcionar oportunidades de contagem e compreensão de sequências. - Promover momentos de desenvolvimento óculo-manual. - Incentivar o desenvolvimento da criatividade e imaginação. - Proporcionar situações de jogo simbólico, jogo faz-de-conta e jogo dramático. - Encorajar o trabalho cooperativo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Utilizar materiais diversificados nas suas construções. - Reconhecer novos instrumentos e sons. - Realizar contagens até 10 e sequências de cores. - Controlar movimentos de coordenação óculo-manual. - Desenvolver a motricidade fina. - Envolver-se em momentos de jogo simbólico, jogo faz-de-conta e jogo dramático. - Trabalhar cooperativamente com os outros.	- Utiliza materiais diversificados nas suas construções. - Reconhece novos instrumentos e sons. - Realizar contagens até 10 e sequências de cores. - Controla movimentos de coordenação óculo-manual. - Envolve-se em momentos de jogo simbólico, jogo faz-de-conta e jogo dramático. - Trabalha cooperativamente com os outros.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Esta atividade decorreu nos dias 7, 10, 13, 14, 16, 20, 22, 23, 24 e 27 de novembro, pois foram feitas cerca de 38 construções com materiais reutilizáveis, pedidos pelas crianças. Fazendo uma média de duas construções por crianças pois todos quiseram participar.</p> <p>Esta atividade é o exemplo de que é possível integrar várias áreas de conteúdo numa só atividade. Aqui estão representadas as três áreas, dando grande destaque para a área de Conhecimento do Mundo e à área de Expressão e Comunicação (mais especificamente o</p>	

domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística e o domínio da Matemática).

As construções foram significativas, não só a nível de aprendizagens, como a nível do enriquecimento do espaço e dos materiais. Pois, todas as construções serão divididas pelas áreas: da garagem, dos jogos, da casinha e da biblioteca, pois ao longo das brincadeiras no castelo ele passou a ser também um fantocheiro. Importa referir que foi acrescentada a área da música que não existia na sala.

A meio do processo foram também chegando mais construções feitas pelas famílias após eu lhes lançar o desafio.

Sendo esta atividade uma continuação do projeto em curso, esta foi planeada e decidida pelas crianças, o meu papel foi de mediadora e orientando os trabalhos, dando sugestões. Neste sentido, foi possível compreender que algumas crianças são mais autónomas do que outras na realização das tarefas, precisando de uma orientação mais individual. Foi a postura que tentei manter, observando o grupo atentamente.

Imagens:



Planificação diária da atividade: 9 de novembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Sessão de relaxamento	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Voz do adulto
Proposta educativa:	
As crianças sentam-se no tapete e jogam ao jogo “A rainha manda”, sendo que a rainha é o adulto e as ordens que as crianças têm de acatar são exercícios de relaxamento.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto utiliza um tom de voz calmo e pacificador, envolvendo todo o grupo e levando-o a participar na atividade. - Realiza a atividade com o grupo.	- Promover momentos de calma e relaxamento. - Criar momentos de proximidade com o grupo. - Proporcionar momentos de jogo em grupo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Envolver-se em atividades em grande grupo. - Acatar ordens dadas pelo adulto. - Tomar consciência do seu corpo.	- Escuta atentamente. - Envolve-se em atividades em grande grupo. - Acata ordens dadas pelo adulto. - Toma consciência do seu corpo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Em todo o decorrer da atividade as crianças mantiveram-se atentas e concentradas. Considero que a união do jogo com uma sessão de relaxamento acaba por ser mais produtiva, no sentido em que as crianças se empenham mais. Ao mesmo tempo é trabalhada uma competitividade saudável.	

2.2.6. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	—————	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	—————
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	• Projeto – Construção da teia		• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	—————

Planificação diária da atividade: 14 de novembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Construção da teia	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Rolo de papel kraft - Marcadores - Corda - Cola branca - Papéis de várias cores - Fotografias das atividades - Materiais reutilizáveis
Proposta educativa:	
No papel de grandes dimensões será feita a teia do projeto. Onde as crianças escrevem o título e as questões que colocaram no início do mesmo. À medida que têm respostas às questões registam esses dados na teia.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto escreve o que as crianças descobriram. - Pede às crianças que façam as legendas e que cole as fotografias correspondentes ao projeto. - Questiona as crianças sobre o que já foi feito e o que falta fazer.	- Promover o desenvolvimento da escrita e da linguagem oral. - Proporcionar momentos de reflexão sobre o trabalho efetuado e sobre os dados obtidos. - Facilita o contacto com novos vocábulos sobre o tema.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Fazer uso dos novos vocábulos aprendidos. - Elaborar frases completas. - Escrever pequenas palavras. - Organizar os dados recolhidos.	- Faz uso dos novos vocábulos aprendidos. - Elabora frases completas. - Escreve pequenas palavras. - Organiza os dados recolhidos.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>A atividade desenvolveu a curiosidade das crianças pela escrita. Ao verem os colegas a escrever na teia, outras crianças quiseram juntar-se e pediram para participar. Também pediram para fazer o título da teia com materiais reutilizáveis. Desta forma, escrevi o título no quadro e as crianças reproduziram, com a minha orientação, o mesmo, utilizando os materiais referidos.</p> <p>É-me possível afirmar que a atividade desenvolveu algumas competências da escrita, como a noção de letra e de palavras. Ao mesmo tempo que levava as crianças a repensarem no projeto.</p> <p>Esta atividade decorreu ao longo de todo o projeto, pois sempre que respondiam a uma pergunta, ou sempre que faziam uma atividade do projeto, registavam os dados na teia. O objetivo foi manter o grupo informado sobre o decorrer do projeto e sobre o que ainda faltava fazer.</p> <p>Por falta de organização da minha parte, a teia só começou a ser construída a meio do projeto, o que fez com que no início as crianças estivessem um pouco desorientadas. Serviu de aprendizagem para um futuro projeto.</p>	

Imagens:



2.2.7. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo dos carrinhos de choque • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Construção de uma tabela de tarefas semanal 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação da história “O rei livro e a princesa palavra” • Projeto – Atividade das palavras • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengalenga da casinha • Leitura e interpretação da história “A menina dos livros • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Partilha entre salas (instrumentos) 	_____		<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)

Planificação diária da atividade: 20 de novembro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Jogo dos carrinhos de choque	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Campo de jogos no exterior Grupo: Todo o grupo	- Arcos
Proposta educativa:	
Cada criança tem um arco na cintura (são os carrinhos de choque) e só podem circular dentro de um espaço limitado no chão. Existe uma das crianças que é o arrumador dos carrinhos que, também com um arco na cintura, vai tentar apanhar os “carrinhos” para os arrumar. Quem for apanhado sai do jogo, ou seja, é arrumado.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto explica as regras do jogo. - Controla quem foi apanhado e tem de sair.	- Proporcionar momentos de jogo em grupo. - Debater as regras do jogo. - Incentivar a atenção e concentração. - Promover o desenvolvimento da coordenação óculo-pedal.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Cumprir as regras do jogo. - Lidar com a frustração de perder. - Controlar movimentos de coordenação motora.	- Escuta atentamente. - Cumpre as regras do jogo. - Lida com a frustração de perder. - Controla movimentos de coordenação motora.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Esta atividade despertou o interesse das crianças. Para além dos risos evidentes, demonstraram empenho e vontade de ganhar. Perceberam as regras à primeira e desenvolveram um espírito de competitividade saudável. Por outro lado, algumas crianças não souberam lidar com a frustração de perder ficando um pouco irritadas. Ainda assim todos quiseram repetir o jogo.	

Planificação diária da atividade: 20 de novembro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Projeto – Partilha entre salas (instrumentos)	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Todo o grupo e o grupo da sala C	- Instrumentos construídos na sequência do projeto “Reutilizar”
Proposta educativa:	
O Grupo da sala C também construiu instrumentos com materiais reutilizáveis (mas são instrumentos do Brasil). Nesse sentido, eu e a minha colega decidimos fazer uma partilha entre salas. A sala C vem até à nossa apresentar os seus instrumentos e o meu grupo apresenta igualmente os instrumentos que construíram.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto incentiva as crianças a apresentar as características dos instrumentos. - Incentiva também a reflexão sobre as diferenças e as semelhanças entre os instrumentos dos dois grupos.	- Incentivar a partilha entre salas. - Dar a conhecer novos vocábulos. - Proporcionar momentos de reflexão sobre diferenças e semelhanças. - Promover conhecimentos de uma cultura diferente.

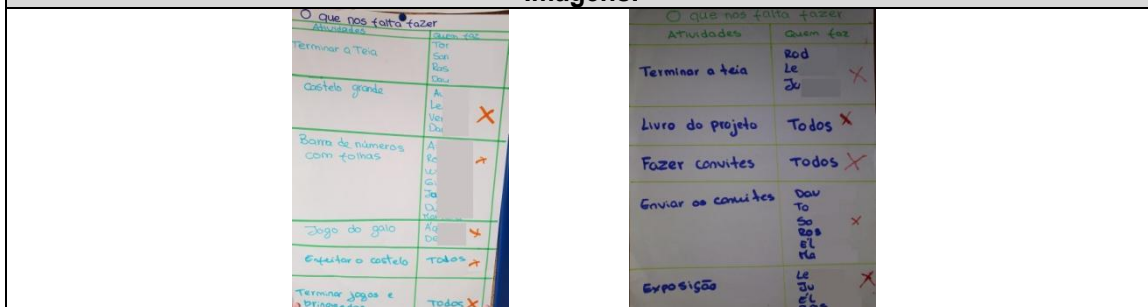
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente o seu trabalho. - Identificar diferenças e semelhanças. - Adquirir novos vocábulos. - Identificar novas culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente o seu trabalho. - Identifica diferenças e semelhanças. - Adquiriu novos vocábulos. - Identifica novas culturas.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Esta partilha foi um exemplo de trabalho cooperativo entre diferentes salas. Ao apresentarem os seus trabalhos/instrumentos as crianças partilharam conhecimentos que serviram de aprendizagens ao outro grupo. Por exemplo: o meu grupo apresentou instrumentos que para o grupo da sala C eram desconhecidos e vice-versa. Também foi possível fazer comparações, pois existiam instrumentos com o mesmo formato e som mas com nomes diferentes. Esta aquisição de novos vocábulos, de ambas as partes, foi bastante significativa para o desenvolvimento da linguagem e comunicação.</p> <p>São estas partilhas que servem de base a um trabalho cooperativo entre a equipa educativa do JI, que será reproduzido pelas crianças. Pois estas tendem a repetir as ações dos adultos.</p> <p>No final da partilha as crianças ficaram, por iniciativa própria, no tapete a explorar os instrumentos que construíram.</p>	

Planificação diária da atividade: 21 de novembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Construção de uma tabela de tarefas semanal	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Todo o grupo disposto em roda	- Material de escrita
Proposta educativa:	
As crianças devem refletir sobre o que ainda falta fazer no projeto e o que pode ser feito esta semana. Devem ainda dividir as tarefas (quem faz o quê) e marcar com um “X” quando terminarem a atividade.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto responsabiliza as crianças pelas tarefas a que se propuseram realizar. - As crianças seguem a tabela como orientação do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a responsabilidade. - Incentivar a participação nas atividades. - Promover competências de planeamento e a autoavaliação.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de grupo. - Ser responsável perante as suas responsabilidades. - Planear e autoavaliar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participarem atividades de grupo. - É responsável perante as suas responsabilidades. - Planeia e autoavaliar.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Este planeamento foi feito esta semana e na semana seguinte. Como forma de responsabilização do grupo para o que faltava fazer até ao fim do projeto. Correu bastante bem, pois ao planear e escrever a tabela com e perante as crianças, elas organizaram-se de forma a concretizarem as atividades que se propuseram fazer. Empenhavam-se até poderem colocar um “X” como símbolo de tarefa terminada e autoavaliação do trabalho. Perante essa simbologia, as crianças ficavam orgulhosas por cumprir a sua tarefa e partilhavam o seu orgulho com os colegas, o que levava o restante grupo a querer terminar as suas próprias tarefas.</p>	

Mais uma vez, à semelhança do que ocorreu com a teia, penso que iniciei esta estratégia de organização do projeto um pouco tarde. Se o tivesse feito desde o início do mesmo o grupo ter-se-ia organizado de uma outra forma. Não quer isto dizer que o grupo não se tenha organizado, porém, o registo das tarefas torna o planeamento mais eficaz.

Imagens:



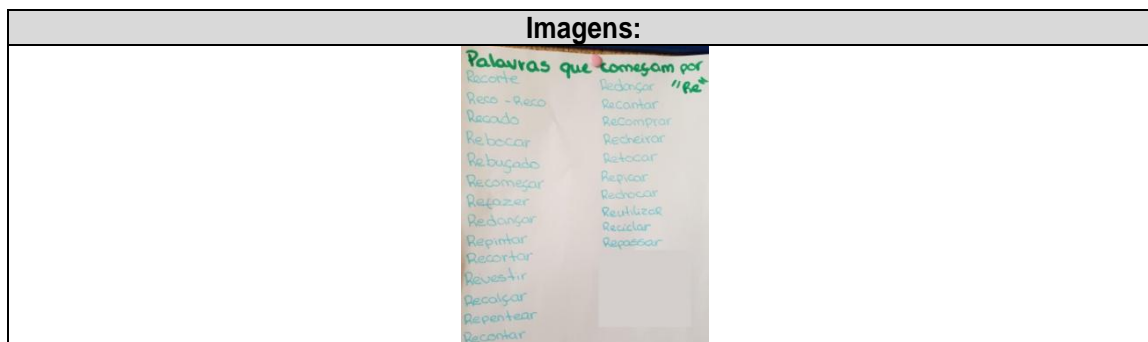
Planificação diária da atividade: 22 de novembro de 2017 | Quarta-feira

Atividade: Leitura e interpretação da história “O rei livro e a princesa palavra”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes. Posteriormente são incentivadas a dizer algumas rimas que aparecem no livro e outras que conheçam para ensinar ao restante grupo.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem e dizerem algumas rimas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Criar oportunidades de jogo com rimas.. - Criar oportunidades de exploração da linguagem e da comunicação.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. - Identificar rimas da história. - Referir rimas que conhecem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas. - Identifica rimas da história. - Refere rimas que conhecem.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante a leitura da história o grupo manteve-se atento e envolvido.</p> <p>Durante a interpretação da história as crianças foram capazes de a recontar e de identificar algumas rimas nela contidas. O entusiasmo era tão grande que quiseram fazer rimas com os seus nomes. Percebi que a melhor forma de cativar o grupo e envolve-lo nas atividades é estar ao nível deles, e uma das formas de o fazer mostrar que cada um é especial e cada um merece o seu tempo e atenção.</p>	



Planificação diária da atividade: 22 de novembro de 2017 | Quarta-feira

Atividade: Projeto – Atividade das palavras	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Material de escrita
Proposta educativa:	
No seguimento de uma história que trabalha a linguagem e fazendo a relação com o projeto em curso, as crianças têm de descobrir/referir palavras que comecem por “Re” tal como a palavra reutilizar.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto ouve atentamente todas as crianças. - Incentiva a participação de todos.	- Incentivar a participação de todas as crianças. - Criar oportunidades de exploração da linguagem e da comunicação. - Explorar situações onde há repetições de palavras.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Partilhar ideias e conhecimentos. - Referir palavras que começam da mesma forma. - Participar em atividades em grupo.	- Partilha ideias e conhecimentos. - Refere palavras que começam da mesma forma. - Participa em atividades em grupo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Esta atividade correu como esperado, as crianças participaram e referiram palavras como lhes tinha sido pedido.</p> <p>Para meu espanto foram mais além. Como durante as pesquisas tinham descoberto que a palavra reutilizar era constituída por duas palavras: “Re” e “utilizar”, e como compreenderam que o “Re” significa “outa vez”, não se limitaram a dizer palavras simples. Referiram também palavras mais complexas como: recortar ou repintar, dizendo que significava cortar outra vez e pintar outra vez, respetivamente.</p> <p>Este momento foi o reflexo das aprendizagens adquiridas durante as pesquisas do projeto. As crianças transmitiram conhecimentos e aprendizagens e demonstraram que estão realmente envolvidas no projeto e no que podem aprender com ele.</p>	




Planificação diária da atividade: 24 de novembro de 2017 | Sexta-feira

Atividade: Lengalenga da casinha	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a lengalenga e os gestos correspondentes. Posteriormente repetem a mesma em simultâneo com o adulto.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto diz a lengalenga pausadamente para que o grupo o acompanhe.	- Criar oportunidades de jogo com lengalengas. - Explorar com as crianças jogos rítmicos como lengalengas.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Reproduzir lengalengas acompanhando-as com gestos. - Participar em atividades de grupo.	- Reproduz lengalengas acompanhando-as com gestos. - Participa em atividades de grupo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
A atividade decorreu com grande euforia por parte das crianças. São situações de aprendizagens significativas mas que também oferecem momentos de jogo lúdico, aproximando o grupo e o adulto. Compreendi que a música e momentos rítmicos como as lengalengas são atividades do interesse do grupo, envolvendo e motivando-o.	

Planificação diária da atividade: 24 de novembro de 2017 | Sexta-feira


Atividade: Leitura e interpretação da história "A menina dos livros"	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações.	- Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens.

- Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem.	- Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Incentivar hábitos de leitura.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas.	- Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante a leitura da história o grupo manteve-se atento e envolvido. Embora em alguns momentos tivesse de chamar a atenção de algumas crianças.</p> <p>Durante a interpretação da história as crianças foram capazes de a recontar a história ou identificar momentos marcantes da mesma.</p> <p>Considero estes momentos de leitura muito importantes, pois não só são momentos de atividade em grande grupo, como também são momentos que incentivam o gosto pelas histórias, pela leitura.</p>	
Imagens:	
	

2.2.8. Semana 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	• Projeto – Leitura e interpretação da história “O pequeno inventor” • Projeto – Construção de uma tabela de tarefas semanal	• Projeto – Construção do livro do projeto	• Projeto – Construção dos convites e do cartaz para a divulgação	Feriado
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13h00 15h00	• Projeto – Construção de instrumentos, jogos, brinquedos e um castelo (cont.)	• Projeto – Conclusão e análise da teia interpretação da teia		• Projeto – Entrega dos convites	

Planificação diária da atividade: 28 de novembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto - Leitura e interpretação da história “Isto não é uma caixa”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem. - Remete para o projeto em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Dar ideias para o projeto em curso.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. - Fazer a ligação com o projeto em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas. - Faz a ligação com o projeto em curso.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Ao longo da história o rapaz reflete e questiona sobre as características de um comboio, logo de seguida faz o planeamento/esboço do comboio que pretende construir utilizando caixas de cartão. No final constrói um comboio bastante real. Neste sentido, a história aqui apresentada proporcionou diversas aprendizagens ao nível da reflexão, do questionamento, do planeamento, da utilização de materiais semiestruturados e ao nível da matemática. Pois ao longo da história também são feitas contagens e são referidas formas geométricas.</p> <p>Considerarei esta história importante pois, a partir dela são abordados diversos conteúdos e aprendizagens. As crianças identificaram-se com o rapaz por também estarem a construir coisas com caixas e cartão, isso levou-as a estarem atentas e a participarem na interpretação da mesma. Compreendi que quando as crianças se identificam com algo, ou estão perante algo do seu interesse, o seu envolvimento será maior.</p>	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 28 de novembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Conclusão e análise da teia interpretação da teia	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete	- Teia
Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Material de escrita e cola
	- Fotografias
Proposta educativa:	
As crianças registam a resposta à última questão do projeto e também os trabalhos enviados pelas famílias. Por fim, em grupo, fazem uma análise da teia revendo todas as questões e respostas obtidas.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto faz questões sobre o tema, proporcionando a reflexão. - Estimula o grupo a falar sobre o que fizeram e sobre o que aprenderam.	- Estimular o uso de vocabulário referente ao tema. - Questionar as crianças levando-as a estabelecer uma relação entre o seu conhecimento presente e as palavras. - Proporcionar situações de reflexão e análise.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Usar novos vocábulos. - Ouvir os outros respeitando a sua vez de falar. - Relatar aprendizagens relacionadas com o projeto. - Explicar os procedimentos realizados ao longo do projeto.	- Usa novos vocábulos. - Ouve os outros respeitando a sua vez de falar. - Relata aprendizagens relacionadas com o projeto. - Explica os procedimentos realizados ao longo do projeto.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Ao refletirem sobre todo o caminho percorrido ao longo do projeto, as crianças foram capazes de responder a todas as questões colocadas no início do mesmo. Embora o projeto tenha sido realizado por todo o grupo, houve crianças que se envolveram mais do que outras. Essas crianças, ao falarem sobre o que aprenderam, proporcionaram momentos de aprendizagens significativas ao restante grupo.</p> <p>Ao rever todo o projeto e as atividades dele decorrentes percebi que foi um projeto bastante significativo, onde as crianças desenvolveram capacidades pesquisa questionamento, planeamento, avaliação, fizeram as suas próprias construções utilizando a sua criatividade para dar novos usos a coisas velhas e envolveram as famílias no seu processo de aprendizagem. Desta forma concluo afirmando que foi um projeto bastante enriquecedor, tendo em conta que foi o primeiro projeto do grupo.</p>	

Imagens:



Planificação diária da atividade: 29 de novembro de 2017 | Quarta-feira

Atividade: Projeto – Construção do livro do projeto	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, mesas Grupo: Pequenos grupos	- Folhas recicladas A3 - Cartão - Corda - Materiais reutilizáveis - Material de escrita - Cola branca - Fotografias
Proposta educativa:	
As crianças planificam o que querem escrever no livro e como o querem organizar, com a orientação do adulto. Depois de tomadas as decisões escrevem-se os dados nas folhas e monta-se o livro.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto planifica a organização do livro com as crianças. - Escreve os textos mais compridos. - As crianças escrevem os títulos, as legendas, fazem os desenhos, e colam as fotografias.	- Promover o trabalho cooperativo. - Proporcionar situações de planeamento com as crianças. - Facilitar o desenvolvimento da escrita. - Estimular a comunicação e a partilha.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Trabalhar cooperativamente com os outros. - Partilhar ideias e opiniões. - Tomar decisões. - Escrever palavras copiando-as.	- Trabalha cooperativamente com os outros. - Partilha ideias e opiniões. - Toma decisões. - Escreve palavras copiando-as.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>A atividade decorreu como planeado. Foi uma atividade que despoletou a curiosidade do grupo pois, muitas crianças vinham à mesa pedir para se juntarem a nós para escrever, colar ou desenhar.</p> <p>À semelhança da teia, o livro do projeto permite que as crianças reflitam sobre tudo o que foi feito e o que aprenderam. Desta forma, as crianças fazem um apanhado dos momentos mais significativos e dos conhecimentos obtidos. O meu papel foi questionar, lembrar e escrever o que as crianças determinavam que tinha de estar escrito no livro. Este livro servirá para mais tarde as crianças poderem lembrar tudo o que aprenderam.</p>	

Imagens:



Planificação diária da atividade: 30 de novembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Projeto – Construção dos convites e do cartaz para a divulgação	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, mesas Grupo: Pequenos grupos	- Sacos de papel velhos - Paus de madeira - Cola branca - Material de escrita
Proposta educativa:	
As crianças decidem a quem querem apresentar o projeto e fazem convites para essas mesmas pessoas/salas. Fazem também um cartaz e mais convites para as restantes salas, para que passem pela exposição que será feita no corredor do J1. Os convites serão feitos utilizando materiais reutilizáveis (sacos de papel velhos e paus). Os sacos são recortados, onde se escreve o texto do convite e, por fim, o convite é enrolado num pau de madeira.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto ouve as decisões tomadas pelo grupo, respeitando-as. - Escreve o texto decidido pelo grupo. - As crianças escrevem o título e assinam.	- Ouvir e respeitar as decisões das crianças - Proporcionar situações de contacto com a escrita. - Promover o trabalho cooperativo. - Incentivar a participação das famílias. - Estimular a utilização de materiais reutilizáveis.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Tomar decisões em cooperação com os outros. - Formar frases completas. - Escrever palavras copiando-as. - Mostrar vontade de partilhar com as famílias as suas aprendizagens. - Utilizar a capacidade criativa e o sentido estético.	- Toma decisões em cooperação com os outros. - Forma frases completas. - Escreve palavras copiando-as. - Mostra vontade de partilhar com as famílias as suas aprendizagens. - Utiliza a capacidade criativa e o sentido estético.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Em grande grupo as crianças decidiram que queriam apresentar o projeto às salas C, G e F, pois tinham sido as salas que, anteriormente, tinham respondido aos questionários. Também decidiram que queriam fazer a apresentação às suas famílias. Nesse sentido, fizeram convites para as três salas e para as famílias, sendo que nos convites para as salas a assinatura dizia "Sala E", por sua vez o convite para as famílias levava	

a assinatura de cada criança. Além destes convites as crianças fizeram convites e um cartaz para as restantes salas, porém, estes eram referentes à exposição do projeto.

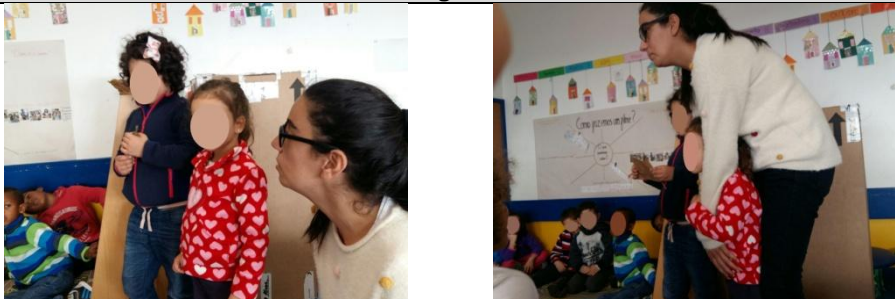
Todas as crianças participaram na construção dos convites, pois cada uma fez o convite para a sua família. No final do dia mostravam às suas famílias, com orgulho, os convites feitos e explicavam o seu conteúdo. Consideram que todas compreenderam o significado dos convites e a importância de comunicar aos outros o seu trabalho.

Imagens:



Planificação diária da atividade: 30 de novembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Projeto – Projeto – Entrega dos convites	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Todas as salas do JI Grupos: 4 grupos de 2 crianças cada um	- Convites
Proposta educativa:	
Cada grupo vai a duas salas entregar os convites, sejam eles para a apresentação ou para a exposição. Explicam o conteúdo do convite e agradecem a colaboração de cada grupo.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto é apenas um mediador. - As crianças devem falar e explicar o motivo da sua visita.	- Promover atitudes de partilha e cooperação entre salas. - Estimular a comunicação oral. - Proporcionar situações de comunicação perante pessoas fora do seu contexto habitual.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Comunicar informações oralmente e perante pessoas fora do seu contexto habitual. - Construir frases completas. - Falar de forma clara e perceptível.	- Comunica informações oralmente e perante pessoas fora do seu contexto habitual. - Constrói frases completas. - Fala de forma clara e perceptível.

Avaliação/reflexão da atividade:
<p>Todas as crianças mostraram o seu interesse em ir às outras salas entregar os convites, porém, em grupo decidiram as oito crianças que deveriam ir.</p> <p>No momento de entregar os convites as crianças demonstraram-se um pouco retraídas pois estavam fora do seu ambiente e perante pessoas com quem passam pouco tempo. Desta forma tive de adotar uma postura mais ativa e ajudar as crianças a explicar a sua visita. Ainda assim considero que correu como esperado, pois as crianças, num determinado momento falavam e explicavam o conteúdo dos convites e ainda o tema do seu projeto.</p>
Imagens:


2.2.9. Semana de 4 a 8 de dezembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	• Projeto – Montagem da exposição	• Projeto – Apresentações do projeto	• Leitura e interpretação da história “A Sara tem um grande coração”	• Projeto – Apresentações do projeto (cont.)	Feriado
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13h00 15h00	• Projeto – Treino para as apresentações	• Projeto – Apresentações do projeto (cont.)		• Bolas de natal para decoração da sala	

Planificação diária da atividade: 4 de dezembro de 2017 | Segunda-feira

Atividade: Projeto – Montagem da exposição	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Corredor Grupo: Pequeno grupo de 4 crianças	- Teia - Todos os materiais construídos durante o projeto
Proposta educativa:	
As crianças, com a ajuda do adulto, devem expor todos os materiais que construíram nas mesas para o efeito, devem separar por: objetos feitos na sala e objetos feitos pelas famílias. A teia é colocada pelo adulto. A exposição ficará montada do dia 4 ao dia 7 de dezembro.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto questiona o grupo sobre o que é	- Promover atitudes de partilha entre salas.

uma exposição e para que serve. - Ajuda as crianças a organizarem os materiais por função: veículo, jogos, ...	- Estimular o envolvimento das famílias.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Demonstrar atitudes de partilha com os outros. - Referir a função de uma exposição. -Ter prazer em apresentar o seu trabalho.	- Demonstra atitudes de partilha com os outros. - Refere a função de uma exposição. -Tem prazer em apresentar o seu trabalho.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Mais uma vez, as crianças demonstraram-se motivadas para esta tarefa, e todos quiseram participar. Percebendo este interesse, propôs que cada criança colocasse um ou dois objetos na mesa para que todos estivessem envolvidos.</p> <p>Esta alteração fez com que todos fossem incluídos na tarefa, tendo em conta que todo o grupo demonstrou interesse em fazê-lo. Tornando-se assim uma atividade em grande grupo, em que todos se orgulharam de ter participado e em que todos demonstram uma vontade espontânea de partilhar com as famílias e amigos.</p>	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 5 de dezembro de 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Apresentações do projeto	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Salas C, G, F e sala de atividades Grupo: Pequenos grupos de 3 crianças	- Livro do projeto
Proposta educativa:	
<p>Cada grupo irá a uma sala apresentar o projeto, recorrendo ao livro produzido. Para a apresentação às famílias, que irá decorrer na sala de atividades, vai um elemento de cada grupo. Importa referir que houve um treino no dia anterior, para que as crianças se sentissem preparadas.</p>	

<p>Estratégias/Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O adulto apoia as crianças caso estas se demonstrem retraídas. - Apresenta uma postura positiva perante as crianças para que se sintam confiantes. 	<p>Objetivos na ótica do adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral. - Proporcionar oportunidades e comunicação entre criança-adulto e criança-criança. - Incentivar cada criança a expor o seu trabalho.
<p>Objetivos na ótica da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar frases completas. - Comunicar de forma clara o seu trabalho. - Relatar acontecimentos referentes ao desenvolvimento do projeto. - Utilizar novos vocábulos relacionados com o tema. 	<p>Indicadores de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elabora frases completas. - Comunica de forma clara o seu trabalho. - Relata acontecimentos referentes ao desenvolvimento do projeto. - Utiliza novos vocábulos relacionados com o tema.

Avaliação/reflexão da atividade:

Ambas as apresentações decorram como previsto. As crianças empenharam-se em explicar todo o processo de desenvolvimento do projeto e o que aprenderam com ele. Embora algumas crianças apresentassem algum constrangimento em falar perante um público, outras crianças estavam à vontade falando sem constrangimentos. Houve assim um trabalho cooperativo entre os pequenos grupos, que permitiu o sucesso das apresentações. Ambas as salas elogiaram o trabalho e as apresentações o que deixou as crianças orgulhosas e motivadas para continuar a fazer projetos.


No que respeita à apresentação às famílias, esta correu igualmente bem. Mesmo que por vezes eu tivesse que intervir, fi-lo no sentido de apoiar as crianças. Estas souberam falar sobre o projeto e as sobre os conhecimentos adquiridos, o que demonstrou que o projeto foi significativo e rico em aprendizagens. No final da apresentação as famílias visitaram a exposição e fizeram comentários bastante positivos, tanto referentes à apresentação, como referentes à exposição. Comentaram ainda que as crianças falavam do projeto em casa e que aprenderam diversas coisas relevantes para o seu futuro. Demonstraram-se também orgulhosas por verem expostas as construções que fizeram em casa com as crianças.

Posso concluir que o projeto finalizou com sucesso e que promoveu alicerces fundamentais para a vida futura das crianças.


Imagens:



Planificação diária da atividade: 6 de dezembro de 2017 | Quarta-feira

Atividade: Leitura e interpretação da história “A Sara tem um grande coração”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Grande grupo, disposto em roda	- Livro da história
Proposta educativa:	
As crianças ouvem a história lida pelo adulto. Terminada a história fazem uma interpretação da mesma, recontando-a e indicando os momentos mais marcantes. Posteriormente o adulto explica a história recorrendo a balões de tamanhos diferentes.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto lê a história recorrendo a diferentes entoações. - Motiva o grupo mantendo-o envolvido e atento. - Questiona o grupo sobre a história sem dar a resposta de imediato. - Dá a oportunidade de todos participarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com histórias ricas em valores e aprendizagens. - Incentivar a participação de todos os elementos do grupo. - Promover momentos de diálogo. - Incentivar valores como a cooperação e a entreaajuda.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente. - Recontar momentos da história. - Responder às questões colocadas. - Identificar atitudes de cooperação e entreaajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atentamente. - Reconta momentos da história. - Responde às questões colocadas. - Identifica atitudes de cooperação e entreaajuda.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Durante a leitura da história o grupo manteve-se atento e envolvido.</p> <p>Durante a interpretação da história as crianças tiveram alguma dificuldade em recontar a história, porém, identificaram alguns momentos marcantes da mesma.</p> <p>Esta história proporcionou a abordagem de valores como a amizade, a cooperação e a entreaajuda, que as crianças já conhecem e identificam. A minha intenção era relembrar estes valores, e proporcionar momentos de diálogo em grande grupo sobre este tema tão relevante. As minhas intenções foram cumpridas, pois a maior parte das crianças identificou valores e atitudes bastante importantes e corretas.</p>	
Imagens:	
	

Planificação diária da atividade: 7 de dezembro de 2017 | Quinta-feira

Atividade: Bolas de natal para decoração da sala	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, mesas Grupo: Pequenos grupos de 3 crianças	- Papel de plastificar - Papel celofane de várias cores - Marcador permanente preto
Proposta educativa:	
As crianças têm de preencher uma bola feita em papel de plastificar utilizando pedaços de papel celofane de várias cores. Uma vez preenchida, o adulto volta a colocar mais papel de plastificar para forra a bola e fazer transparecer as cores do papel.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto explica a atividade. - Apoia as crianças que demonstrarem mais dificuldade.	- Apoiar as crianças nas atividades. - Promover o desenvolvimento da motricidade fina. - Estimular o desenvolvimento do sentido estético. - Incentivar o trabalho autónomo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Controlar movimentos de perícia manual. - Utilizar a capacidade criativa e o sentido estético. - Trabalhar de forma autónoma.	- Controla movimentos de perícia manual. - Utiliza a capacidade criativa e o sentido estético. - Trabalha de forma autónoma.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Atividade decorreu como planeada, as crianças trabalharam de forma autónoma e foram capazes de pegar em papéis de pequenas dimensões. Fizeram uso de diversas cores o que tornou os seus trabalhos bastante coloridos. Nesta atividade não precisei de intervir com nenhuma criança, ambas se empenharam e desenvolveram a atividade autonomamente. Importa referir que com esta atividade pretendia-se, não só desenvolver o trabalho autónomo, como também desenvolver a capacidade a motricidade fina. Objetivos que na minha opinião foram cumpridos.	
Imagens:	
	


2.2.10. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	• Jogo do camaleão	• Projeto – Organização das construções por áreas	_____	_____	_____
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	• Bolas de natal para decoração da sala (cont.)	_____	_____	_____	_____

Planificação diária da atividade: 11 de dezembro e 2017 | Segunda-feira

Atividade: Jogo do camaleão	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Ginásio Grupo: Todo o grupo	
Proposta educativa:	
As crianças perguntam: “Quem és tu?”, o adulto, virado de costas par as crianças, diz: “Eu sou o camaleão”, as crianças perguntam: “E de que cor és tu?”, o adulto diz uma cor aleatória e nesse momento as crianças têm de tocar em algo dessa cor. O camaleão vai alterando para que todos passem por esse posto.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto deve começar por cores mais simples e visíveis e depois aumentar o grau de dificuldade. - Deve introduzir movimentos obrigatórios como: “sou vermelho e salto a pés juntos”, para que as crianças procurem a cor saltando a pés juntos. - Deve variar as cores e os movimentos e ajudar as crianças as indicações a dar.	- Proporcionar momentos de jogo em grupo. - Debater regras de jogo com o grupo. - Dar oportunidades de desenvolvimento da atenção. - Promover momentos de desenvolvimento da coordenação motora grossa.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Cooperar com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumprir as regras do jogo. - Estar atento. - Controlar movimentos de coordenação motora grossa. - Reconhecer cores.	- Coopera com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumpre as regras do jogo. - Está atento. - Controla movimentos de coordenação motora grossa. - Reconhece cores.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Este jogo promoveu aprendizagens significativas de forma lúdica e interativa. As crianças envolveram-se e demonstraram empenho em fazer o jogo corretamente acertando nas cores. Foi visível um trabalho de equipa, no sentido em que, quando uma criança não sabia muito bem para onde ir os colegas ajudavam e davam indicações.	

Planificação diária da atividade: 12 de dezembro e 2017 | Terça-feira

Atividade: Projeto – Organização das construções por áreas	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Todo o grupo em roda	- Arcos - Materiais construídos durante o projeto
Proposta educativa:	
Tendo em conta que a exposição do projeto foi desmontada, chegou a altura de arrumar as construções nos devidos lugares pois servem para enriquecer as áreas da sala e para as crianças brincarem. Neste sentido é necessário fazer, com o grupo, uma prévia separação dos materiais, formando conjuntos. Cada conjunto é referente a uma área e as crianças vão dizendo, à vez, para onde vai cada brinquedo. No final arrumam os brinquedos nos seus lugares.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto questiona as crianças para que estas digam em que conjunto se encaixa cada objeto. - Gere o grupo para que cada um espere pela sua vez de falar.	- Promover conhecimentos ao nível da matemática (conjuntos). - Encorajar as crianças a esperarem pela sua vez. - Proporcionar momentos de trabalho em grande grupo.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Esperar pela sua vez de participar. - Formar conjuntos juntando objetos com as mesmas características.	- Espera pela sua vez de participar. - Forma conjuntos juntando objetos com as mesmas características.
Avaliação/reflexão da atividade:	
A atividade decorreu conforme planificada. As crianças aderiram à mesma e compreenderam o que era para fazer. No entanto tive alguma dificuldade em gerir o grupo, todos queriam responder e todos falavam ao mesmo tempo. Como foi uma atividade que demorou pouco tempo acabei por permitir que todos respondessem ao mesmo tempo, porém, tinham que falar mais baixo e mais calmamente. A partir daí, e através de uma trabalho em equipa os conjuntos foram formados e os materiais arrumados nos locais corretos, para que as crianças possam usufruir deles.	
Imagens:	
	

2.2.11. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2018

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	_____	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre a reciclagem • Painel de separação do lixo 	_____	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo sobre os “3 R’s” • Recolha e separação de lixo no exterior 	_____
12h00 13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00 15h00	_____	_____		<ul style="list-style-type: none"> • Separação do lixo no ecoponto 	_____

Planificação diária da atividade: 9 de janeiro de 2018 | Terça-feira

Atividade: Pesquisa sobre a reciclagem	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Todo o grupo em roda	<ul style="list-style-type: none"> - Dicionário - Globo - Material de escrita - Folhas brancas
Proposta educativa:	
Esta atividade vem na sequência do projeto desenvolvido sobre a reutilização. Num diálogo em grupo, as crianças dizem o que sabem sobre a reciclagem. Posteriormente o adulto lê o conceito de reciclagem no dicionário e compara-o com a reutilização. O registo das aprendizagens é feito numa folha branca com as crianças. No final as crianças exploram um globo para compreenderem o que é o planeta, e refletem sobre questões como “porque temos de o proteger” e “como o podemos fazer”.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
<ul style="list-style-type: none"> - O adulto questiona as crianças se dar respostas. - Pergunta a diferença entre reutilização e reciclagem. - Explica o que é o globo e o que simboliza cada cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o diálogo e a partilha de ideias. - Estimular a reflexão e o questionamento. - Proporcionar momentos de aprendizagens de novos conceitos.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Expor ideia e opiniões. - Fazer questões sobre o mundo que o rodeia. - Distinguir reutilização de reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expõe ideia e opiniões. - Faz questões sobre o mundo que o rodeia. - Distingue reutilização de reciclagem.
Avaliação/reflexão da atividade:	
No início da atividade as crianças estavam um pouco confusas com a diferença entre os conceitos reutilização e reciclagem. Porém, as crianças mais velhas conseguiram explicar a diferença entre eles e promover aprendizagens às crianças mais pequenas. No entanto, depois de eu ler o conceito no dicionário este ficou ainda mais claro para o grupo. Ao fazer o registo das aprendizagens com o grupo, as crianças ainda referiram que existe um ecoponto com	

contentores de várias cores, informações que também ficaram registadas.

A minha intenção ao introduzir o globo foi explicar às crianças o que é afinal o planeta e porque o temos de proteger. Para meu espanto as crianças foram capazes de responder às questões colocadas mostrando que estão cientes da importância de proteger o planeta. Demonstraram também ter atitudes de preservação do ambiente dizendo o que é correto e o que não é correto fazer.

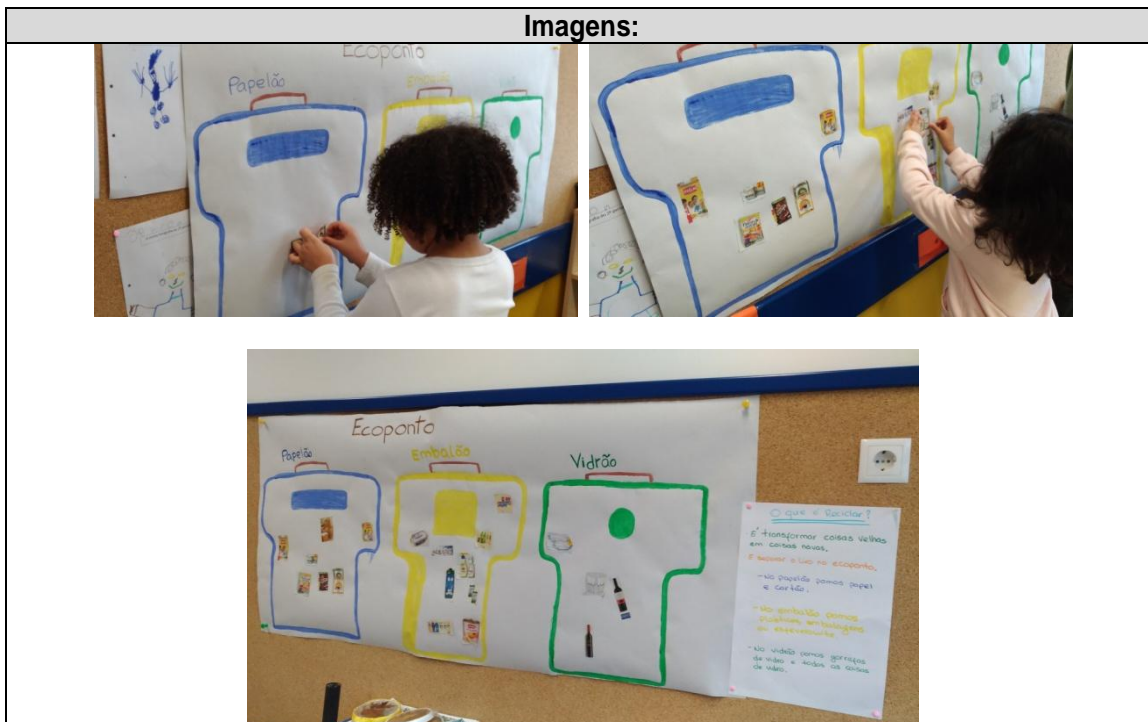
Imagens:



Planificação diária da atividade: 9 de janeiro de 2018 | Terça-feira

Atividade: Painel de separação do lixo	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, mesas Grupo: Todo o grupo sentado nas mesas	- Painel com três contentores (um azul, um amarelo e um verde) - Imagens de revistas com embalagens de cartão, plástico e vidro.
Proposta educativa:	
As crianças têm de escolher uma imagem e colá-la no contentor com a cor correta.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto é apenas um mediador que corrige a criança caso esta esteja errada.	- Promover hábitos de separação do lixo. - Dar a conhecer a função de cada contentor. - Proporcionar situações de desenvolvimento da capacidade de memorização.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Separar o lixo no contentor correto. - Demonstrar atitudes de preservação do ambiente. - Ser autónomo na realização da tarefa.	- Separa o lixo no contentor correto. - Demonstra atitudes de preservação do ambiente. - É autónomo na realização da tarefa.
Avaliação/reflexão da atividade:	
Como eu tinha antecipado, nesta atividades as crianças que demonstraram mais dificuldades foram as mais novas, o que é compreensível pois era a primeira vez que ouviam falar nas diferentes cores do ecoponto e o que se pode colocar em cada um. No entanto, deixei que fossem as crianças mais velhas a corrigir e a ajudar as mais novas, promovendo assim a entreajuda e a cooperação tão importante para as suas vidas futuras.	


Imagens:



Planificação diária da atividade: 11 de janeiro de 2018 | Quinta-feira

Atividade: Visualização de um vídeo sobre os “3 R’s”	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Sala de atividades, tapete Grupo: Todo o grupo em roda	- Vídeo
Proposta educativa:	
O adulto coloca um vídeo que fala sobre os “3 R’s” (Reutilizar, Reduzir e Reciclar).	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto faz questões sobre partes importantes do vídeo.	- Promover hábitos de separação do lixo. - Dar a conhecer a diferença entre dois conceitos distintos.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Diferenciar reutilização de reciclagem - Participar num diálogo em grupo. - Referir informações importante do vídeo.	- Diferencia reutilização de reciclagem - Participa num diálogo em grupo. - Refere informações importantes do vídeo.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Este vídeo é uma curta-metragem animada que para além de falar de cada conceito explica, de forma clara e simples, as diferenças entre eles. Considerei importante mostrar este vídeo ao grupo para que, de uma forma mais lúdica, aprendessem as diferenças entre os conceito reutilizar e reciclar. Penso que é uma forma das crianças interiorizarem melhor os dois conceitos.</p> <p>As crianças reagiram com ânimo ao vídeo e pediram para o repetir, sendo ele pequeno, aceitei o pedido. Posteriormente dinamizei um diálogo sobre o que era retratado no mesmo e as crianças comentaram de forma correta os dois conceitos.</p>	

Planificação diária da atividade: 11 de janeiro de 2018 | Quinta-feira

Atividade: Recolha e separação de lixo no exterior e separação do lixo no ecoponto	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Exterior Grupo: Todo o grupo	- Saco do lixo azul - Saco do lixo amarelo
Proposta educativa:	
As crianças recolhem lixo do exterior da sala e, em simultâneo, separam-no no saco azul e no saco amarelo. Posteriormente levam os dois sacos para despejarem no ecoponto.	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto corrige as crianças caso estas estejam a colocar o lixo no saco errado. - Também recolhe lixo como exemplo.	- Promover hábitos de separação do lixo. - Estimular atitudes de preservação do ambiente.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Separar o lixo corretamente. - Participar na atividade em grupo. - Demonstrar atitudes de proteção do ambiente.	- Separa o lixo corretamente. - Participa na atividade em grupo. - Demonstra atitudes de proteção do ambiente.
Avaliação/reflexão da atividade:	
<p>Como não era a primeira vez que as crianças faziam este tipo de atividade, não houve estranheza da parte do grupo. Encararam a tarefa com empenho e não descansaram enquanto não encheram os sacos. Cada vez que apanhavam um lixo mostravam-no com orgulho.</p> <p>Algumas crianças tiveram alguma dificuldade na separação do lixo porém, a educadora e a auxiliar iam orientando as crianças no sentido de acertarem. Eu, com o objetivo de dar o exemplo, juntei-me às crianças e também apanhei o lixo com elas. Importa referir que quando tocou para o exterior das crianças do 1ºciclo, algumas dessas crianças se juntaram a nós e também elas ajudaram a apanhar e a separar o lixo que estava no chão. Esta cooperação entre as crianças do JI e do 1ºciclo promoveu o desenvolvimento do trabalho em equipa, tornando a atividade mais enriquecedora.</p> <p>No final fui com quatro crianças, as mais velhas pois sair da escola é uma grande responsabilidade, ao ecoponto esvaziar os sacos que tinham acabado de encher. Entenda-se que por questões de segurança não foi utilizado o saco nem o ecoponto verde.</p>	
Imagens:	
	



2.2.12. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 12h00	•Gincana de divisão do lixo	_____		_____	_____
12h00 13h00	Almoço	Almoço		Almoço	Almoço
13h00 15h00	_____	_____		_____	_____

Planificação diária da atividade: 15 de janeiro de 2018 | Segunda-feira

Atividade: Gincana de divisão do lixo	
Organização do espaço/grupo:	Recursos/Materiais:
Espaço: Ginásio Grupo: Grupo todo	- 3 caixas com lixo - 3 arcos azuis - 3 arcos amarelos
Proposta educativa:	
O grupo é dividido em três pequenos grupos. Cada grupo tem à sua frente uma caixa com lixo e ao fundo um arco azul e um amarelo. O objetivo é ir uma criança de cada vez levar uma peça do lixo e coloca-la no arco correto (papel no azul e plástico no amarelo). Ao voltar para junto do seu grupo vai outra criança levar mais uma peça de lixo. Ganha quem terminar primeiro e tiver o lixo bem separado. Em cada série as formas de deslocamento são diferentes (gatinhar, saltar a pés juntos, saltar à tesoura)	
Estratégias/Procedimentos:	Objetivos na ótica do adulto:
- O adulto diz a regras do jogo. - Orienta as crianças quando não se deslocam como foi pedido.	- Promover hábitos de separação do lixo. - Proporcionar momentos de jogo em grupo. - Debater regras de jogo com o grupo. - Dar oportunidades de desenvolvimento da atenção. - Promover momentos de desenvolvimento da coordenação motora.
Objetivos na ótica da criança:	Indicadores de avaliação:
- Separar o lixo corretamente. - Participar na atividade em grupo.	- Separa o lixo corretamente. - Participa na atividade em grupo.

<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumprir as regras do jogo. - Estar atento. - Controlar movimentos de coordenação motora grossa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coopera com os colegas em momentos de jogo em grupo. - Cumpre as regras do jogo. - Está atento. - Controla movimentos de coordenação motora grossa.
--	--

Avaliação/reflexão da atividade:

A atividade correu como previsto, embora tenha sentido o grupo um pouco disperso e isso me tenha levado a ser mais ativa com o mesmo.

No entanto, as crianças compreenderam as regras do jogo, deslocavam-se como lhes era pedido e colocavam o lixo nos arcos. Porém, algumas crianças ainda demonstraram dificuldades na separação do lixo, umas paravam para pensar e acertavam, outras colocavam rapidamente e erravam. Penso que a pressão de ser rápido para ganhar fazia com que muitas vezes errassem ao separar o lixo. Este é um bom exercício para desenvolver a atenção e a concentração, pois as crianças têm de compreender que para ganhar e acertar têm de se concertar e estar atentos.

Mais uma vez, por questões de segurança não foi utilizado o saco nem o ecoponto verde.

Imagens:



2.3. Processo de intervenção

As intenções para a ação e as planificações supramencionadas seguiram uma organização própria que auxiliou uma ação orientada por uma linha de trabalho contínuo.

Observar, registar e analisar

Para a realização de uma prática adequada ao grupo de crianças baseada nas suas potencialidades e fragilidades, foi essencial, numa primeira instância, uma observação atenta do grupo e das práticas pedagógicas da equipa.

Observar as atitudes, reações e as interações das crianças é o meio mais eficaz de recolha de informação sobre a vida do grupo de crianças (Tomás, 2011). A autora reforça esta ideia afirmando que este é um instrumento central do processo de recolha de dados que ocorre durante um período alargado de tempo. A observação pode ser encarada de diversas formas, porém, é a observação participante que na minha opinião fez mais sentido utilizar, por permitir “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores” (Tomás, 2011, pp.148-149).

Foi neste sentido que adotei uma postura de observadora participante intervindo na vida do grupo, de forma a obter respostas mais significativas sobre os seus interesses, necessidade e características do desenvolvimento. A observação permitiu-me ainda compreender de que forma o espaço, os materiais e o tempo eram aproveitados (ou não) pelas crianças.

Note-se que a observação não se pode limitar às impressões tiradas pelo observador. Esta técnica exige um registo que permita contextualizar, analisar e refletir sobre o que foi observado (Silva et al., 2016). Ao longo da PPS II, fui materializando registos diários, que me permitiram analisar, refletir e compreender a minha intervenção e a minha influência nas aprendizagens das crianças. Estes registos contemplam episódios e atitudes das crianças e da equipa que considerei significativos, que me permitiram concretizar as caracterizações já descritas neste portefólio e definir as minhas intenções para a ação.

Em suma, para compreender a criança e o seu contexto, o/a educador/a deve observar, registar e analisar. Assim, poderá ‘ver’ a criança de várias perspetivas e em diferentes ocasiões, compreendendo o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Uma posterior análise do que foi registado suporta uma reflexão que fundamenta o planeamento e a avaliação (Silva et al., 2016).

Planear e agir

O plano de ação constitui a base para toda a intervenção do/a educador/a. Ao planear, o/a educador/a define intenções e estratégias adequadas às necessidades, ritmos, características e interesses das crianças. Este é também considerado um processo de reflexão e de tomada de decisões. Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intencionalidades educativas, adequando-as ao grupo. É também ao planear que o/a educador/a prevê situações de aprendizagens significativas e define os recursos e materiais a utilizar. Planear é uma previsão do que é importante desenvolver com as crianças para alargar aprendizagens, porém, é relevante referir que planear não significa necessariamente seguir à

risca o que foi decidido. Por vezes, é necessário agir, adaptando-se às sugestões das crianças e às atividades emergentes (Silva et al., 2016).

Importa referir que, ao planear, devemos ter em conta os modelos pedagógicos no qual queremos sustentar a nossa ação. Quando falamos em modelos pedagógicos, estamos a falar de um referencial teórico metodológico que traz fundamentos pedagógicos capazes de orientar as ações educacionais (Silva et al., 2016). É por isso que, na minha opinião, deve ser o primeiro ponto a ponderar quando tencionamos definir a nossa ação. Esta deve ser o mais completa e assertiva possível e deve deter intencionalidades bem vincadas como as que foram mencionadas anteriormente.

Ao planear, foram considerados aspetos como: organizar o tempo, o espaço, os materiais, as atividades e a avaliação. No entanto, as planificações também tiveram em atenção os interesses do grupo, as intenções para a ação previamente definidas e a coerência e a ligação entre todas as atividades dinamizadas na sala. Para isso, foram realizadas planificações semanais anteriormente apresentadas neste documento. Também foram realizadas planificações diárias, sendo que em cada uma delas é referida: a organização do espaço e dos materiais; os recursos necessários; as estratégias e procedimentos a concretizar; os objetivos na ótica do/a educador/a; os objetivos na ótica da criança; e os indicadores de avaliação. É ainda relevante referir que as atividades planeadas foram previamente comentadas com a educadora cooperante e, por vezes, realizadas em conjunto, para que as atividades seguissem um fio condutor. Porém, nem sempre foi fácil, pois foi necessário compatibilizar as minhas planificações com os momentos planeados pela educadora e com as diretrizes do PAA. No entanto, esta coordenação entre mim e a educadora permitiram criar um clima de partilha e cooperação. Ao longo da PPS II foi também utilizada a MTP, desenvolvendo um projeto sobre a reutilização.

Avaliar

A avaliação consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Após a realização de uma atividade, é importante fazer uma avaliação do que foi planificado. Através desse processo, o/a educador/a consegue compreender melhor o desenvolvimento da criança, ajudando-a a progredir em todas as vertentes (motora, cognitiva e psicossocial), (Silva et al., 2016).

Tendo esse aspeto em mente, procurei, na ação com o grupo, realizar sempre uma avaliação geral de cada atividade. Essa opção está relacionada com o facto de que, embora as crianças estejam em fases de desenvolvimento diferentes, as tarefas são realizadas por todo o

grupo, mesmo que não em simultâneo, e o que era pretendido era compreender a reação geral deste à atividade proposta.

No decorrer da PPS II fui também avaliando a minha ação, recorrendo à análise e reflexão dos registos efetuados, de forma a compreender se esta estaria a ir ao encontro das intencionalidades definidas inicialmente. Assim como, nas planificações, realizei diariamente a avaliação da dinamização das atividades, para compreender fatores como: se correu como previsto; o que poderia ser melhorado; e quais foram as reações ou sugestões das crianças e da restante equipa.

As formas de avaliação aqui descritas serviram-me de aprendizagem e autorregulação da minha intervenção.

3. AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação do grupo de crianças

Ao avaliar o grupo de crianças (cf. Anexo A12) é possível afirmar que na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, ao nível da construção da identidade e da autoestima, já todas as crianças constituintes deste grupo, sabem o seu nome, idade e género. A maior parte já manifesta os seus gostos e preferências, mas a maioria ainda não é capaz de gerir pequenas frustrações. Ao nível da independência e da autonomia, a maioria já é capaz de revelar interesse e confiança em experimentar atividades novas, de arrumar os materiais da sala; de ser autónomo na higiene e na alimentação e de conhecer e seguir as rotinas da sala e do grupo. No ponto da consciência de si como aprendiz, as crianças revelam bastantes dificuldades, sendo que a maioria ainda não adquiriu as competências necessários para o desenvolvimento deste ponto. Em termos de socialização, as crianças apresentam uma maior dificuldade na participação em conversas.

Na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, ao nível do Domínio da Educação Física, todas as crianças são capazes de identificar as várias partes do corpo, no entanto há crianças que já demonstram alguma dificuldade em trepar, correr, saltitar, deslizar e rastejar.

No Domínio da Educação Artística, a grande maioria das crianças já é capaz de nomear as cores, fazer de conta, reproduzir vivências do quotidiano e de expressar emoções, no entanto, o grupo revela alguma dificuldade em identificar auditivamente sons: vocais e corporais, da natureza e instrumentais. Já no Domínio da Matemática, a competência que as crianças demonstram uma maior aquisição é no fazer puzzles. Enquanto que nas outras competências o número de crianças que já demonstram aquisição, e o número de crianças que ainda está em aquisição dessas mesmas competências é equivalente, sendo por isso possível perceber que será algo relacionado com as características individuais de cada um. Por último, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as maiores dificuldades apresentadas pelo grupo é no ouvir os outros e responder adequadamente, no elaborar frases completas e no relatar acontecimentos respeitando a sequência. Por outro lado, onde o grupo apresenta uma maior aquisição é na diferenciação de escrita de desenho e no ouvir atentamente história, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer.

A Área do Conhecimento do Mundo, é a área onde as crianças apresentam uma maior aquisição de conhecimentos uma vez que todas demonstram curiosidade, interesse com o que os rodeia. Reconhecem e identificam partes do corpo e compreendem as suas funções,

identificam fenómenos atmosféricos que observam como a chuva e o vento e demonstram preocupações com o meio ambiente, nomeadamente, apanham lixo e poupam água, ou seja, nesta área quase todas as competências estão adquiridas pelo grupo à exceção da utilização de termos como dia, noite, manhã e tarde que apenas foi adquirido por quatro crianças do grupo.

A avaliação global das crianças aqui descrita foi realizada já no final da PPS II. Assim, esta é já uma avaliação final, sendo que no decorrer dos meses estas competências foram evoluindo, numas crianças foi mais notório que outras, porém é importante ter em conta que estamos perante um grupo bastante heterogéneo em idades e que se encontram em fases diferentes do seu desenvolvimento. Por exemplo, na área de Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram uma grande capacidade de entreatajuda, de trabalho cooperativo, resolução de conflitos, respeito pelos outros, responsabilidade e autonomia, algo que não era tão evidente no início do ano. Também evoluíram a nível de competências matemáticas e linguísticas, sendo que neste momento já partilham mais ideia e opiniões. Ao nível da área de Conhecimento do Mundo é notório um maior conhecimento do corpo e das partes constituintes do mesmo e já desenvolveram algumas competências científicas, como a exploração, investigação e questionamento.

3.2. Portefólio da criança

O portefólio da criança surgiu da necessidade de realizar uma avaliação mais aprofundada de uma criança do grupo. Para a realização do mesmo foi feito um pedido de autorização às famílias (cf. Anexo A13), tendo em conta os valores éticos já referidos no presente trabalho. Foi também incluída a criança, que fez a capa do seu portefólio (cf. Anexo A14) e uma barra com a sua altura. Foram igualmente incluídas as famílias que preencheram um questionário, que pode ser visto e lido ao longo do portefólio. Importa referir que o mesmo será entregue às famílias juntamente com um CD que contém fotografias das crianças. De seguida será apresentado o portefólio referido.

Portefólio do Raúl



“Nós somos o futuro!”

Porquê fazer um portefólio?

Um portefólio pretende alcançar a avaliação de uma criança, ou seja, diz respeito a um culminar de competências que a criança já detém. Este é um dispositivo simples, que permite aos educadores, à criança e às famílias registarem informações importantes sobre as conquistas e as aprendizagens da criança. Em simultâneo, permite definir novos objetivos sustentados nas informações recolhidas.

Os portefólios encorajam a aprendizagem das crianças. Ao estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a análise e a reflexão, estaremos a centrar a atenção das crianças para as suas conquistas e para as suas dificuldades. Esta ideia encoraja um currículo centrado na criança.⁴⁰

⁴⁰ Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: um guia passo a passo para o professor*. R. Costa (trad.). Porto Alegre: ARTMED Editora.

Quem é o Raúl?



O Raúl...

É um menino com 5 anos.

Foi diagnosticado com Trissomia 21, o que o torna uma criança ainda mais especial.

Consegue ultrapassar os desafios do dia-a-dia com a sua curiosidade e persistência.

Tem sempre um sorriso e um mimo para dar a quem estiver por perto.

Gosta muito de brincar com legos, de fazer desenhos e de correr na rua.

No dia 17 de outubro de 2017 media 1,06 m



Figura 1. Amostra de uma fita pintada pelo Raúl que será colada aqui. Funciona como uma fita desdobrável com a sua altura real.

Porquê o Raúl?

Tudo começou quando, no meu primeiro dia de estágio, o Raúl olhou para mim com um sorriso indescritível e me deu um abraço bem apertado, acompanhado de um beijo que me derreteu o coração.

Conviver com o Raúl é como entrar num mundo diferente, mágico. É uma criança que transborda felicidade, alegria e bem-estar. Para ele não existe maldade, apenas pessoas diferentes que merecem as mesmas oportunidades, o mesmo carinho.

O Raúl é uma criança bastante sorridente e afetuosa, cativou-me de imediato pela sua expressividade. Supera os desafios diários com persistência, mesmo quando tem de enfrentar algumas inseguranças.

Por tudo isto, e muito mais, quis registar a evolução do seu desenvolvimento, as suas conquistas, as suas aprendizagens e as suas aventuras no Jardim de Infância.

Em casa

Eu sou assim...

Eu sou o

Nasci no dia 21 de Agosto de 2012 atualmente tenho 5 anos

A minha altura é 1,10 m e o meu peso 18 Kg



Eu quando era bebé



Eu atualmente



A minha impressão digital

Fico feliz quando estou com o papá, a mamã e a minha família.

Fico triste quando lembro sono e quero miminhos do papá e mamã

Fico zangado quando deixo cair os brinquedos do chão

Já sei dizer as cores em inglês, e o Conselho de Parro até casa.

Já consigo escrever o meu nome, Raul.

Sou o melhor a animar o ambiente e a trazer alegria a todos os presentes.

Figura 2. Questionário preenchido pela família, p.1

Os meus Interesses...

Gosto de fogar à bola com o papá e das beijinhos à mamã.
Não gosto de Comer doces e guloseimas.

As minhas brincadeiras preferidas são brincar às escondidas com o papá, saltar com a mamã e fazer a coreografia do Panda.

A minha cor preferida é roxo (roxo) e vermelho (ver).
A minha comida preferida é puscada ao dente feita pelo papá.
A minha história preferida é As aventuras do Vamboco.
A minha canção preferida a do Pólopo Gangnam Style.


A minha história...

Comecei com um beijinho da mamã e do papá
e em 21-12-2012 iluminei a vida deles ao ir a este mundo com
2840g, entre lágrimas de alegria e sorriso, acabou de
mascar de-lhes as primeiras mãos para que sempre me
acompanhem ao som de "Across the Universe" dos
Beatles.

Com um sorriso cheio de Deus todos os dias
sou a criança mais feliz e abençoada do mundo.

Figura 3. Questionário preenchido pela família, p.2

A minha família...



A minha família

A minha mãe chama-se Lúcia e o que mais gosto de fazer com ela é banhar e cozinhar os alimentos do almoço, do zoológico e ir à praia.

O meu pai chama-se Francisco e o que mais gosto de fazer com ele é brincar, andar com o cachorro, dançar e cantar o que aprendi com a mãe e na escola.

O que mais gosto de fazer com a minha família é brincar, viajar, cantar e dançar e viajar até à Maldivas.

Em casa ajudo a fazer a minha cama e arrumar os meus brinquedos

Data: 19 de Junho de 2018

Figura 4. Questionário preenchido pela família, p.3

Na escola

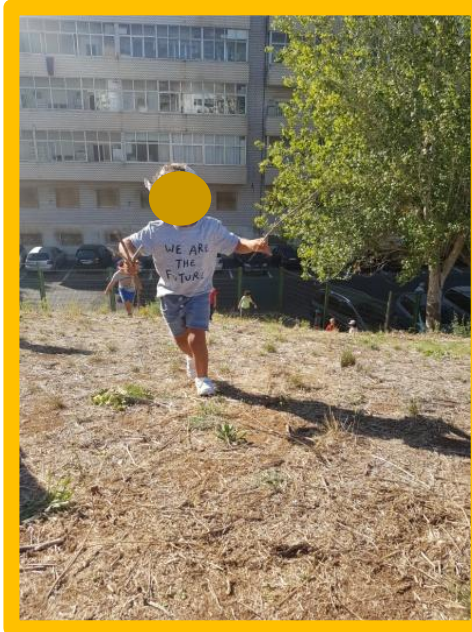
Interesses

Ter interesse por algo é considerar determinada tarefa ou objeto vantajoso, útil, que traga benefícios, que se destaque, que chame a sua atenção e que lhe dê prazer.

O trabalho com crianças deve ter em conta os interesses demonstrados pelas mesmas em determinados temas ou atividades. Assim existirá um maior empenho e envolvimento de todos.⁴¹

⁴¹ Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VIII (1), pp. 13-34.

Brincar no exterior



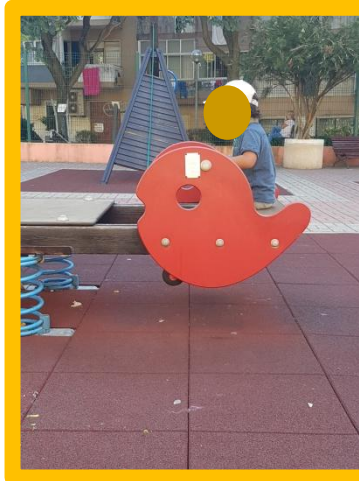
Descrição

Nestas duas imagens o Raúl brinca no exterior da escola. Corre e apanha paus/ramos do chão.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra um gosto especial em brincar no exterior. O contacto com a natureza e a liberdade concedida pelo espaço fazem com que o Raúl desfrute e explore o mundo que o rodeia. Desenvolvendo a sua criatividade e imaginação e ganhando experiências que amplificam os seus conhecimentos.

Ir ao parque



Descrição

Num dia em que nos deslocámos ao parque infantil, o Raúl correu e brincou por todo o parque. Foi no baloiço e os montes onde passou mais tempo. Ao sentar-se nos montes referia sempre a sua cor.

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta de explorar os vários espaços e ter diferentes experiências. Experimenta as estruturas lúdicas disponíveis no parque, criando as suas próprias brincadeiras. Desta forma progride no seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Tratar da horta



Descrição

Estas imagens demonstram o empenho do Raúl ao tratar da horta. Cavou com o ancinho, plantou, tapou com as mãos e regou. No final recusou-se a ir embora.

O que ficamos a saber?

O Raúl apresenta um grande empenho nas tarefas que lhe são dadas, especialmente nas tarefas de exterior. Por outro lado, manifesta um gosto especial em estar em contacto com a natureza, ou seja, em poder mexer e cuidar da mesma, sem ter a preocupação de se sujar.

Fazer construções



Descrição

O Raúl passa bastante tempo nesta área. Neste caso específico referiu que ia construir um comboio com os blocos.

O que ficamos a saber?

As construções exercem uma grande influência no desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, ao edificar comboios, torres ou outros objetos do seu interesse, utilizando como recurso peças de lego ou blocos de construção, o Raúl demonstra ser capaz de recorrer às suas memórias/vivências para dar forma a algo. Desenvolvendo assim o seu raciocínio espacial, as suas habilidades motoras finas (mãos), o seu raciocínio lógico na resolução de problemas e a sua criatividade.

Fazer desenhos e pinturas



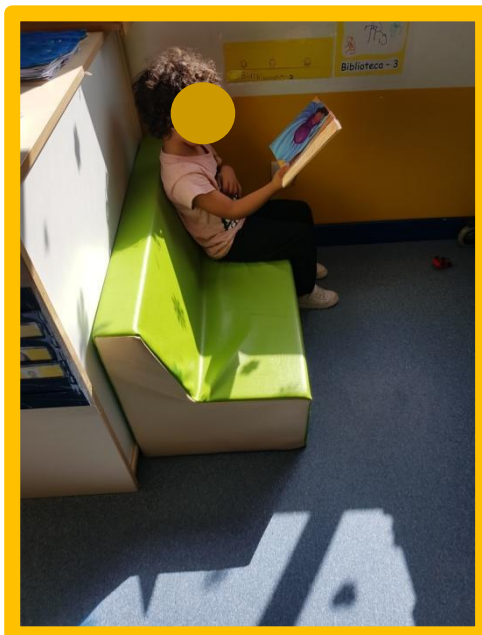
Descrição

As imagens demonstram o Raúl a pintar, carimbar e a desenhar. Nestes momentos o Raúl demonstra empenho e dedicação. É notório um gosto por este tipo de tarefas

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta de utilizar materiais e técnicas diferentes de pintura/desenho. Isto fará com que o Raúl desenvolva o seu pensamento, evoluindo gradualmente nos seus desenhos. Esta é também uma forma para o Raúl exprimir ideias, interesses e até mesmo sentimentos. É, desta forma, uma alternativa à comunicação oral.

Explorar os livros



Descrição

Este momento repetiu-se diversas vezes. O Raúl costuma sentar-se na biblioteca a folhear os livros. Chega por vezes a comentar as imagens.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra um interesse especial por livros, é recorrente depararmo-nos com estes momentos em que o Raúl se senta na biblioteca e folheia livros. Isto demonstra, da parte dele, um gosto por histórias e pela fantasia. Desta forma, entende-se que o Raúl recorre à sua imaginação para “ler” as imagens e, assim, construir as suas histórias.

Autonomia

A autonomia passa pela capacidade de ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidade pelo seu bem-estar em diversas situações, com o objetivo de enfrentar melhor as circunstâncias da vida. Desta forma, o desenvolvimento da autonomia passa pela colaboração nas tomadas de decisões em grupo, por fazer escolhas, por tomar decisões individualmente e por assumir responsabilidades.⁴²

⁴² Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Higiene



Descrição

Nesta fotografia o Raúl está a lavar as mãos sem a ajuda de um adulto. Passou por água, lavou com sabão, voltou a passar por água e secou.

O que ficamos a saber?

O Raúl já demonstra alguma autonomia na realização da sua higiene, passa por todas as fases para lavar as mãos, como ensaboar, lavar e secar. Demonstra que já é capaz de realizar tarefas simples sem necessitar da ajuda de um adulto.

Alimentação



Descrição

Nestas fotografias o Raúl está na hora da refeição, a comer sem ajuda. Na primeira fotografia o Raúl ainda não usava a faca, na segunda já usa ambos os talheres

O que ficamos a saber?

O Raúl já é capaz de comer sozinho, utilizando os talheres autonomamente. Além do garfo, também já utiliza a faca para ajudar a empurrar a comida. Ele já detém a destreza manual necessária para colocar a comida nos talheres e levá-la à boca e agarrar no copo para beber água. Esta foi uma evolução notória ao longo dos meses como comprovam as imagens.

Autonomia física



Descrição

Nesta fotografia o Raúl calça-se e descalça-se de forma autónoma.

O que ficamos a saber?

O Raúl já é capaz de se descalçar e calçar sozinho, embora necessite do seu tempo para o fazer. Demonstra assim o seu desenvolvimento a nível motor, pois já não necessita de uma grande ajuda por parte dos adultos. Esta evolução torna o Raúl mais autónomo e independente nas pequenas tarefas diárias.

Marcação de presenças



Descrição

O Raúl marca sozinho a sua presença. Identifica o seu nome e segue a linha até o dia a marcar.

O que ficamos a saber?

Utilizar uma tabela de dupla entrada é algo bastante complexo para algumas crianças. No início, o Raúl demonstrou algumas dificuldades em fazê-lo. Hoje em dia, embora por vezes tenha ajuda de um adulto ou de um colega, já consegue identificar o seu nome na lista e seguir a linha até ao dia em que tem de marcar a presença. Demonstra assim a sua capacidade de reconhecer o seu nome e seguir linhas numa tabela.

Limpeza da sala



Descrição

Nesta fotografia o Raúl foi, de forma autónoma e após uma pintura, buscar o pano para limpar a mesa que tinha sujado com tinta.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra ser capaz de ajudar os adultos em algumas tarefas diárias, como a limpeza da sala. Sempre que é chamado para alguma tarefa mostra-se disponível, demonstrando ser uma criança bastante prestável e responsável. Neste caso em particular ele percebeu que tinha sujado a mesa e que tinha de a limpar. Esta compreensão de responsabilidade é muito importante para o seu desenvolvimento pessoal.

Arrumação da sala



Descrição

Em ambas as fotografias o Raúl está a arrumar a sala. Arruma os legos, um desenho que fez e o seu cartão depois de o usar.

O que ficamos a saber?

O Raúl já compreende que, depois de desarrumar algo, tem de o arrumar. Sempre que termina uma construção ou um puzzle ele arruma a área que desarrumou. Por outro lado, a arrumação dos desenhos e do seu cartão pessoal ainda não é regular, mas já é notória uma evolução. Mais uma vez, este sentido de responsabilidade nas tarefas diárias é de extrema importância para o seu desenvolvimento pessoal.

Desenvolvimento social

O desenvolvimento social está relacionado com a capacidade que a criança tem de interagir com um par ou em grupo num contexto social.

Este é enriquecido quando a criança passa por experiências sociais como o diálogo, a partilha de ideias ou de interesses, a resolução de conflitos e as brincadeiras a pares ou em grupo.⁴³

⁴³ Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

Entreajuda



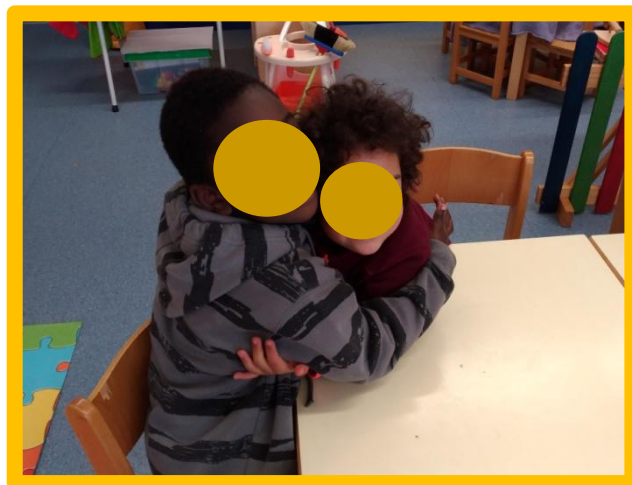
Descrição

Em ambas as fotografias é notório um espírito de entreajuda, tanto da parte dos colegas que ajudaram o Raúl a subir as escadas, como da parte do Raúl que ajudou o David a calçar-se quando este o solicitou.

O que ficamos a saber?

Desde o início que é notório um grande espírito de entreajuda entre o grupo e o Raúl. Sempre que o Raúl necessita de ajuda para alguma tarefa há sempre uma criança que se voluntariava para o ajudar, principalmente para subir e descer escadas. O Raúl apreendeu esse conceito e também o põe em prática, tentando ajudar os colegas quando precisam. Este é um fato influenciador do desenvolvimento social do Raúl, pois apresenta uma relação de proximidade com todo o grupo.

Interações



Descrição

Nas imagens o Raúl demonstra o seu carinho e amizade pelos amigos. Na primeira fotografia o Raúl dá a mão ao Dénil durante um momento no tapete, na segunda o Raúl abraça o Jugelson.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra preferir brincar com aqueles com quem partilha mais interesses, no entanto, não demonstra qualquer dificuldade em relacionar-se e interagir com outras crianças. É uma criança simpática, tem sempre um sorriso e um carinho para dar, o que comprova a sua capacidade de socialização.

Brincadeiras a pares



Descrição

Nesta fotografia o Raúl brinca às escondidas com o Jugelson. Esconde-se atrás dele e diz “BUH”, neste momento, os dois riem-se às gargalhadas.

O que ficamos a saber?

O Raúl estabeleceu uma relação forte com o Jugelson. Inicia brincadeiras com ele e gosta bastante de o abraçar. O Jugelson envolve-se igualmente nas brincadeiras. Mais uma vez é notória uma grande capacidade de socialização por parte do Raúl, envolvendo-se em brincadeiras a pares e desfrutando delas com bastante entusiasmo.

Brincadeira em grupo



Descrição

Em ambas as fotografias o Raúl brinca com os colegas. Na primeira fotografia, brinca no baloiço, nas seguintes brinca ao faz-de-conta na casinha.

O que ficamos a saber?

O Raúl também se envolve em brincadeiras em grupo. Sendo que a dificuldade na comunicação não é um impedimento para ele, pois comunica, muitas vezes, através de gestos. Partilha ideias e vontades e, juntos, desenvolvem brincadeira faz-de-conta, tão importante para o seu desenvolvimento cognitivo.

Desenvolvimento

motor

O desenvolvimento motor prende-se com a consciência e com o domínio que a criança detém sobre o seu corpo. O domínio do corpo determina a forma como a criança se relaciona com o mundo e serve de base de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.⁴⁴

⁴⁴ Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Motricidade grossa – Equilíbrio



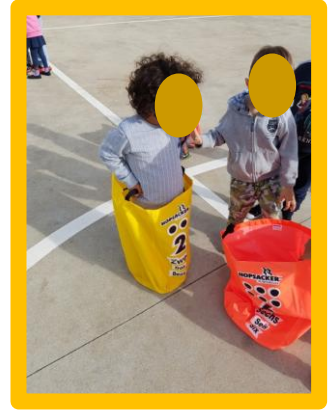
Descrição

Nas duas primeiras fotografias o Raúl está a desfilando com o seu pijama. Porém na primeira, ele demonstra algum receio e por isso tem ajuda de duas pessoas. Na segunda, já está mais confiante e já só precisa de uma pessoa a quem dar a mão. Na última fotografia o Raúl tenta andar sozinho com as andas.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra algum receio em andar sobre coisas altas, porém, não desiste e empenha-se em enfrentar os seus receios, mesmo que precise de alguma ajuda. O mesmo aconteceu com as andas em que, no início, demonstrou algum receio, porém, com alguma ajuda enfrentou o seu receio e tentou andar sobre as mesmas. Estes momentos dizem muito sobre o Raúl pois ele não desiste perante as adversidades e tenta superar-se. Em simultâneo desenvolve-se a nível motor, mais precisamente o equilíbrio.

Motricidade grossa – Saltos



Descrição

Nas duas primeiras fotografias o Raúl tenta ultrapassar as barreiras saltando a pés juntos, mas acaba por passar um pé e depois o outro. Na terceira fotografia o Raúl tenta saltar a pés juntos dentro de um saco, que consegue fazer com a ajuda de um adulto.

O que ficamos a saber?

Mais uma vez importa ressaltar que o Raúl não desiste quando confrontado com obstáculos. Perante as barreiras, o Raúl impulsionou o seu corpo para saltar a pés juntos mas acabou por passar um pé primeiro do que o outro. No entanto repetiu o exercício várias vezes para o tentar fazer corretamente. No exercício do salto com sacos, o Raúl conseguiu fazer três saltos com a ajuda de um adulto. A nível motor, o Raúl reflete algumas dificuldades, ainda que já seja visível uma evolução no seu desenvolvimento. Porém, com a ajuda de um adulto ele consegue realizar o que é pedido.

Motricidade grossa – Coordenação óculo-pedal



Descrição

Numa aula de ginástica o Raúl fez um percurso de arcos, saltando a pés juntos de arco para arco, sendo que quando estão dois arcos lado a lado ele tem de pousar um pé em cada um.

O que ficamos a saber?

Neste exercício, devido ao facto dos arcos estarem ao nível do chão, o Raúl demonstrou mais facilidade na sua realização. Saltou a pés juntos e compreendeu que, em alguns momentos, tinha de afastar os pés, colocando-os em arcos diferentes. Desta forma compreende-se que o Raúl se empenha e se concentra na realização das tarefas que lhe são pedidas. Através da concentração ele é capaz de coordenar a visão com os movimentos motores. Sendo que os movimentos motores estão gradualmente mais ágeis. Em simultâneo, encontra-se a desenvolver-se a nível cognitivo.

Motricidade grossa – Subir e descer escadas



Descrição

Estes dois momentos demonstram o Raúl a subir e a descer as escadas alternando os pés.

O que ficamos a saber?

O Raúl tende a subir e descer escadas recorrendo apenas a um pé. Porém, quando estimulado, ele consegue subir e descer as escadas alterando os pés. A subir demonstra mais facilidade comparativamente com o descer, devido ao seu receio das alturas. No entanto, agarrado a um corrimão/parede ele desce corretamente as escadas. É visível, mais uma vez, um desenvolvimento ao nível da coordenação óculo-pedal.

Motricidade grossa – Subir o espaldar



Descrição

Nesta fotografia o Raúl sobe e desce o espaldar, com algum receio mas sem desistir e volta a desce-lo.

O que ficamos a saber?

Esta é uma grande conquista para o Raúl, pois até então ele recusava-se a subir ao espaldar. No momento acima apresentado o Raúl conseguiu subi-lo, ainda que poucos degraus. Ao ser elogiado pela sua conquista ficou animado para voltar a tentar. Este passo é muito importante para o seu desenvolvimento motor, pois é através da experimentação que se atingem novas competências.

Motricidade grossa – Coordenação óculo-manual



Descrição

O Raúl lança a bola com as duas mãos com o objetivo de acertar no cesto. Faz várias tentativas e em algumas acerta.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra ser capaz de lançar a bola com as duas mãos. Ao coordenar a visão com os movimentos manuais, o Raúl está a desenvolver a coordenação óculo-manual, o que o ajuda a acertar no cesto. Esta competência é também bastante importante para o desenvolvimento cognitivo.

Motricidade grossa – Rodar o arco



Descrição

Nas diferentes fotografias o Raúl manipula o arco. Na primeira imagem o Raúl roda o arco na cintura. Na segunda, roda o arco no chão para que ele gire sozinho.

O que ficamos a saber?

Aqui está igualmente presente a competência óculo-manual. No que diz respeito ao rodar o na cintura, o Raúl teve alguma dificuldade, porém, foi capaz de colocar o arco a rodar no chão. Demonstra uma grande capacidade de concentração e de coordenação óculo-manual.

Motricidade fina –Recortar



Descrição

O Raul seleciona imagens para recortar, de seguida cola as imagens numa folha. Por vezes, precisa de alguma orientação, mas já o faz sozinho e com bastante concentração.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra uma grande capacidade de concentração, uma vez que apesar de estarem a acontecer outras coisas à sua volta, é capaz de se focar apenas na sua tarefa, a fim de executá-la da melhor forma possível. Isto comprova que é uma criança que se empenha em tudo o que faz. A forma como utiliza a tesoura demonstra uma destreza manual ainda frágil, mas em desenvolvimento, devido à concentração e ao envolvimento dedicado durante a tarefa.

Motricidade fina – Desenroscar e enroscar



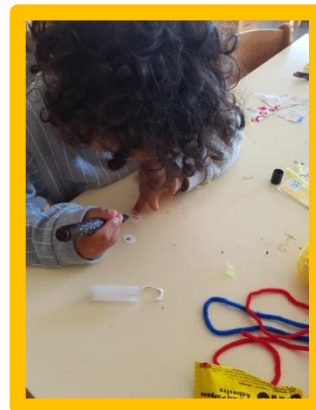
Descrição

Nesta fotografia, o Raúl foi desafiado pela educadora a fechar a tampa de um frasco. Fê-lo com a ajuda da educadora.

O que ficamos a saber?

Estamos perante uma competência ainda em desenvolvimento. A destreza manual diz respeito à capacidade da criança em utilizar os dedos para realizar determinada tarefa. O Raúl, embora demonstre alguma dificuldade em enroscar e desenroscar uma tampa, ele consegue fazê-lo com a ajuda de um adulto.

Motricidade fina – Segurar material de pintura em pinça e tríade



Descrição

Em ambas as imagens o Raúl segura o pincel, o lápis ou a caneta firmemente e numa tríade quase perfeita.

O que ficamos a saber?

O Raúl já pega corretamente no material de desenho. Neste sentido já demonstra uma destreza manual mais desenvolvida. Ao desenvolver esta destreza, o Raúl será capaz de ser mais rápido, ter uma letra nítida, e ter um melhor rendimento em sala e na sua vida quotidiana.

Motricidade fina – Pegar em materiais de pequenas dimensões



Descrição

Nas três fotografias acima apresentadas, o Raúl, pega e papéis e materiais de pequenas dimensões para fazer os seus trabalhos.

O que ficamos a saber?

À luz do que foi mencionado na página anterior, o Raúl já demonstra uma destreza manual mais desenvolvida, comparativamente ao início do ano. Com uma boa preensão em pinça, Ele pega em papéis e objetos de pequenas dimensões e, desta forma, concretizar as tarefas solicitadas. Aqui também demonstra ser capaz de coordenar a visão com a destreza manual que será igualmente útil para o desenvolvimento cognitivo.

Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo assenta no desenvolvimento biológico e na inteligência que é construída pela capacidade inata e que se desenvolve através de estímulos. É um processo ativo e interativo, construído pela criança em interação contínua com o meio.⁴⁵

⁴⁵ FCTUC. (2005/2006). Teoria do desenvolvimento cognitivo de J. Piaget. *Psicologia Educacional II*. Coimbra. Consultado em <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>

Concentração



Descrição

Num momento de relaxamento o Raúl envolveu-se concentrando-se na tarefa e seguindo as indicações dadas.

O que ficamos a saber?

O Raúl apresenta uma grande capacidade e prazer em envolver-se nas atividades propostas, seguindo instruções dadas por um adulto. Neste caso em particular demonstra ser capaz de se concentrar na tarefa realizada em grande grupo.

Atenção



Descrição

Nas duas primeiras fotografias o Raúl ouve atentamente as histórias. Na terceira fotografia, deitado no tapete, vê um filme. E na quarta fotografia escuta a descrição da educadora sobre uma atividade com gelo. Em ambas as fotografias é visível uma atitude atenta perante as atividades.

O que ficamos a saber?

O Raúl evoluiu bastante na sua capacidade de concentração e atenção. Já fica mais tempo no tapete, envolvido na atividade que está a ser dinamizada no momento. Importa referir que é nas histórias e nos filmes que ele demonstra mais atenção, pois é algo do seu interesse.

Envolvimento em atividades



Descrição

Nas duas primeiras fotografias o Raúl tenta descobrir o que tem na mão, sendo que se encontra vendado. Na última fotografia, cola uma imagem num painel de separação do lixo, colocando uma garrafa de vidro no vidro.

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta de participar em todas as atividades e demonstra algum interesse e envolvimento na maioria delas. Gosta quando recebe atenção nos momentos em grande grupo, isso motiva-o a participar e a realizar as atividades. Ao envolver-se nas atividades, o Raúl desenvolve conhecimentos e competências essenciais.

Exploração de materiais



Descrição

Em ambas as fotografias, o Raúl explorara diferentes materiais: gelo, sal com água e pedras.

O que ficamos a saber?

O Raúl não demonstra qualquer problema em manusear ou trabalhar com materiais com os quais não está tão habituado a utilizar e que não estão muito presentes no seu quotidiano.

Além de ficarmos a saber que o Raúl gosta de experienciar coisas novas e assim adquirir novas aprendizagens, ficamos ainda a perceber que ele possui uma curiosidade natural sobre o que o rodeia.

Jogo dramático



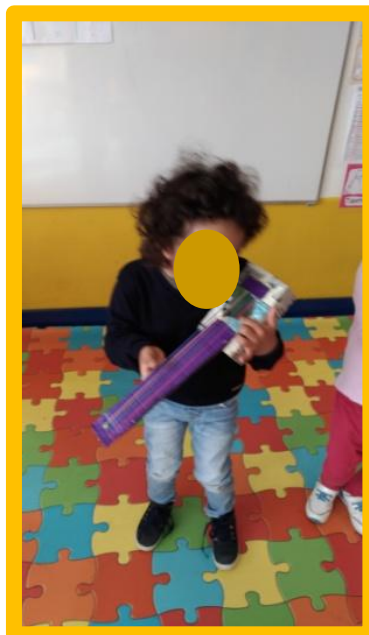
Descrição

Na primeira fotografia o Raúl encontrava-se com uma capa a falar para o espelho. Na Fotografia seguinte ele brinca dentro do castelo com um fantoche. Por último o Raúl fez de uma caixa um comboio.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra gosto pela dramatização de histórias. É capaz de contar e interpretar as suas próprias histórias ao espelho e a manusear fantoches. As suas dificuldades a nível da comunicação oral não o inibem de fazer as suas representações dramáticas. Estas representações são bastante importantes para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação.

Jogo faz-de-conta



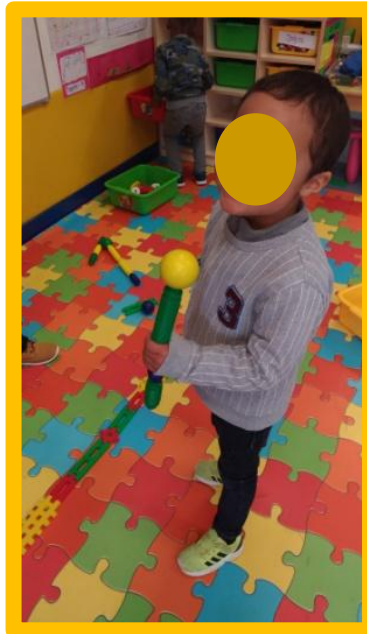
Descrição

O Raúl brinca bastante na casinha e representa situações do dia-a-dia, como é visível na primeira fotografia. Na última fotografia, o Raúl brinca com uma guitarra e canta simultaneamente.

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta de brincar ao faz-de-conta. Ele é capaz de imaginar e recriar uma brincadeira representativa do seu cotidiano. O Raúl demonstra alguma preferência por determinadas brincadeiras, arranjando novas formas de utilizar cada espaço, recorrendo à sua imaginação e às experiências que vivencia no seu cotidiano. Estas brincadeiras facilitam igualmente o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação.

Jogo simbólico



Descrição

Após unir peças de íman, o Raúl começa a cantar fazendo da sua construção um microfone.

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta de explorar todas as opções dos objetos que tem ao seu dispor, não os limitando apenas a uma função. Isto demonstra a sua capacidade de imaginação e de criatividade. Estes momentos são propícios ao desenvolvimento cognitivo do Raúl, pois a partir de peças banais consegue recriar um objeto do seu dia-a-dia.

Representação da figura humana



Descrição

Em todas as fotografias o Raúl representa a figura humana. Na primeira fotografia utiliza frutas, na segunda utiliza alimentos recortados de revistas e na última desenha com material de desenho.

O que ficamos a saber?

O Raúl gosta bastante de desenhar, principalmente, quando são desenhos livres e que partem da sua própria vontade.

Através do desenho é possível perceber que o Raúl já começa a ter percepção do corpo e das partes constituintes do mesmo, desta forma já é capaz de representar a figura humana em diversas situações e com diferentes materiais. Este fator é bastante importante para que ele tome consciência do seu próprio corpo.

Expressão e comunicação



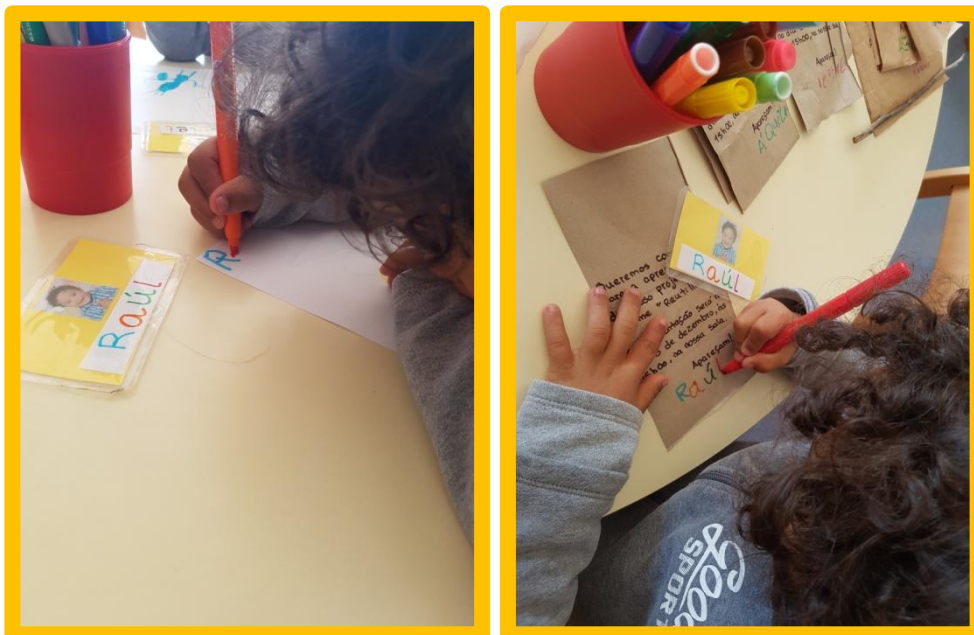
Descrição

Aqui está representado um caderno, utilizado pela equipa educativa, que contém frases com símbolos para o Raúl ler.

O que ficamos a saber?

Embora o Raúl apresente algumas dificuldades na comunicação oral, com esta ferramenta de comunicação aumentativa ele começa, gradualmente, a ser capaz de interpretar imagens e de “ler” frases. Desenvolvendo assim a linguagem, a articulação das palavras e a compreensão de imagens. Já começa a ser capaz de, numa frase, dizer os elementos de ligação, o que antes não fazia. É, portanto, visível uma evolução neste sentido.

Expressão escrita



Descrição

Ambas as imagens retratam o Raúl a escrever o seu nome sem a orientação por parte de um adulto.

O que ficamos a saber?

O Raúl já é capaz de escrever o seu nome de forma legível. Começou por copiar o seu nome do cartão, porém, nesta fase já é capaz de o escrever sem recorrer ao mesmo. Demonstra a sua capacidade de memorização e a destreza manual suficiente para escrever o nome corretamente.

Resolução de problemas



Descrição

Nesta fotografia, o Raúl monta um puzzle, sozinho. Apenas larga o puzzle quando o consegue terminar

O que ficamos a saber?

Neste momento o Raúl demonstra ser capaz de resolver puzzles com alguma complexidade. Empenha-se e não desiste até o terminar. Apresenta assim alguma facilidade em resolver problemas desenvolvendo o seu raciocínio lógico.

Contagens



Descrição

Nas três imagens o Raúl realiza contagens de imagens e de objetos.

O que ficamos a saber?

O Raúl já é capaz de realizar contagens até ao número dez. Por vezes fá-lo sozinho, outras vezes fá-lo com a orientação de um adulto. Porém, o facto de por vezes o fazer sozinho demonstra já algum domínio a nível da matemática.

Raciocínio lógico e identificação de cores



Descrição

Nesta tarefa o Raúl faz corresponder as peças às imagens, tendo em conta a cor e a forma.

O que ficamos a saber?

Nesta tarefa o Raúl demonstra já ser capaz de reconhecer as cores e de as dizer em Português e em Inglês. Ao reconhecer a cor, faz a correspondência com as imagens que tem no tabuleiro. Aqui o Raúl demonstra uma evolução a nível cognitivo, pois este jogo requer uma grande concentração da sua parte, a fim relacionar duas características da peça, a cor e a forma.

Criatividade e imaginação



Descrição

Tendo à disposição diferentes materiais, o Raúl faz um quadro dizendo: “É o Raúl”, ou seja, representando-se a si próprio.

O que ficamos a saber?

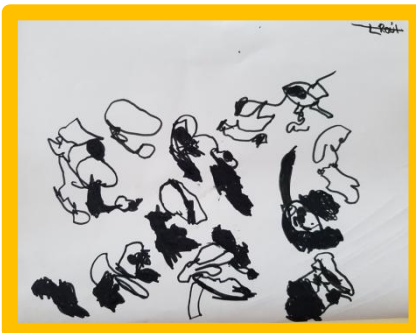
Para além de já ser capaz de representar a figura humana, neste caso a cabeça, o Raúl é igualmente capaz de, a partir de objetos com os quais não costuma trabalhar, representar-se a si próprio. Embora tenha tido uma orientação por parte do adulto, foi capaz de dar novos usos aos materiais fazendo como resultado final a sua cara.

Os trabalhos do Raúl

A expressão artística é um meio de enriquecimento da expressão e da comunicação das crianças. Ao desenhar, pintar, recortar, colar, a criança exprime diferentes sentimentos e emoções. A exploração, manipulação, transformação, criação, observação e comunicação permite à criança apropriar-se de experiências e oportunidades que amplificam os seus conhecimentos.⁴⁶

⁴⁶ Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Os primeiros desenhos



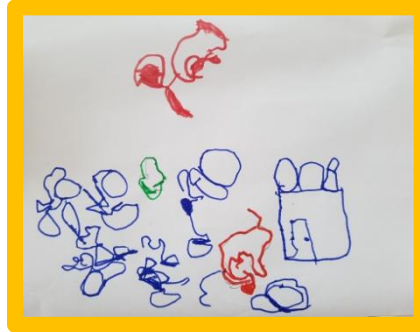
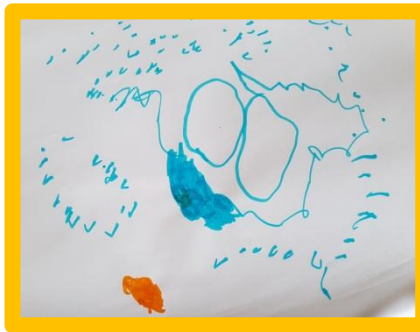
Descrição

Aqui estão representados os primeiros desenhos do Raúl, no início do ano letivo.

O que ficamos a saber?

Inicialmente o Raúl desenhava de forma mais abstrata, ou seja, desenhos mais dispersos pela folha, embora os legendasse como sendo comboios, aviões ou familiares. É visível um gosto pela variação de cores.

O surgimento da figura humana



Descrição

Nos desenhos acima representados o Raúl começa a representar algumas características da figura humana.

O que ficamos a saber?

Nesta fase o Raúl começa a desenhar algumas características da figura humana como caras e olhos. É já uma tentativa de representar pessoas embora ainda careçam os membros do corpo.

A figura humana



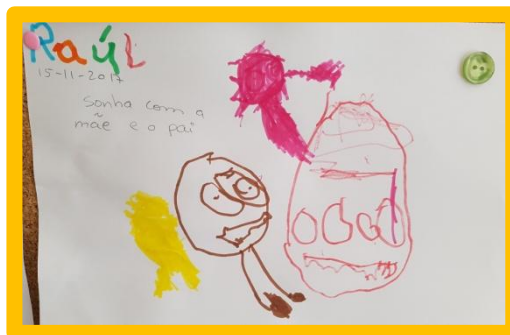
Descrição

Os desenhos acima apresentados desenhos exibem a forma como o Raúl representa a figura humana, através da exploração de diferentes materiais como tinta, plasticina, recortes...

O que ficamos a saber?

Nesta fase o Raúl já compreende o corpo e todas as características que o compõem. Em alguns desenhos ainda representou a figura humana em forma de girino (sem tronco), mas nos desenhos seguintes começou a aparecer o tronco, demonstrando que conhece bem a figura humana. Consegue ainda, com alguma orientação do adulto, utilizar recortes de alimentos e utilizá-los como membros do corpo, recorrendo à imaginação e à associação da forma para o fazer.

Interpretação de histórias



Descrição

Após a exploração de algumas histórias, foi pedido ao Raúl que fizesse a interpretação das mesmas em desenho. A primeira ilustra a tristeza falada no livro "O monstro das cores". A segunda representa a história do "Gato comilão". A terceira descreve um sonho do Raúl, após ouvir a história do "Botão invisível". Por último é a representação da história dos três reis magos.

O que ficamos a saber?

Nos desenhos aqui apresentados compreende-se que, com uma orientação do adulto, o Raúl é capaz de interpretar histórias e representá-las em forma de desenho, recorrendo à memória.

A sua família



Descrição

Na primeira fotografia o Raúl desenhou a sua família. Na segunda fez uma prenda para o pai e outra para a mãe, representando-os com pedras.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra possuir uma boa relação com a sua família, reconhecendo-a e sendo capaz de a caracterizar segundo as suas características individuais.

Colagens



Descrição

Na primeira fotografia o Raúl utilizou formas geométricas para representar uma paisagem. Nas fotografias seguintes colou papéis para preencher uma forma circular. Na última fotografia colou tiras de papel de forma decrescente para formar uma árvore de Natal.

O que ficamos a saber?

O Raúl já domina as colagens. No entanto, é de salientar que, através da colagem de materiais com diferentes formas, ele é capaz de representar casas, árvores e outros objetos que estão presentes no seu dia-a-dia. É igualmente capaz de preencher formas sem sair das linhas. O que demonstra o seu envolvimento e empenho na tarefa.

Arte com diferentes materiais



Descrição

Nas fotografias acima apresentadas o Raúl representou-se a ele próprio, faz um carro, um fantoche da Maria Castanha, um ouriço com folhas de árvores, um saco para as castanhas e um caçador de sol. Recorrendo a materiais não estruturados e semiestruturados.

O que ficamos a saber?

O Raúl demonstra que, a partir dos recursos disponíveis, é capaz de criar as suas próprias obras de arte. Embora necessite de um acompanhamento individual, o Raúl é capaz de criar quadros, objetos, fantoches ou outro tipo de arte com diferentes materiais, recorrendo à sua imaginação e criatividade.

O Inverno



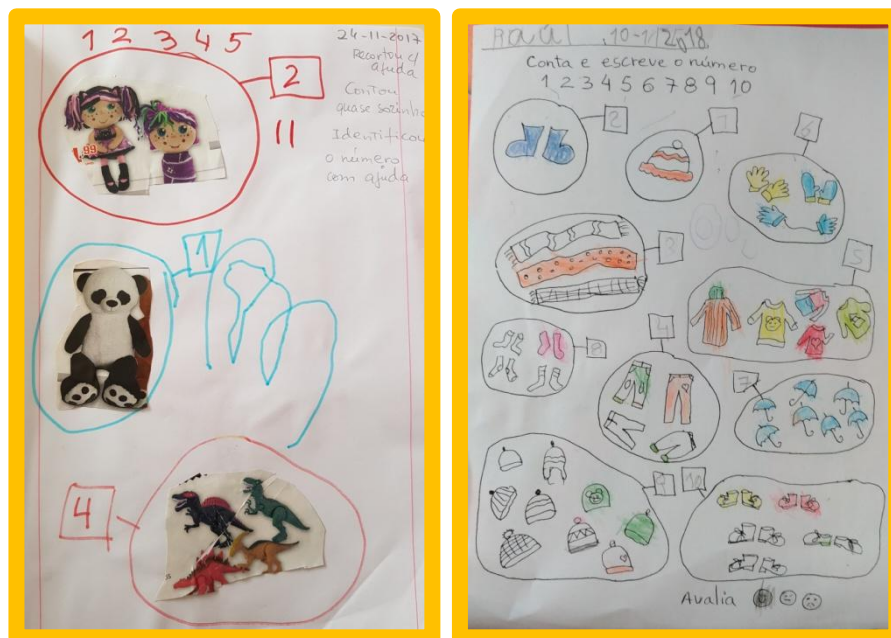
Descrição

No primeiro desenho o Raúl desenhou, com a ajuda da educadora peças de roupa de inverno. Nos desenhos seguintes desenhou um boneco de neve com cachecol e gorro.

O que ficamos a saber?

O Raúl reconhece peças de roupa de inverno, ainda que as tenha desenhado com a ajuda de um adulto. Assim como reconhece as peças mais utilizadas pelos bonecos de neve.

Conjuntos



Descrição

Na primeira fotografia o Raúl recortou imagens e fez conjuntos com as mesmas. Na segunda, o Raúl contou quantos elementos tinha cada conjunto, fazendo corresponder os números corretos a cada conjunto.

O que ficamos a saber?

Para além de ser capaz de fazer contagens até dez, o Raúl consegue formar conjuntos reunindo objetos com as mesmas características. Posteriormente enumera os conjuntos consoante a quantidade de objetos que estão dentro dos mesmos. É, mais uma vez, um trabalho feito com o acompanhamento de um adulto.

Avaliação global do Raúl

Uma criança curiosa...

Os seus **interesses** são principalmente as atividades no exterior e as atividades de construção. Que permitem a exploração e o desenvolvimento de diferentes competências.

No que respeita à **autonomia**, o Raúl já demonstra ser bastante autónomo em tarefas do dia-a-dia como a higiene, a alimentação a arrumação e a limpeza.

O Raúl é uma criança muito afetuosa o que facilita o seu **desenvolvimento social**. Neste sentido, é uma criança que interage com as outras crianças e com os adultos sem qualquer constrangimento. Tem atitudes e carinho e de ajuda para com os outros e participa em brincadeira a pares e um grupo. Importa referir que não entra em conflitos com os outros.

No que concerne ao **desenvolvimento motor**, o Raúl demonstra algum receio das alturas o que, por vezes, o limita nas atividades que requerem destreza motora. Ainda assim, é uma criança que não desiste e que se esforça para ultrapassar os desafios como: subir e descer escadas e saltar a pés juntos. É notória uma evolução a nível do lançamento de bolas e na destreza manual.

O **desenvolvimento cognitivo** engloba diversas competências a nível da atenção e concentração, do pensamento, do raciocínio lógico e da linguagem e comunicação. Assim sendo, o Raúl é uma criança que se empenha e concentra nas tarefas que lhe são atribuídas, explora materiais sem receios e participa nas atividades de grupo. É uma criança que usa a sua imaginação e criatividade para fazer dramatizações, inventar brincadeiras e dar novos usos aos materiais/brinquedos. Faz contagens até dez e resolve puzzles com alguma facilidade. Tem algumas dificuldades a nível da expressão e comunicação mas, por outro lado, o Raúl escreve o seu nome corretamente.

Nos seus **desenhos/trabalhos** é notória uma evolução, principalmente na representação da figura humana. Dedicar-se em todos os trabalhos que lhe são pedidos e resolve-os com e sem a ajuda de um adulto.

É possível concluir que o Raúl é bastante empenhado e que apresenta uma grande vontade em amplificar os seus conhecimentos e competências.

3.3. Reflexões diárias

Numa perspetiva de avaliação da ação ao longo da PPS II, foram realizadas reflexões diárias, apresentadas de seguida.

3.3.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017

2 de outubro

No momento de arrumar, a Rossana recusou-se a fazê-lo, eu disse-lhe (ativamente) que tinha de o fazer e ela continuou a recusar-se. Apercebi-me que tinha de utilizar uma abordagem diferente e quando lhe expliquei mais calmamente que tinha de arrumar para que depois os amigos conseguissem encontrar os jogos ela acabou por aceitar realizar a tarefa (nota VI, 2 de outubro de 2017).

Este momento fez-me refletir durante algumas horas pois percebi que ser ativa ou levantar o tom de voz quando peço uma tarefa a uma criança não é o caminho mais acertado. Compreendi que a serenidade e a calma devem fazer parte das estratégias de um educador. Ao colocar-me à altura da criança, olhar para ela e fazê-la compreender o motivo pelo qual tem de desempenhar a tarefa é o caminho mais acertado. A meu ver, a forma como falamos com os outros será a forma como os outros irão falar connosco. Neste exemplo em particular, ao falar de forma brusca para a Rossana ela respondeu-me com negatividade. Porém, ao alterar a minha abordagem para uma abordagem mais amena, a Rossana respondeu-me positivamente.

3 de outubro

Durante o exterior, passado na encosta a Élin, a Vera a Aissatú e o David foram apanhando folhas, pedras, ramos e casca de caracóis. Quando lhes perguntei para que queriam todas aquelas coisas, responderam-me que era para fazerem trabalhos (nota IV, 3 de outubro de 2017).

Aqui destaco um interesse vindo das crianças em aproveitar elementos da natureza para fazerem trabalhos ou atividades. Se este interesse se mantiver, talvez possa surgir daqui um projeto. Considero que estar atenta aos interesses e às questões colocadas pelas crianças é fundamental, pois só desta forma podemos proporcionar aprendizagens significativas que vão ao encontro dos seus interesses.

4 de outubro

Depois de ouvirem a história “O pequeno azul e o pequeno amarelo” as crianças fizeram várias experiências de mistura de cores, primeiramente com papéis pintados de seguida com tinta. Durante as experiências as crianças foram dando alguns palpites sobre que cor resultaria das misturas. No final foram confrontadas com o que pensavam que ia acontecer e com o que realmente aconteceu (nota I, 4 de outubro de 2017).

Considero a atividade acima descrita, dinamizada pela educadora, de extrema importância no que respeita à linguagem e comunicação. A educadora deu a oportunidade para que todos dessem opiniões e explicassem aquilo que acreditavam que poderiam resultar das misturas. A meu ver, ouvir a criança e as suas ideias é uma forma de lhe dar liberdade de expressão e também de dar à criança a possibilidade de refletir sobre o mundo que a rodeia. Não inferiorizando, é claro, a importância de trabalhar as cores primárias e as misturas delas resultantes como forma de conhecer o meio e o seu ambiente.

6 de outubro

Ao ir com o grupo ao parque infantil, tive a oportunidade de assistir a diversas brincadeiras criadas/imaginadas pelas crianças. O William, Dwayne e o Dénil andavam no balanço “sobe e desce” e diziam que estavam num barco e que vinha lá um tubarão. A Aua e o Rodrigo corriam para a casa do escorrega e diziam que vinha lá um urso. O Tomás subia à torre e dizia que era o rei.

Estes momentos ser-me-ão úteis para a investigação sobre a qual me pretendo debruçar “**A influência dos materiais não estruturados na ação do brincar**”. Compreendi que quando têm à sua disposição balanços, torres e casas as crianças criam mundos de fantasia e representam personagens imaginárias, trabalhando assim a sua criatividade e imaginação.

3.3.2. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017

9 de outubro

No início da manhã, quando as crianças ainda estavam a chegar, a Martinha sentou-se ao meu lado, no tapete, ostentando um ar desanimado. Perguntei-lhe se ela estava triste e a resposta foi positiva (abanando a cabeça). Questionei o motivo da sua tristeza ao que ela me respondeu “Quero a mãe”. Para tentar acalmá-la disse-lhe que a mãe vinha buscá-la mais logo e que agora podia brincar e aprender coisas novas connosco. A conversa continuou “Mas vocês são muito apressadas se têm de ajudar todos os meninos” (Martinha); “Então fazemos assim,

quando precisares de alguma coisa vens ter comigo ou com a Margarida porque nós estamos aqui para apoiar todos os meninos.” (Eu). (nota I, 9 de outubro de 2017)

Esta conversa entre mim e a Martinha fez-me ponderar sobre se realmente estarei a atender todas as necessidades das crianças e, ainda, se não lhes estou a dar o tempo que precisam em cada tarefa, mas sim a “apressá-las” ...

O/a educador/a deve estar sempre atento às necessidades das crianças, deve perceber se estas se sentem bem, num ambiente de confiança e segurança. Hoje em dia um educador está exposto a uma grande pressão, tem de cumprir objetivos, chegar a determinadas metas e por vezes, no meio da azáfama, não dá à criança o tempo de que precisa para alcançar os seus próprios objetivos. Não considero que seja este o caso do local onde estou a realizar a PPSII, pelo contrário. Porém considero relevante, enquanto estagiária, ter em mente que as crianças precisam do seu tempo e do seu espaço.

10 de outubro

Durante a tarde tivemos a visita de duas meninas do 3ºano. As duas meninas vieram partilhar connosco um trabalho que fizeram ao qual chamam “janelas poéticas”. Eram realmente janelinhas feitas em cartão e dentro das janelas estavam escritas as coisas de que mais gostavam (nota VIII, 10 de outubro de 2017)

Esta partilha entre salas é de extrema importância pois ambos os grupos podem partilhar conhecimentos e desta forma surgem aprendizagens mútuas. Com isto não quero dizer que só os mais pequenos aprendem com os mais velhos mas que também os mais velhos podem aprender com estas trocas e partilhas.

11 de outubro

Hoje pela primeira vez estive à porta a receber as famílias e as crianças, dando-me a conhecer e tentando transparecer confiança e segurança. Algumas famílias chegaram-me a deixar recados para passar à educadora (nota I, 11 de outubro de 2017).

Este momento fez-me sentir parte da equipa. Estar cara a cara com as famílias, apresentar-me e receber a criança foi para mim um momento marcante na PPSII. A meu ver é essencial estabelecer uma estreita relação com as famílias, pois tanto a equipa educativa como as famílias são parte integrante no processo de aprendizagem das crianças. É importante haver trocas de informações sobre as crianças, as suas conquistas e principalmente as suas dificuldades para que, em articulação, se possam resolver.

12 de outubro

Num momento em que o grupo estava bastante barulhento e impaciente, a educadora pediu a todos que se sentassem, explicou algumas regras e demonstrou a sua insatisfação pela forma como todos se estavam a portar. Aproveitou para lembrar que a área “falar e escutar” serve para conversarem e resolverem os conflitos. Neste momento a Élin e o Áquila pediram para ir para a área conversar. Quando voltaram já sorriam e vinham amigos novamente (nota VI, 12 de outubro de 2017).

Ter uma área reservada e acolhedora onde as crianças possam falar e escutar o outro é, a meu ver, essencial numa sala de Jardim de Infância. As crianças devem saber resolver os seus conflitos e desigualdades a conversar. Devem saber exprimir sentimentos e ideias aos outros sem a mediação de um adulto, não querendo isto dizer que o adulto não faz falta. Porém se o conseguirem fazer entre eles estarão a desenvolver a capacidade de argumentar resolver os seus próprios conflitos argumentando e expondo as suas ideias.

13 de outubro

Existe uma regra na sala que é: quando uma criança está numa área, coloca o seu cartão na mesma para perceberem quantas crianças lá estão e para não excederem o limite de pessoas por área. Esta ainda é uma tarefa que o Raúl não interiorizou bem, então quando ele foi para a área dos jogos eu orientei-o para que ele percebesse que tinha de levar o cartão consigo e colocar na parede. Um pouco mais tarde ele passou para a área dos desenhos e quando reparei ele tinha levado o cartão consigo e colocado no local certo (nota III, 13 de outubro de 2017).

Para o Raúl esta é uma grande conquista e por isso foi bastante elogiada. Para uma criança com Trissomia 21, compreender as regras e o funcionamento da sala é algo que leva tempo. Assim como a integração e a interação com os outros é um passo difícil e demorado, embora sejam crianças bastante afetivas e carinhosas. Existe a “barreira” da linguagem que muitas vezes limita as interações pois, no caso do Raúl, ele ainda não consegue produzir vocábulos corretamente da mesma forma que ainda não consegue formar frases. A meu ver a linguagem deve ser estimulada, mostrar imagens e fazer com que produza a palavra, fazê-lo dizer o nome dos objetos que pega no dia-a-dia no Jardim de Infância, são alguns exemplos do que se pode fazer diariamente. É neste ponto e no ponto da motricidade que pretendo debruçar-me durante a construção do portefólio da criança que será, claro, sobre o Raúl.

3.3.3. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017

16 de outubro

Durante a ginástica a educadora pede às crianças para imitarem os pés de um bailarino. A Martinha corrige sem hesitações “bailarina!” (Martinha); “ Também há bailarinos e dançam muito bem.” (Educadora). A educadora tenta evitar estereótipos de gênero, não só nesta atividade como em muitas outras (nota I, 16 de outubro de 2017).

Nos dias de hoje é comum vermos as crianças da Educação Infantil a criarem estereótipos de gênero por meio das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como sendo masculinas e femininas. Nesse sentido, as crianças interiorizam e reproduzem as suas vivências, as suas interações com os outros e aquilo que observam no meio que as rodeia. Porém, mesmo que as crianças já tenham construído a sua identidade de gênero, é importante e necessário o empenho do/a educador/a na desconstrução deste pensamento conversando e sendo um modelo/exemplo para as crianças, pois a construção da identidade é algo que se desenvolve ao longo da vida.

17 de outubro

Ao distribuir a fruta da manhã a educadora comentou que a manga vinha da mangueira. Isto suscitou algumas dúvidas no grupo, a Martinha afirmou:” mangueira é da água” (Martinha). Após uma explicação da educadora o grupo percebeu que a mangueira também é o nome de uma árvore que dá mangas. “Então as cerejas vêm da mangueira! (David). Depois de corrigir o David dizendo que as cerejas vêm das cerejeiras, a educadora aproveitou para desenvolver a conversa e falar sobre alguns nomes de árvores (nota II, 17 de outubro de 2017).

São momentos como este que me fazem refletir sobre a importância de ouvir as crianças e dar-lhes liberdade para exporem as suas ideias, vivências e representações. Ao conceder autonomia à criança para se exprimir, estamos a proporcionar momentos de partilha e comunicação ao mesmo tempo que temos a oportunidade de repassar conhecimentos e ensinamentos que resultam, muitas vezes em aprendizagens significativas.

18 de outubro

A educadora definiu que às quartas-feiras é o dia de ir à rua, esteja calor, frio u até chuva. Pediu às famílias para terem atenção ao tempo e se necessário que enviassem galochas e capas para a chuva. Hoje foi um desses dias e apenas a Vera e o David trouxeram galochas.

No exterior as duas crianças puderam saltar e brincar nas poças (nota V, 18 de outubro de 2017).

Concordo com a educadora quando acredita que a chuva, o frio ou o calor não podem impossibilitar a saída das crianças para o exterior. Tal como a sala de aula, também o exterior está repleto de aprendizagens significativas. É nele que se proporcionam momentos lúdicos que levam a trocas e partilhas de vivências. A natureza traz-nos experiências que numa sala não é possível. Tocar, sentir, cheirar, sujar-se, molhar-se e envolver-se com o meio, auxilia aprendizagens diversificadas que, na minha opinião, são vividas pelas crianças com mais intensidade e que guardam na sua memória como boas experiências.

19 de outubro

Na parte da tarde as crianças vinham eufóricas do exterior. Gritavam, reboavam, atiravam-se para cima uns dos outros. A educadora deu-lhes o tempo de que precisavam para “descarregar” a energia. Num determinado momento disse: “agora que já gritaram tudo podemos fazer o nosso relaxamento?”, o grupo compreendeu que era o momento para parar e para se acalmar (nota I, 19 de outubro de 2017).

Considero bastante importante compreender as necessidades do grupo. Este é um exemplo em que o grupo regressava do almoço, vinham inquietos e agitados e ao sentarem-se no tapete iam, brincavam e punham-se uns em cima dos outros. A educadora deu-lhes o tempo de que precisavam para se acalmarem sem fazer exigências, quando o grupo se acalmou por si próprio, esta iniciou as atividades da tarde. Compreender o grupo, as suas necessidades e adaptar as rotinas de acordo com o momento faz parte da função do/a educador/a, só assim este é capaz de gerir o grupo e captar a sua atenção, ao mesmo tempo que proporciona um clima de compreensão e respeito mútuo.

20 de outubro

Hoje tive a oportunidade de assistir a duas reuniões sobre duas crianças do grupo: O Áquila e o Raúl. Ambos estão a ser seguidos por uma equipa de intervenção precoce e por isso fazem reuniões periódicas em que os intervenientes são todos aqueles que intervêm no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ou seja: a profissional de intervenção precoce, os pais, a educadora, a professora de educação especial e (apenas no caso no Áquila) a terapeuta da fala. O objetivo é, em conjunto, partilhar informações sobre a criança, falar sobre as suas dificuldades, as suas conquistas e arranjar estratégias pedagógicas adequadas à criança (nota III, 20 de outubro de 2017).

Estas reuniões foram-me úteis, não só para caracterizar as crianças acima referidas como também para perceber todo o processo que está por trás das crianças com NEE (apesar de o Áquila ainda não ter sido diagnosticado com alguma patologia). As crianças que são acompanhadas por professores de educação especial têm à sua volta uma equipa que trabalha em conjunto para estabelecer metas e objetivos que as crianças devem atingir, e também definem como é que crianças as podem atingir. Todos têm um papel definido e trabalham em conjunto com a educadora para que a criança evolua nas suas capacidades motoras, linguísticas, comportamentais, entre outras, ou seja, para que o seu desenvolvimento decorra harmoniosamente e potencializando as suas capacidades.

3.3.4. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017

23 de outubro

No exterior olhei para uns papéis que estavam no chão e comentei com o grupo que o exterior estava mesmo sujo. Logo de seguida apercebo-me que o Áquila e o Daniel estavam a levar os papéis para o lixo (nota III, 23 de outubro de 2017).

A atitude do Áquila e o Daniel devem-se ao exemplo que a educadora transmite. As atitudes, a forma como fala ou aquilo que diz tende a ser reproduzido pelas crianças. É nesta linha de pensamento que considero que o/a educador/a deve ter atenção à sua postura perante o grupo. Deve demonstrar atitudes de respeito pelos outros e pelo meio que o rodeia, deve transmitir valores de justiça e verdade e, desta fora, será um exemplo para aqueles que o vêm como um exemplo e um modelo a seguir.

24 de outubro

Hoje foi um dia atípico na nossa sala, entrou um menino novo para o grupo. O Jugelson foi bem acolhido pelo grupo, fizeram perguntas, apresentaram a sala, levaram-no para o exterior e integraram-no nas brincadeiras. O Jugelson é um menino muito sorridente e afável e não mostrou relutância em brincar com as outras crianças. Agora o grupo é composto por 11 meninos e 9 meninas (nota I, 24 de outubro de 2017).

Quando entra uma criança nova no grupo, existe sempre, por parte do mesmo, alguma excitação, curiosidade e euforia, mas também, por parte de algumas crianças, alguma desconfiança ou desconforto, por ser alguém desconhecido. Para a criança que entra é tudo novidade, amigos novos, espaço novo, rotina nova, um mundo para conhecer. Algumas crianças lidam bem com as novidades e com a mudança, porém, existem crianças que se sentem

desconfortáveis e não se dão a conhecer ou choram. Cabe ao/à educador/a proporcionar um ambiente de segurança e confiança, ao mesmo tempo que é o mediador da integração da criança, ajudando-a a conhecer o espaço, a rotina e o grupo. Felizmente o Jugelson foi bem recebido pelo grupo e a sua integração foi bastante fácil.

25 de outubro

O Raúl e a Aissatú têm medo de alturas, quando a educadora os incentiva a descer a encosta eles demonstravam alguma relutância, chegavam até a recusar-se a descer. Porém, hoje a educadora, agarrando nas suas mãos, foi descendo aos poucos incentivando-os e demonstrando que não havia nada que temer. A meio do caminho o Raúl largou a mão da educadora e desceu sozinho na minha direção. A Aissatú conseguiu descer sempre agarrada à educadora. Foi uma grande conquista para ambos e demonstraram-se felizes por ter conseguido (nota II, 25 de outubro de 2017).

A meu ver o/a educador/a tem um papel crucial no que toca a incentivar as crianças a confrontarem-se com os seus medos e inseguranças. Transparecendo confiança e segurança deve levar, sem imposições, a criança a tentar ultrapassar aquilo que a ela lhe parece assustador. Deve também ser um modelo, e demonstrar que é possível superar os desafios do dia-a-dia, expressando confiança nas capacidades da criança e motivando-a.

26 de outubro

Durante uma atividade de pintura, em que eu estava a trabalhar com grupos de dois o William disse-me “Eu não quero ficar com o Raúl, ele é estranho”. Tentei explicar ao William que o Raúl é igual a todos os meninos da sala e que não devemos excluir ninguém (nota IV, 26 de outubro de 2017).

Perante esta situação ocorre-me refletir sobre a inclusão social. A inclusão social prevê a integração de crianças no NEE em salas regulares, com as mesmas experiências e aprendizagens que o restante grupo. No entanto, a meu ver, as escolas e os educadores precisam de estar preparados e formados para se poderem adaptar às necessidades das crianças que necessitam de ensino especial. É de extrema importância a comunicação informada, ou seja, informar pais (de todo o grupo), informar o grupo de crianças e informar a equipa pedagógica. É igualmente importante explicar ao grupo que todos somos diferentes, mas que todos podemos aprender uns com os outros e que a exclusão não é o caminho mais correto, mas sim a entreaajuda e a amizade.

3.3.5. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

30 de outubro

Após o almoço deixei no tapete vários materiais para o grupo explorar (caixas, garrafas de plástico, rolos de papel, caixas de ovos, pacotes de leite, entre outros). Ouviram-se vários comentários: “As caixas podem ser carros.” (Martinha); “Também podem ser comboios.” (Tomás); “A caixa grande pode ser um avião.” (David); “As garrafas pequenas também podem ser peixes.” (Martinha); “O fundo do garrafão pode ser um vaso para as plantas.” (Martinha). Durante a exploração livre, o grupo foi capaz de dar novos usos aos materiais utilizando a imaginação e a criatividade. As caixas passaram a ser: carros, comboios, aviões, esconderijos, barcos e casas. As garrafas passaram a ser: alteres (imaginados pela Martinha) e aviões (a Vera colocou dois rolos de papel numa garrafa para fazerem de asas de um avião). Os pacotes de leite passaram a ser uma banca de venda de produtos (criada pela Martinha). Os rolos de papel passaram a ser binóculos (transformados pelo David). Os pacotes de Ice Tea fizeram de camiões, carros de bombeiros, ambulâncias e comboios (imaginados pelo Rodrigo). (nota V, 30 de outubro de 2017)

Enquanto futura educadora considero os momentos de exploração livre, momentos bastante significativos para as crianças e repletos de aprendizagens. Neste caso em concreto, as crianças utilizaram o jogo simbólico para dar novos usos aos materiais. Deram uso à imaginação e à criatividade para brincar e explorar. Ser capaz de imaginar que uma simples caixa pode ser muitas outras coisas é notável e muito compensador no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Foi a partir do interesse demonstrado pelas crianças durante esta exploração de materiais que percebi que o tema “reutilização” seria uma boa temática para explorar num projeto.

31 de outubro

Durante a delineação do projeto as crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo no tema, fizeram perguntas, deram respostas e partilharam ideias. A Martinha foi quem mais interveio e foi bastante assertiva nos seus comentários (nota II, 31 de outubro de 2017).

Considero que o início do projeto é a fase em que todas as questões podem levantadas, embora também considere importante que ao longo do projeto sejam levantadas outras questões. Neste momento as crianças contam o que sabem sobre o tema, as suas vivências, as suas experiências, partilham opiniões e ideias. É o momento em que as experiências de uns

servem para as aprendizagens de outros. É igualmente um momento de trabalho em equipa, em que, em conjunto, levantam questões e refletem sobre a forma como vão responder a essas questões. Têm igualmente de organizar o trabalho e definir quem faz o quê.

2 de novembro

Hoje dei início à fase III do projeto, com as pesquisas e os questionários sobre o tema. Como havia duas perguntas para pesquisar, primeiro levei à biblioteca um grupo de três crianças para pesquisarem o significado da palavra reutilizar. De seguida levei outro grupo de três crianças para perceberem que materiais se podem reutilizar. Por fim, com um novo grupo desta vez de quatro crianças, fomos fazer os questionários, previamente elaborados, a três salas diferentes, para perceber se havia mais pessoas a reutilizar materiais. As crianças aderiram à tarefa do início ao fim e envolveram-se com entusiasmo em cada etapa (nota III, 2 de novembro de 2017).

A meu ver, a fase de pesquisa e recolha de informações sobre o tema do projeto é bastante importante. É nesta fase que as crianças compreendem de que forma podem obter resposta às suas questões / dúvidas. Ao pesquisarem, as crianças tornam-se mais autónomas e reflexivas sobre o mundo que as rodeia. Tornam-se também mais curiosas pois uma descoberta leva a outra e uma questão leva a outra. É, desta forma, uma fase crucial num trabalho de projeto.

3 de novembro

Durante o acolhimento o grupo esteve atento e concentrado, até iniciar a interpretação da história. Neste momento tive algumas dificuldades em captar a sua atenção e fazer com que respondessem às minhas questões, mas com o apoio da educadora acabei por ser capaz. Falámos dos acontecimentos da história, fizemos a ponte com a horta que estamos a trabalhar (pois o livro fala da germinação) e ainda falámos sobre as ilustrações de Christian Voltz, que são inspiradas na reutilização de materiais. O grupo foi capaz de identificar os materiais utilizados pelo artista e inspirou-se para criar as suas próprias obras (nota II, 3 de novembro de 2017).

Analisando esta nota de campo ocorre-me refletir sobre a minha capacidade de gerir o grupo. Tenho consciência de que o grupo não me vê como uma educadora ou como alguém a quem devem respeitar e obedecer, talvez por até agora, ter dinamizado poucas atividades com eles. Mas ainda assim, aos poucos, tenho conseguido cativar o grupo e estabelecer um ambiente de segurança e confiança. Há momentos em que me ouvem e seguem as minhas indicações, porém, há outros momentos em que dispersam ou fingem que não e ouvem.

Acredito que aos poucos, me vou conseguindo aproximar mais do grupo e vou conseguindo gerir o mesmo com mais facilidade.

3.3.6. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017

6 de novembro

A Aissatú recusa-se a fazer ginástica sempre que há aula, chora e diz que tem dores. Há dias que acaba por fazer a aula, mas noutros fica sentada no banco, como aconteceu hoje (nota II, 6 de novembro de 2017).

A Aua recusa-se a ouvir as indicações da educadora e também as minhas. Sempre que lhe pedimos algo ou a chamamos, ela finge não ouvir e faz o contrário daquilo que estamos a dizer. Talvez seja necessário adotar outro tipo de abordagem com a Aua (nota VIII, 6 de novembro de 2017).

Em casos como os que apresento, considero importante perceber os motivos que levam a criança a recusar-se a fazer determinada tarefa ou atividade. O/a educador/a deve colocar-se no lugar da criança e perceber se não tem mesmo interesse ou gosto pelo que lhe é pedido ou se é a forma como a abordamos. A meu ver o essencial é compreender a criança no seu todo, as suas necessidades, os seus interesses, os seus desejos ou as suas vontades. A comunicação é a base para tudo, seja ela verbal ou não-verbal. Através da linguagem verbal, conseguimos falar com a criança e tentar fazer com que partilhe oralmente o que pensa ou o que sente. Porém, a linguagem não-verbal também pode ser uma ferramenta bastante útil para compreender a criança, a sua postura corporal ou as suas expressões faciais podem explicar muito sobre como se sente: se se sente confortável e à vontade ou se se sente desconfortável, irritada ou triste. Em suma, é necessário compreender a criança antes de tomar decisões ou antes de a obrigar a fazer algo. A comunicação será o melhor caminho.

7 de novembro

A Élin e a Vera trouxeram materiais semiestruturados, para usar nos trabalhos e nas atividades do projeto, e não só. Mostraram, com orgulho, tudo o que trouxeram. Verifica-se aqui o início da participação das famílias no projeto em curso (nota III, 7 de novembro de 2017).

Na minha perspetiva, o papel das famílias é tão importante quanto o papel do/a educador/a no processo de aprendizagem das crianças. Por isso, é indispensável a cooperação entre as famílias e o/a educador/a em tudo o que envolve a criança. Assim, esta sente que a sua família está envolvida na escola, que sabe o que lá acontece e que apoia todo o processo,

sentindo-se segura e confiante. Neste caso, considerei importante informar as famílias sobre o projeto em curso (a reutilização), e em simultâneo, envolvê-las, pedindo materiais que as crianças pudessem utilizar nas atividades decorrentes do mesmo.

8 de novembro

Hoje foi dia de ir passear à encosta, que fica atrás da escola. Depois de brincarem durante alguns minutos, comentaram que havia muito lixo no chão. Perante este comentário, a educadora arranjou um grande saco e incentivou as crianças a apanharem o lixo do chão. Passado pouco tempo todos andavam de um lado para o outro a apanhar o lixo e ao mesmo tempo paus e folhas para os trabalhos na sala. Demonstraram um grande espírito de proatividade e de responsabilidade social (nota II, 8 de novembro de 2017)

Depois da iniciativa das crianças em apanhar o lixo que sujava a escola, dei por mim a refletir sobre o espírito de responsabilidade social que estas já detêm. A meu ver, a responsabilidade social é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança. Perante atitudes de respeito pelo mundo que as rodeia, as crianças demonstram também uma valorização pelo que a sociedade lhe oferece, evidenciando também proatividade e autonomia. Cabe ao/a educador/a valorizar estas atitudes e incentivar a continuidade das mesmas.

9 de novembro

Ao longo do dia, várias crianças perguntaram-me se hoje não íamos construir instrumentos. Eu expliquei-lhes que hoje não podíamos porque estávamos a construir as “Marias Castanhas” (fantoques). Estas questões levantadas pelas crianças demonstram que estão interessadas e empenhadas no projeto sobre a reutilização (nota V, 9 de novembro de 2017).

Tendo em conta as diversas abordagens do grupo, pedindo que se dê continuidade ao projeto, considero que a escolha do tema foi bastante pertinente. O grupo demonstra interesse, motivação e empenho nas atividades decorrentes do mesmo. O importante é não deixar o projeto desvanecer e continuar a despertar o interesse e a curiosidade das crianças, questionando-as, fazendo-as refletir sobre cada passo do projeto, deixando-as tomar decisões e, principalmente, motivando-as, indo ao encontro dos seus interesses.

10 de novembro

Hoje dei por mim a refletir sobre a minha atitude ao longo das sete semanas de PPS II. Considero que já sou capaz de gerir o grupo, cativando-o e motivando-o. Dou espaço e liberdade para falarem/partilharem as suas ideias, as suas opiniões e até mesmo os seus

sentimentos. Vejo que algumas crianças já me procuram no sentido de pedir ajuda ou conforto. Porém, preocupa-me o facto de ainda não ser capaz de estar atenta ao restante grupo quando trabalho com um pequeno grupo. Tenho noção que fico bastante concentrada na atividade a decorrer, e não dou tanta atenção ao que se passa ao meu redor. Este facto inquieta-me, embora saiba que é necessário tempo para desenvolver esta capacidade. Ainda assim, é algo que estou a trabalhar e empenhada em conseguir.

3.3.7. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017

13 de novembro

Considerando a nota IX, do dia 13 de novembro de 2017, hoje pretendo refletir sobre a minha postura na reunião com os pais do Raúl e sobre a forma como conduzi a mesma. Considero que uma reunião de pais é um momento de socialização entre a educadora e as famílias. É um momento para o/a educador/a conhecer as rotinas, os hábitos familiares e os interesses da criança, de forma a poder integrar/respeitar todas as informações obtidas na sua prática. Os pais podem ajudar o/a educador/a a conhecer e a lidar com a criança da melhor forma, essa ajuda é fundamental para um ensino mais individualizado. Por outro lado, as reuniões auxiliam os pais a compreender o dia-a-dia do filho no Jardim de Infância.

No que respeita à reunião conduzida por mim, posso afirmar que foi uma reunião bastante produtiva, tendo em conta que irei realizar um portefólio da criança sobre o Raúl. Consegui conhecer um pouco mais sobre o Raúl e a sua família, e ajudou a crescer enquanto futura educadora de Infância. Foi, para mim, uma aprendizagem extremamente significativa.

14 de novembro

Hoje propus ao grupo analisar a teia do projeto “Reutilizar”. Com esta atividade pretendia relembrar e questionar todos os passos percorridos até agora para responder às questões anteriormente colocadas pelo grupo, assim como, verificar se surgiam mais dúvidas/questões, o que não se verificou. O grupo soube responder às questões colocadas, demonstrou-se motivado e prontificou-se de imediato a começar a trabalhar nas restantes atividades do projeto (nota II, 14 de novembro de 2017).

Ao fazer um ponto de situação sobre o projeto, pretendia não o deixar desvanecer. Em simultâneo, pretendia estimular o grupo a refletir, analisar e compreender se as questões estão a ser esclarecidas ou se ainda há questões por responder. Este momento a meio do projeto é, a meu ver, bastante importante, para situar as crianças e para fazer com que se sintam

responsáveis pelo projeto que deram início. É também relevante pois, desta forma, as crianças mantêm-se motivadas e curiosas sobre o tema em questão.

15 de novembro

Tendo em conta que a tarefa de fazer o título para a teia, com os materiais reutilizáveis, não tinha sido terminada (aproximou-se mais de uma exploração), hoje sentei-me com um pequeno grupo para concretizar a mesma. O Tomás, a Martinha, o Dwayne e o Leandro conseguiram, a partir dos materiais disponíveis, “desenhar” as letras que anteriormente eu tinha escrito no quadro. Porém, houve algumas discórdias entre os elementos do grupo quanto às decisões a tomar. A Martinha queria que todas as letras ficassem como ela sugeria, no entanto, essas discórdias foram-se resolvendo com a minha mediação (nota III, 15 de novembro de 2017).

Este foi sem dúvida um momento em que as crianças tinham de trabalhar em equipa e, na minha perspetiva, o trabalho em equipa assume um papel muito importante na formação integral da criança. Durante o trabalho em grupo, a criança desenvolve a capacidade de decidir, debater, ouvir e respeitar opiniões diferentes. Esta forma de trabalho possibilita a troca de experiências e permite que as crianças se unam a fim de alcançar um objetivo comum. Foi bastante interessante ver como este pequeno grupo tomava decisões e debatia sobre elas, ainda que existissem algumas discordâncias.

16 de novembro

Durante a construção de um jogo, a Martinha decidiu que queria pintar a base do jogo com as cores do arco-íris, porém, não se lembrava das cores que ele contém. Perante a dúvida, a Martinha foi, de forma autónoma, pesquisar na biblioteca da sala, para ver se encontrava algum arco-íris num dos livros. Como não encontrou, com a minha ajuda, perguntou aos colegas da sala (nota II, 16 de novembro de 2017).

Perante esta atitude, a Martinha demonstrou ser bastante autónoma no que respeita à procura de informação para as suas questões, sem recorrer a um adulto. Na minha conceção, a autonomia é essencial para o desenvolvimento da criança. Ao ser autónoma a criança é capaz de ser construtora do seu próprio processo de aprendizagem. Procura conhecimentos, questionando o mundo que a rodeia e procurando responder às suas questões a partir dos recursos que tem ao seu dispor. Importa referir que, a autonomia também se prende com a independência que a criança demonstra no seu dia-a-dia, nas rotinas e nas interações com os outros.

17 de novembro

Durante as brincadeiras no exterior, a Martinha caiu, e o Raúl tentou ajudá-la a levantar-se. Tendo em conta que muitas crianças do grupo (incluindo a Martinha) o ajudam em diferentes tarefas do dia-a-dia, neste caso, ele tentou fazer o mesmo por ela (nota IV, 17 de novembro de 2017).

As crianças tendem a imitar as atitudes dos outros, neste caso, o Raúl fez o que muitas vezes fazem por ele, nesta atitude está muito presente o espírito de entreajuda. O valor de entreajuda insere-se na área de Formação Pessoal e Social que, na minha ótica, é tão importante para o desenvolvimento infantil. Esta é uma área transversal pois, embora tenha conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância. Deve-se à forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia, desenvolvendo atitudes e valores que sustentam uma aprendizagem bem-sucedida. A área de Formação Pessoal e Social assenta no reconhecimento da criança enquanto construtora do seu próprio processo educativo, influenciando e sendo influenciado pelos outros.

3.3.8. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017

20 de novembro de 2017

Hoje fiz, com a minha colega Flávia, uma partilha entre salas. Aproveitámos o facto de ambas termos construído instrumentos com os seus grupos, para fazer esta partilha. Ressaltando o facto de que o grupo da Flávia construiu instrumentos usados no Brasil, o objetivo seria, fazer uma comparação entre esses instrumentos e os instrumentos usados em Portugal. Pretendíamos ainda, fazer com que os grupos refletissem sobre as diferenças e as semelhanças entre os instrumentos, e o porquê de terem nomes tão dispares apesar de serem instrumentos tão parecidos, e até mesmo, com o mesmo som. Ambos os grupos se demonstraram curiosos e foram capazes de enumerar diferenças e semelhanças (nota VI, 20 de novembro de 2017).

Ao refletir sobre a partilha feita entre as duas salas, ocorre-me falar em trabalho cooperativo que, na minha conceção, é tão importante na educação de infância. Neste caso em particular, a experiência foi bastante rica em aprendizagens, pois ambos os grupos perceberam que não são únicos, e que do outro lado da porta existem outras crianças a passar pelas mesmas experiências. Puderam comparar as diferenças dos seus trabalhos e complementar as suas aprendizagens.

Estes momentos promovem a cooperação, o trabalho a pares, em pequeno grupo e o espírito de ajuda. Ao abrir as portas da sala para que outros grupos possam ter a mesma experiência que o seu próprio grupo, o/a educador/a demonstra altruísmo na sua ação. Demonstra também vontade em proporcionar momentos únicos para toda a comunidade escolar. Ato que é presenciado pelas crianças e, provavelmente, mais tarde replicado pelas mesmas, pois o/a educador/a é visto como um modelo/exemplo e as crianças tendem a imitá-lo. Assim, afirmo que o/a educador/a não tem apenas o “seu grupo”, mas sim todos os grupos com o qual lida, convive e comunica diariamente.

21 de novembro de 2017

Esta semana fizemos uma tabela de tarefas. No fundo é uma lista das atividades que ainda faltam fazer e quem faz o quê.

Com esta tabela pretendi que as crianças compreendessem o que ainda falta fazer, e percebessem o que vai ser desenvolvido nos próximos dias. Assim serão capazes de prever o dia ou a semana e, em simultâneo, de serem autónomas. Pretendi também responsabilizá-las para as tarefas que se propõem fazer. A meu ver, a responsabilidade não nasce com as crianças, mas sim, desenvolve-se devagar, ao longo dos anos, e através de vários estímulos. Por isso, cabe ao/a educador/a promover momentos em que a criança tenha de: partilhar ideias/opiniões; tomar decisões; fazer/dar recados; comprometer-se em realizar uma tarefa do início ao fim; arrumar o que desarrumou; entre outros momentos. Em suma, é importante fazer ver à criança que é responsável pela sua vida e pelos seus atos.

22 de novembro de 2017

Durante as deliberações iniciais do projeto, uma das decisões do grupo foi tencionarem construir um castelo. Ontem, ao conversar sobre essa atividade com o grupo, percebi que queriam fazer um castelo onde pudessem entrar e brincar. Hoje foi o dia para construir o mesmo. Após as deliberações do pequeno grupo responsável por fazer o castelo, este foi feito com duas grandes caixas e recortado por mim (por questões de segurança). O grupo foi capaz de, em equipa, tomar todas as decisões: onde fica a porta, as janelas, o formato das mesmas, entre outras decisões. Na parte da tarde, a educadora deu continuidade à atividade, reunindo outro pequeno grupo para pintarem o castelo. Mais uma vez foram capazes de trabalhar em equipa e tomar as decisões necessárias (nota IV, 22 de novembro de 2017).

Destes momentos destaca-se o trabalho em equipa. O trabalho em equipa é cada vez mais valorizado na educação infantil e, a meu ver, esse é o caminho certo, se pretendemos

promover aprendizagens significativas. Sou da opinião de que o trabalho em equipa desenvolve a capacidade de comunicação e de respeito pelos outros. Trabalhar em equipa nem sempre é fácil, é necessário que as crianças se adaptem umas às outras e que saibam ouvir as diversas opiniões, para que, em conjunto, sejam capazes de produzir um produto final.

23 de novembro de 2017

Fez-se uma votação para se decidir, o que se desenhava num quadro que será exposto na festa de Natal. Quem quis deu a sua ideia e, depois de todas as ideias escritas, fez-se uma votação, um a um dizia qual era a sua escolha. Ganhou a árvore de natal. Nesta votação reparei uma evolução no grupo, partilharam bastantes ideias e, no momento da votação, souberam esperar pela sua vez de votar, mantiveram-se calados e atentos (nota III, 23 de novembro de 2017).

Não queria deixar de falar sobre a importância destas atividades, que requerem uma votação, em que as crianças partilham as suas ideias/opiniões, tomam decisões e posteriormente aceitam a unanimidade. Isto remete-me a uma reflexão sobre o desenvolvimento social na educação infantil. Penso que a educação infantil é considerada responsável pelo início da promoção de valores de cidadania e consciência social. Desta forma, atividades como a descrita no parágrafo anterior são, sem dúvida, importantes para o desenvolvimento socialização da criança.

24 de novembro de 2017

Depois do almoço, para chamar a atenção do grupo e para ajudá-los a acalmar, ensinei-lhes uma lengalenga. O grupo demonstrou o seu agrado ao conhecer a lengalenga e pediram diversas vezes para a repetir. Aproveitei para dizê-la de várias formas (lento, rápido, alto, baixo, a chorar, a rir, entre outras). O grupo aderiu todas as vezes que dizia a lengalenga, demonstra ser um grupo que aceita bem os desafios propostos (nota II, 24 de novembro de 2017).

Hoje senti necessidade de falar sobre a importância de ter estratégias de transição entre atividades. Neste caso em particular, não foi bem entre atividades, pois o grupo vinha do almoço e esperava que se desse início à atividade. Porém, senti que este estava inquieto e disperso, e que era necessário utilizar uma estratégia para que retomassem à calma e para que também recuperassem a sua atenção, antes de iniciar a atividade da tarde. Este tipo de estratégias são, a meu ver, de extrema importância pois desta forma o/a educador/a consegue gerir o grupo e prepará-lo para o que se segue. Deve, por isso, ter sempre algo preparado e, assim, poderá ajustar-se às situações que possam surgir e adaptar-se às necessidades do grupo.

3.3.9. Semana de 27 a 30 de novembro de 2017

27 de novembro de 2017

Ainda durante as partilhas da manhã pude mostrar ao grupo, alguns jogos que temos estado a construir, na sequência do projeto. São jogos que trabalham: a matemática, como o jogo de contagem; e a concentração e a atenção, como o jogo da memória. Para que percebessem como se joga e para motivar o grupo a jogá-los. No final do dia algumas crianças jogaram com esses mesmos jogos. (nota II, 27 de novembro de 2017)

A Martinha mostrou ao grupo um colar que fez com massas, para ser utilizado na casinha. Este colar tem a particularidade de seguir uma sequência de cores, laranja, amarelo, azul e assim sucessivamente. Foi uma oportunidade para explicar ao grupo o que são sequências. Então, ficou acordado, que faríamos uma atividade sobre sequências e que cada um faria o registo no seu caderno. (nota III, 27 de novembro de 2017)

Refletindo sobre as notas acima mencionadas, não posso deixar de falar da importância da interligação de conteúdos no processo ensino e aprendizagem. No que respeita à educação, a interdisciplinaridade promove a aproximação e a articulação das diferentes áreas de conteúdos numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos, ou seja, permite interligar conteúdos de diversas áreas numa só atividade/tarefa. Considero que a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, permitindo a combinação de vários temas indo ao encontro dos interesses das crianças. É seguindo esta linha de pensamento, que considero importantes os momentos supramencionados (nas notas referidas). Pois a partir dos trabalhos feitos na sequência do projeto “reutilizar”, foi possível interligar conteúdos da: área da matemática (através de jogos); área de Conhecimento do Mundo (através do tema do projeto); área de Expressão Plástica (através da construção dos jogos); área da Linguagem e Comunicação (através da partilha e do diálogo em grupo); e área de Formação Pessoal e Social (através da atenção, da concentração e do saber ouvir os outros).

28 de novembro de 2017

Durante o momento no tapete o Leandro mostrou o seu brinquedo, uma tartaruga ninja. A partir desta partilha, desenvolveu-se um debate sobre as características das tartarugas, tema que pareceu suscitar o interesse do grupo. Desta forma, prometi levar uma tartaruga para a sala, para que pudessem vê-la de perto, tocar-lhe e saber mais sobre esta espécie. (nota II, 28 de novembro de 2017)

Estes pequenos momentos de partilhas no tapete tornam-se, a meu ver, bastante importantes, pois, a partir de uma partilha de uma ou mais crianças é possível abordar temas ou conteúdos programáticos que se convertem em aprendizagens significativas. As vivências/experiências das crianças devem ser sempre ouvidas, pois desta forma a criança sente-se respeitada e sente que é escutada. Por outro lado, os conhecimentos de cada criança podem servir de aprendizagens para outras crianças do grupo. Compreenda-se o exemplo dado anteriormente, que demonstra que a partir da partilha de um brinquedo, desenvolveu-se um debate sobre as características das tartarugas. Cabe ao/a educador/a dar tempo e liberdade para a criança se expressar.

29 de novembro de 2017

Durante o momento no tapete o grupo decidiu como queriam fazer os convites para a apresentação e para a exposição do projeto. Dei algumas ideias, porém, coube ao grupo tomar a decisão de como os queriam fazer. As decisões foram unânimes. (nota II, 29 de novembro de 2017)

Hoje dei por mim a observar o grupo enquanto tomavam uma decisão em equipa. Por diversas vezes, tenho dado ao grupo a responsabilidade de tomar inúmeras decisões sobre o projeto, pois, um projeto desenvolve-se a partir dos interesses, das vontades e das decisões tomadas pelo grupo que o constitui. Penso que, ao dar liberdade para tomarem decisões, estou a incutir no grupo a responsabilidade e a autonomia para escolherem o caminho do seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma as crianças tornam-se mais reflexivas, responsáveis e autónomas.

30 de novembro de 2017

Durante a construção dos convites para a exposição e para as apresentações do projeto, a Martinha orientou a atividade do início ao fim. Chamou um a um para assinarem o seu convite, explicou o que cada um tinha de fazer e ainda ajudou quem tinha mais dificuldade. Depois de garantir que todos tinham feito o convite para a sua família, colou os paus e enrolou cada convite. No final ainda fez, comigo, os convites para as salas do Jardim de Infância. Demonstrou ser bastante autónoma, organizada, responsável e com um grande sentido de liderança. (nota II, 30 de novembro de 2017)

Acima apresento um exemplo de autonomia e liderança. É desta forma que pretendo refletir sobre estes conceitos tão relevantes na educação de infância. A meu ver, a autonomia acaba por se misturar com a liberdade e consiste na qualidade de um indivíduo tomar as suas

próprias decisões e de fazer as suas próprias escolhas. O desenvolvimento a autonomia permite a construção de uma identidade, permite ainda a expansão da capacidade de resolver conflitos ao longo da vida. A autonomia acaba por estar interligada com a capacidade de liderança, ou seja, uma criança autónoma sente-se mais confiante para liderar e organizar o grupo à sua volta, como é o caso da Martinha.

3.3.10. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017

4 de dezembro de 2017

Hoje entrou para o grupo uma menina nova. Chama-se Sofia, vem de Inglaterra com a sua família e uma irmã gêmea que também entrou na instituição, mas, numa sala diferente. A Sofia só fala Inglês então, hoje ficou na sala, com o pai, apenas 1h30, para se ir adaptando de forma gradual ao espaço e às pessoas. (Nota I, 4 de dezembro de 2017)

Tendo em conta o dia atípico, devido à entrada de um novo elemento para o grupo, ocorre-me refletir sobre a adaptação na educação de infância. A meu ver, a adaptação acontece sempre que a criança se depara com uma nova etapa ou com um novo ambiente, como uma mudança de escola ou de grupo. Para qualquer pessoa, as mudanças geram ansiedade e insegurança, porém, na educação de infância este processo é ainda mais intenso. A criança sai da sua zona de conforto e é confrontada com um novo ambiente, regras diferentes, atividades que desconhece, passa a ter de conviver com adultos que inicialmente desconhece e, no caso acima referido, ainda é confrontada com uma língua diferente. Desta forma, considero que a adaptação é um momento de transição em que a criança se vai habituando à nova rotina, longe dos familiares e longe de tudo aquilo que tem como referência. É esperado que, dia após dia, a criança crie laços com os adultos e com os colegas, e que se integre nas atividades/brincadeiras, sentindo-se cada vez mais segura e confiante.

5 de dezembro de 2017

Tendo em conta as apresentações realizadas hoje, na sequência do projeto “reutilizar”, considero relevante refletir acerca da importância da comunicação oral. É através da linguagem oral que a criança expõe ideias, opiniões, vontades, realiza partilhas e concretiza troca de ideias. Considero de extrema importância que a criança seja capaz de se expressar em diversas situações comunicativas: interações/conversas; diálogo em grupo; exposições de trabalhos; entre muitas outras.

No caso das apresentações de trabalhos a outros grupos ou às famílias, como foi o caso de hoje, considero que são momentos muito importantes, pois são momentos em que as crianças desenvolvem a sua capacidade de partilhar trabalho feito por elas ou pelo seu grupo, bem como, as aprendizagens concretizadas ao longo do mesmo. Neste tipo de exposições orais, as crianças partilham conhecimentos com os outros e os outros aprendem com eles, desta forma, ao promoverem aprendizagens significativas aos outros, desenvolvem a sua autoestima. Tornam-se também gradualmente mais confiantes, desinibidos e mais autónomos e desenvolvem a capacidade de construir frases cada vez mais complexas. Estes momentos de comunicação auxiliam o/a educador/a a avaliar o que as crianças sabem e a forma como comunicam/ expõem ideias.

6 de dezembro de 2017

Na sequência da história, anteriormente referida, falámos sobre a entreatuda e o que cada criança faz tão bem que possa servir para ajudar os outros. A maior parte do grupo teve dificuldade neste exercício que exigia que pensassem neles próprios, mais especificamente nas suas qualidades. (Nota IV, 6 de dezembro de 2017)

Isto remete-me para a questão da importância do desenvolvimento do conhecimento de si próprio na educação de infância. A meu ver, o autoconhecimento leva a criança a ser capaz de autorregular as suas emoções e, por conseguinte, de ser capaz de lidar com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Para isto, é importante que a criança compreenda que tanto ela, como os outros, não se caracteriza apenas por aquilo que fazem bem (por exemplo: fazer desenhos *espetaculares*), mas que também pensa, sente, ri e chora. Também é relevante que a criança entenda todas as formas de manifestação das suas próprias emoções, para que seja capaz de antecipá-las e, por conseguinte, controlá-las. A identidade de uma criança está em constante construção, desta forma, é necessário que esta entenda que são as suas atitudes que irão formar o seu futuro. Por isso devemos deixá-la explorar as suas possibilidades, promovendo sempre atitudes de proatividade e independência. Devemos ainda dar a possibilidade à criança para que esta reflita sobre o que fez, como foi o seu dia, como se sentiu, quais as coisas de que gosta, como pode consegui-las, quais as suas qualidades, quais as suas dificuldades ou os seus desgostos. O importante é ajudar a criança a conhecer-se a lidar consigo mesma.

7 de dezembro de 2017

Hoje, durante a apresentação do projeto surgiram alguns percalços. O grupo estava desatento e desconcentrado. Não foi capaz de responder às questões que lhes foram colocadas

e de falar sobre o que fizeram, como fizeram e o que aprenderam. Isto efetivou a minha vontade de refletir sobre o porquê do sucedido, visto que em apresentações anteriores decorreu tudo de forma contrária a esta apresentação, ou seja, as crianças foram capazes de apresentar o projeto do início ao fim, responder a diversas questões e ainda de apresentar os produtos finais.

Neste caso, trata-se de um grupo que na sua maioria está pela primeira vez num Jardim de Infância, muitos ainda se estão a adaptar ao facto de terem de cumprir regras, rotinas e de ter de conviver em grupo, respeitando-se mutuamente. Esta semana junta-se o facto de existirem mudanças na sala (entrada de uma menina nova e de uma auxiliar nova), estas mudanças acabam por ter influência nas atitudes do grupo. Toda e qualquer mudança numa sala faz com que o grupo fique mais eufórico, desconfiado ou até mesmo inquieto e este foi um dos fatores que influenciou a forma como decorreu a apresentação. Ocorre-me falar de mais dois fatores que possam ter influenciado a postura do grupo durante a apresentação: estavam fora do seu ambiente de segurança (pois a apresentação foi feita no corredor onde se encontrava a exposição) e não tinham o seu adulto de referência, a educadora; o outro fator é o facto de estarem a apresentar o projeto a alguém que para eles é desconhecido, que não têm qualquer referência nem confiança. Chego à conclusão de que as crianças são inconstantes no que respeita às suas vontades e às suas emoções, é preciso ter isso em conta e adaptarmos-nos.

3.3.11. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017

11 de dezembro de 2017

A comunicação, seja esta feita na língua materna ou numa língua secundária, é de extrema importância. Esta permite a interação, a partilha de ideias e a compreensão do outro. Hoje assisti a diversas tentativas do grupo em comunicar com a Sofia (que só fala inglês). Foi curioso assistir à adaptação do grupo a uma língua que para eles é desconhecida. Apesar das barreiras linguísticas as crianças arranjavam soluções para comunicar com a Sofia, utilizando a linguagem não-verbal em substituição da linguagem verbal.

A meu ver, a comunicação é fundamental em todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, o/a educador/a deve ser o exemplo, deve expressar ideias e deve fazer relações com as ações e as palavras, pois a linguagem desenvolve-se a todo o momento e não apenas em atividades destinadas a esse efeito. Considero relevante incentivar a reflexão e a comunicação das vivências/experiências por parte das crianças. Ao partilhar as suas experiências pessoais (como os passeios com a família, as brincadeiras preferidas e os acontecimentos que para eles

são mais marcantes), as suas opiniões e as suas ideias as crianças estão a desenvolver a sua expressão oral. A meu ver, linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é o principal instrumento de comunicação e todos precisam de saber expressar-se e usar a linguagem em variadas situações comunicativas, para desenvolver a comunicação, é importante diversificar os assuntos tratados em sala.

12 de dezembro de 2017

Foi pedido ao Rodrigo que contasse as pedras que tinha à sua frente, para as contar fez uma linha com as mesmas e em simultâneo contou-as. Posteriormente foi-lhe pedido que colocasse quatro pedras na caixa, neste momento, ele agarrou nas quatro pedras em simultâneo (de uma só vez) e colocou-as na caixa (Nota II, 12 de dezembro de 2017).

Ao organizar as pedras de forma a facilitar a sua contagem, o Rodrigo demonstrou ser capaz de resolver problemas matemáticos usando o raciocínio lógico-matemático. No segundo exercício, o Rodrigo demonstrou ter já alguma noção de número, pois apenas ao olhar para as pedras, sem as contar, conseguiu pegar em quatro pedras de uma só vez e colocá-las na caixa como lhe foi pedido.

Sou da opinião de que as crianças, no seu dia-a-dia, estão em constante contacto com a matemática, por exemplo quando: exploram brinquedos; interagem com os outros; manipulam, selecionam ou organizam objetos; e quantificam materiais. Este é o princípio do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Assim, considero importante que o/a educador/a proporcione às crianças experiências ricas em aprendizagem, tais como, a atividade acima descrita. Desta forma estará a favorecer a ampliação do conhecimento matemático nas crianças, ao mesmo tempo que trabalha competências como a resolução de problemas, de forma lúdica.

13 de dezembro de 2017

Hoje veio uma companhia de teatro à escola. As crianças estavam bastante entusiasmadas e um pouco inquietas, porém, quando se encontravam no ginásio e perceberam que era o momento de estarem em silêncio, cumpriram as regras e estiveram atentos e envolvidos durante a peça (Nota I, 13 de dezembro de 2017).

Na minha opinião, o teatro desperta em quem o vê uma sensação de deslumbramento e encantamento, é encarado muitas vezes pelas crianças com sorrisos e curiosidade. Por outro lado, as atividades dramáticas são essenciais quando se pretende envergar por um ensino de qualidade. Este tipo de atividades estimula, entre outras competências, o convívio social, o

crescimento cultural, o aumento do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral e corporal. Desta forma considero importante incentivar as crianças a participar em atividades do género, dar ênfase aos seus feitos, motivar a sua criatividade natural e promover o gosto pela dramatização de histórias.

14 de dezembro de 2017

Chegado o momento da festa, as crianças fizeram a sua apresentação para as outras salas e para as suas famílias. Primeiramente, a pares, disseram para o público a frase por eles inventada e ilustrada. De seguida, em grande grupo, cantaram e dançaram uma canção que fala de carinho e amizade, a “canção dos abraços” (Nota II, 14 de dezembro de 2017).

A música torna-se um poderoso recurso educativo. Considero essencial que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida. A música representa uma importante fonte de estímulos, expressões e bem-estar para a criança. A música deve ser incluída na educação infantil devido à importância que representa para o seu desenvolvimento intelectual, sensorial, linguístico e motor. Esta é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e pode ajudar a criança a expandir as suas relações interpessoais. Assim, na educação infantil, os momentos musicais devem incluir ações, comportamentos motores e gestuais.

15 de dezembro de 2017

A educadora decidiu alterar a área de pintura. Esta estava numa sala paralela à nossa e que é também uma sala de arrumos. Porém, esta área acabava por não ser utilizada porque as crianças não podiam estar lá sozinhas, e por ser logisticamente difícil estar um adulto em permanência nessa sala. Assim, a educadora decidiu trazer um cavalete para a sala principal e dar autonomia às crianças para darem uso à área de pintura. É notório um maior envolvimento das crianças nessa área, agora dão muito mais uso à mesma (Nota III, 15 de dezembro de 2017).

A pintura infantil é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Além de trazer todos os benefícios de uma atividade que trabalha com a coordenação motora, agilidade, ritmo e perceção espacial, a pintura é uma atividade social que transmite uma sensação de bem-estar psicológico e permite uma melhor autoestima. Ao promover atividades de expressão plástica diversificadas e ricas em materiais, estamos a permitir que a criança explore e ao mesmo tempo expresse emoções e sentimentos. É por isto que considero importante incluir este

tipo de atividades no Jardim de Infância. Importa referir que, através de uma atividade de pintura podemos trabalhar/interligar outros conteúdos das diversas áreas.

3.4. Reflexões semanais

Numa perspetiva de avaliação da ação ao longo da PPS II, foram realizadas reflexões semanais, apresentadas de seguida.

3.4.1. Semana de 2 a 6 de outubro de 2017

Tema: A importância da rotina no contexto educativo

Não ignorando o facto de que nos encontramos no início do ano letivo, esta semana considero pertinente refletir acerca da importância das rotinas em contexto educativo. Tendo em conta que é uma fase em que tanto a equipa educativa como as crianças ainda se estão a adaptar.

“Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias.” (Post & Hohmann, 2011, p.194)

Segundo Portugal (2012), devemos garantir que todas as experiências e rotinas por que passam as crianças são pensadas e preparadas tendo em conta as suas necessidades, sejam elas físicas ou emocionais. Assim, os horários e rotinas são a base para que se sintam num ambiente de segurança.

O dia-a-dia das crianças divide-se por uma sequência de momentos com os quais a criança já se familiarizou. Estes momentos podem ser atividades pedagógicas de carácter livre ou atividades conduzidas pelo/a educador/a: a hora do conto, a marcação de presenças, a marcação do tempo, atividades planeadas e ainda as rotinas básicas como a higiene e as refeições. É de salientar que por detrás de qualquer atividade, o/a educador/a sustenta-se em intencionalidades educativas. Cardona (1992) sublinha que é importante existir uma organização temporal que permita à criança situar-se e funcionar de forma mais autónoma possível, sendo esta é agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem. A mesma autora refere que a sequência diária deve ser planeada para que haja uma alternância entre atividades de movimento e atividades mais calmas e entre atividades em grupo e atividades individualizadas. Não descurando a existência de uma explicação clara da planificação do dia para que a criança saiba o que se segue sem depender do adulto.

Entenda-se que as rotinas familiares são diferentes das rotinas da escola e desta forma, pode haver alguma resistência ou inquietação das crianças quando, por exemplo, chegam do fim-de-semana. Esta também pode ser a causa para algumas crianças se recusarem a realizar as rotinas da escola, mas por outro lado também podem ter alguma dificuldade a realizar a tarefa. Cabe ao adulto mostrar-se disponível, compreensivo e proporcionar um ambiente de comunicação e confiança com a criança.

Porém “o definir uma rotina rígida não é sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p.10), ou seja, a rotina pode e deve ser definida tendo em conta o grupo, porém, também deve ser flexível e individualizada em determinados momentos. A mesma autora refere ser fundamental explicar e negociar com o grupo as alterações feitas na sequência de atividades para que ao longo do dia as crianças sejam capazes de se situar autonomamente. Quanto mais clara for a organização do tempo, maiores são as possibilidades que a criança tem de desenvolver aprendizagens verdadeiramente sustentadas nas suas iniciativas.

Posto isto, considero de extrema importância que o adulto/prestador de cuidados conheça as necessidades e interesses do grupo para proporcionar uma rotina adaptada e individualizada. Assim como deve ter sempre em mente a comunicação com o grupo de forma a torna-lo mais autónomo e independente.

Enquanto estagiária também eu me estou a adaptar à rotina do Jardim de Infância e por conseguinte ainda estou a conhecer o grupo, as suas necessidades e as suas individualidades. Porém já sinto que o grupo confia em mim e me vê como um prestador de cuidados tal como a restante equipa educativa.

3.4.2. Semana de 9 a 13 de outubro de 2017

Tema: As interações entre pares, em grande grupo e entre adultos e crianças

A vivência em grupo implica confronto de ideias e opiniões bem como a necessidade de recorrer à resolução de conflitos, quer seja esta através de debates ou de negociações. É neste sentido que considero relevante refletir acerca das interações e relações entre crianças e entre criança-adulto.

Concordo com Cole e Cole (2004) quando referem que é através do diálogo, da resolução de conflitos e da interiorização e cumprimento das regras que as crianças desenvolvem a compreensão das normas sociais e o respeito pelo próximo. Referem ainda que o brincar reflete e proporciona novas formas de interação social, assim, este deve fazer parte do seu dia-a-dia.

É nesta mesma linha de pensamento que me atrevo a afirmar que é através da interação e da vivência em grupo que a criança: adquire uma identidade social e pessoal; desenvolve a capacidade de autocontrolo e controlo das emoções; e desenvolve a capacidade de resolução de conflitos.

Na opinião de Cole e Cole (2004) o processo de desenvolvimento da criança ao nível social permite que esta se sinta integrada na sua comunidade ao mesmo tempo que se identifica enquanto indivíduo, adquirindo desta forma a sua identidade social e pessoal. Ou seja, adquire a sua personalidade passando a sentir-se a comportar-se de forma consciente e adequada às situações do seu dia-a-dia. Outro aspeto importante do desenvolvimento social é a socialização, “o processo pelo qual as crianças adquirem os padrões, os valores, e o conhecimento da sua sociedade.” (p.436)

Primeiramente a criança controla os seus comportamentos com a intervenção do adulto, posteriormente a criança já detém algum autocontrolo sustentado nas regras de convivência com que se vai deparando, este autocontrolo requer consciência e inibição da ação. Ao interiorizar os papéis sociais e os padrões de comportamento, inerentes à interação com os outros, a criança terá bases para controlar os seus próprios impulsos. No que respeita ao controlo das emoções, numa primeira fase, a criança necessita de compreender as suas próprias emoções para, numa segunda fase, as conseguir controlar e conter. Ao ser capaz de dominar os aspetos de controlo emocional passa a ser capaz de lidar bem com os outros. (Cole & Cole, 2004)

Segundo os mesmos autores, as crianças recorrem à agressão com o objetivo de obter algo que se deseja. Este comportamento pode evoluir quando a criança é recompensada por ele (quando obtém o que pretende) ou quando presencia comportamentos agressivos de outras pessoas, quer sejam estes direcionados a ela quer sejam direcionados a terceiros. Desta forma, ao refletir acerca das interações entre pares, confronto-me com a importância de incentivar a resolução autónoma dos conflitos por parte das crianças. Considero que faz parte do seu desenvolvimento social criar estratégias para a resolução dos mesmos, ainda que em diversas situações tenha de existir a mediação do adulto. Folque (2014) refere que a ação mediada “modifica a consciência individual e o modo como os indivíduos agem no mundo” (p.66).

Post e Hohmann (2011) atentam que, no que respeita à resolução de conflitos, o/a educador/a não deve recompensar comportamentos não-agressivos, mas sim, incentivar a reflexão sobre as consequências negativas dos comportamentos agressivos e estimular a criança a utilizar os seus conhecimentos para resolver conflitos. Por vezes é necessário a intervenção do adulto na gestão dos conflitos, assim sendo, este deve: abordar calmamente os

intervenientes; envolvê-los na descrição do problema e na resolução do mesmo; reconhecer sentimentos; e oferecer apoio continuado. Assim, as relações entre pares podem ser autogovernadas pelos seus membros e apenas mediadas por um adulto. O adulto deve ainda ter uma intervenção coerente e agir sempre da mesma forma, ou seja, quando defende, perante as crianças, que determinada atitude não está correta isto deve valer para todo o grupo.

Julgo que ser educador é ser um exemplo no que diz respeito a atitudes e comportamentos, pois as crianças tendem a imitá-lo e a seguir essa postura, ou seja, as crianças moldam o seu comportamento, sustentadas nas atitudes tidas por parte do seu prestador de cuidados. “As ideias sobre o bom e o mau comportamento vêm de padrões sociais exibidos pelos modelos adultos com quem elas se identificam.” (Cole & Cole, 2004)

No que diz respeito à relação adulto-criança, considero que o/a educador/a deve criar um ambiente de confiança e segurança, onde prevaleça a comunicação. Onde a criança se sinta à vontade para expor as suas angústias e os seus medos. Na PPS II considero que já haja algumas crianças que me vêm como parte da equipa educativa e desta forma procuram-me para ajudar na resolução de conflitos ou até mesmo para interagir. Ao longo dos meses seguintes pretendo, gradualmente, tentar cativar as crianças demonstrando-me disponível e pronta para os ajudar no que precisarem, escutando-os e respeitando as suas individualidades.

3.4.3. Semana de 16 a 20 de outubro de 2017

Tema: O cuidar e o educar na educação de infância

Esta semana senti necessidade de refletir sobre o cuidar e o educar na educação de infância. A meu ver, muitas vezes, enquanto prestadores de cuidados, vemo-nos forçados a descurar do cuidar e do educar em prol das exigências da sociedade ou até mesmo da própria instituição, ou seja, dedicamos mais tempo a concretizar aquilo que a sociedade/instituição espera de nós do que a ir de encontro às necessidades das crianças.

De acordo com Nornberg (2007), o termo cuidado acontece através de movimentos e ações que acontecem no dia-a-dia da vida das crianças e das instituições, ou seja, ao satisfazer as necessidades da criança, o/a educador/a está a cuidar da criança. Assim, aquando do seu cuidado o/a educador/a pode ocasionar momentos na qual promove novos conhecimentos significativos. Além das dimensões afetivas e relacionais do cuidar, o/a educador/a deverá ter em consideração as necessidades da criança, demonstrando a capacidade de manifestar interesse pelos sentimentos que a criança possui sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. O autor refere ainda que, com o passar dos anos, a ação de cuidar e educar se torna

mecanizada para a maioria dos educadores, devendo-se ao desgaste físico e emocional que uma prática ligada ao cuidado do outro acarreta.

Desta forma, é importante referir que um indício evidente de que o/a educador/a presta cuidados de qualidade, revela-se quando uma criança apresenta sinais de felicidade, conforto e bem-estar. Nornberg (2009) salienta assim a ligação do cuidar como sendo, não só à prestação de cuidados, como também a existência de uma relação harmoniosa entre o cuidador e quem recebe os cuidados, apoiada nos afetos e no bem-estar de todos os envolvidos neste processo. Portanto, quando nos referenciamos à educação de infância, não podemos pensar somente em educar e prestar cuidados às crianças, sem antes compreender estes dois conceitos e articulá-los na prática.

Segundo Dias (2012), torna-se possível ter em consideração o desenvolvimento integral da criança, o que permite considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la. Portanto, as oportunidades que são oferecidas às crianças devem compreender tanto o cuidar como o educar simultaneamente, possibilitando à criança uma educação apoiada no cuidado, permitindo o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

Na Educação de Infância, é essencial que toda a ação do/a educador/a tenha como base as necessidades e características do grupo em questão e de cada uma das crianças. A relação que o/a educador/a estabelece com a criança deve ser a base da ação do mesmo, não apenas na perspectiva de auxiliar as crianças nas suas necessidades básicas, mas em tudo o que é fulcral para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Nesta linha de pensamento, pressupõe-se que a prática do/a educador/a tenha como ponto de partida a concepção da criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, ou seja, que veja a criança como um ser total e tenha em conta as suas individualidades. A relação entre educar e cuidar deve existir sempre na ação de um educador, pois há que conciliar as necessidades da criança (biológicas, lúdicas) com o que ela deve aprender (corpo de conhecimentos essenciais, valores). (Nornberg, 2009)

É importante sublinhar que, na relação que estabelece com as crianças, nenhum educador é neutro na ação que pratica. Se é certo que qualquer criança é um indivíduo único, também o/a educador/a o é, regendo-se por valores filosóficos, humanistas e/ou religiosos, que orientam a sua ação quotidiana, fundamentam a sua intencionalidade interventiva e que influenciam decisivamente a sua visão pessoal sobre o que é cuidar e educar (Nornberg, 2009).

Portanto, o grande desafio do/a educador/a é promover as funções de cuidar/educar de forma unificada. Neste desafio, encontra-se a amplitude das ações, que não têm como se

concretizar sem ser, pela integração destas práticas que estão implicitamente ligadas. É também importante ressaltar que qualquer atividade que tenha como referência a criança, seja na família ou na instituição, implica ações educativas e de cuidado. Nesse sentido, é possível afirmar que acolher a criança do ponto de vista integral, implica atender às suas individualidades, compreender as suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia e, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança. Neste sentido, é preciso conhecer de forma ampla o que significa cuidar e educar e quais as ações e os comportamentos que estão implícitos e explícitos em tais atividades.

Concluo, afirmando, que para a criança ter um desenvolvimento harmonioso e de bem-estar é necessário que o/a educador/a promova os cuidados essenciais, seja a nível cognitivo, afetivo, físico e social. Ao longo da minha prática, o cuidar e o educar é umas das minhas preocupações, atendendo às necessidades e às individualidades de cada criança em primeiro lugar. Nesta fase da PPS II sinto que as crianças já me procuram e já confiam em mim não só para expor preocupações ou inquietações como também para partilhar interesses e conquistas o que, a meu ver, pode significar que já confiam em mim e me vêem como um dos seus prestadores de cuidados.

3.4.4. Semana de 23 a 26 de outubro de 2017

Tema: O papel do/a educador/a no dia-a-dia do Jardim de Infância

Esta semana dei especial atenção ao papel do/a educador/a no Jardim de Infância, pois assisti a diversos momentos em que a intervenção da educadora foi crucial enquanto mediadora, modelo/exemplo, incentivador e integrador. E por isso pretendo falar sobre a pedagogia na infância. E porquê pedagogia? Porque pedagogia é uma palavra que tem origem na Grécia antiga e vem das palavras “*paídos*” (criança) e “*agein*” (conduzir), ou seja, conduzir a criança.

É desta forma que entramos no tema da pedagogia da infância, que na perspetiva de Rocha (2001) “está ligada a toda e qualquer situação educativa” e que cabe à pedagogia articular as experiências vivenciadas e o conhecimento já existente com a construção de novos conhecimentos. O estudo das relações educativas, os seus mecanismos de ação e as estruturas subjacentes são parte integrante da pedagogia, tendo como foco a criança: os “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, a sua cultura e as suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. A mesma autora cita

Pimenta (1996) que afirma que a pedagogia enquanto ciência da educação se define como um conjunto de estudos e reflexões contínuas sobre a educação bem como a prática educativa. E desta forma que a pedagogia “estabelece definitivamente a união teoria-prática.” (Rocha, 2001, p.30)

Desta forma, o papel/ação do/a educador/a sustenta-se na oferta de materiais e atividades pedagógicas diversas, que levem a criança a construir livremente as suas aprendizagens. Passa também respeitar as características e necessidades das crianças. (Chaboredon & Prévot, s.d., citados por Cardona, 2011).

Cabe igualmente ao/à educador/a ter em conta os conhecimentos prévios da criança e relacionar aquilo que esta já conhece sobre o mundo que a rodeia com os processos do seu desenvolvimento: a expressão, o afeto, a socialização, a linguagem, o movimento, a brincadeira, etc. “As relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico” (Rocha, 2001, p.32). É também dever do/a educador/a enfatizar as relações interpessoais e complementar a sua ação recorrendo às expressões e às artes. A autora supra citada refere que o/a educador/a não deve privilegiar o trabalho, na educação infantil, mas sim as dimensões envolvidas no processo de constituição da criança, deve assegurar o seu bem-estar e a sua segurança. Deve dar importância ao diálogo, ao cuidado e às relações educativas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0-6 anos). “Os conceitos liberdade/subordinação, dependência/autonomia, atenção/controle estão inerentes à relação infância e pedagogia.” (Rocha, 2001, p.32)

É tendo em mente a importância da pedagogia e do papel do/a educador/a no Jardim de Infância que sustento grande parte da minha intervenção ao longo da PPS II, pois uma educação de qualidade é um direito de todos.

3.4.5. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

Tema: Trabalho por projetos na Educação de Infância

Esta semana, sendo uma semana em que iniciei, pela primeira, vez um projeto com um grupo, ocorre-me falar sobre a MTP (Metodologia de Trabalho de Projeto). Desta forma irei refletir sobre o que é um trabalho por projetos, os vários tipos de projeto, as fases por que se deve passar ao longo do mesmo e a importância desta metodologia de trabalho.

O trabalho de projeto pode ser considerado como sendo "uma abordagem pedagógica centrada em problemas" (Vasconcelos et al., 2011, p.10), ou seja, um estudo mais aprofundado sobre determinado tema. Este método pressupõe um trabalho em grupo envolvendo todos os

participantes na pesquisa, na planificação e na intervenção, com o objetivo de responder às questões levantadas.

Na opinião de Folque (2014) a escolha de projetos e de atividades advém de um processo de negociação que é mediado pela organização do espaço, dos recursos e do tempo, ou seja, está dependente de todos estes fatores.

Vasconcelos et al. (2011) subdividem o trabalho de projeto em quatro fases: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e (iv) divulgação/avaliação.

Durante a primeira fase, a fase da definição do problema, formula-se o problema ou as questões a investigar. O grupo partilha os seus saberes sobre o assunto num diálogo entre os intervenientes do projeto e as crianças desenham ou esquematizam as ideias com a ajuda do adulto.

Na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa. Define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas, organizam-se os dias, as semanas e inventariam-se os recursos.

Na terceira fase, a execução, as crianças partem para o processo de pesquisa e recolha de informação. Organizam, selecionam e registam a informação, através de desenhos, fotografias ou textos. Posteriormente aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais.

Por último, na quarta fase, a divulgação e a avaliação, realização a divulgação dos resultados obtidos. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns ou portefólios.

Na opinião de Vasconcelos et al. (2011) "o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores" (p.11), ou seja, uma metodologia de trabalho de projeto poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. É através do trabalho por projeto que emergem trocas/transações de conhecimentos, resultando assim em aprendizagens mútuas. " (...) Realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes." (p.13)

Durante o trabalho de projeto as crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia. Vasconcelos et al. (2011) afirmam que perante uma metodologia de trabalho de projeto as crianças fortalecem a disposição para: (i) colocar hipóteses, analisar e elaborar conjeturas; (ii) ser curiosa; (iii) fazer previsões e verificá-

las; (iv) ser empírica; (v) persistir na resolução de problemas; (vi) tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; e (vii) antecipar os desejos dos outros, as suas reações (usando disposições sociais).

Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o/a educador/a deve usá-la também, de um modo consistente, no seu trabalho com a equipa pedagógica (pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) e também na forma como envolve os pais na instituição. Cabe ao/à educador/a promover "metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação" (Vasconcelos et al., 2011, p.12). Se no momento de trabalho de projeto o/a educador/a colocar interrogações, situações dilemáticas, problemas, possibilidades de escolhas múltiplas e oportunidades de discussões, este estará a estimular o desenvolvimento intelectual das crianças.

Considero relevante mencionar que algumas dúvidas, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de atividades isoladas, desta forma cabe ao/à educador/a ajudar as crianças a "pôr em prática as ideias que manifestaram e a desenvolver projetos mais estruturados, que implicam um desencadeamento de atividades." (Folque, 2014, p.60). Cabe igualmente ao/a educador/a garantir que envolve as crianças no processo de tomada de decisões que organizam e orientam o caminho a seguir.

A metodologia de trabalho por projetos requer uma simultaneidade de atividades na sala, pois quando se inicia um projeto nem todos os elementos do grupo estão interessados em participar. Assim, o espaço e a equipa educativa devem estar organizados de forma a proporcionar uma multiplicidade de experiências a todo o grupo.

Na PPS II, tendo em conta que é a primeira vez que, tanto eu como o grupo trabalhamos em projeto, senti algumas dificuldades. Primeiramente, foi um processo moroso perceber quais os interesses ou as questões do grupo. Posteriormente a dificuldade recaiu sobre a organização do projeto, a forma como o iniciaria com o grupo e como incentivava as questões ou a partilha de ideias. No momento em que me sentei com o grupo e dei início à conversa sobre o tema em questão, os receios desvaneceram, o grupo colocou hipóteses, colocou questões partilhou ideias e tudo fluiu com normalidade. Foi por isso, até agora, uma boa experiência.

3.4.6. Semana de 6 a 10 de novembro de 2017

Tema: A participação das famílias no processo de aprendizagem

Tendo em conta que esta semana dei um grande passo para estabelecer uma relação mais próxima com as famílias, informando sobre o projeto em curso e solicitando a sua participação no mesmo, senti necessidade de refletir sobre a importância da participação ativa das famílias no processo de aprendizagem, e sobre o papel do/a educador/a face a este tema.

A meu ver, é dentro do ambiente familiar que a criança assimila as primeiras aprendizagens, adquire hábitos e costumes que vão influenciar o modo como aprende e, desta forma, constrói a sua personalidade. Portanto, a família como agente influenciador na vida do indivíduo e também responsável pela sua educação, precisa de estar presente no ambiente educacional, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança. Quando falo da participação das famílias no ambiente educacional, não me refiro apenas às reuniões ou aos convívios pontuais, refiro-me também à participação diária por meio de partilhas, conversas ou envolvimento com toda a comunidade escolar.

Post e Hohmann (2011) afirmam que a participação das famílias no Jardim de Infância acarreta benefícios para o desenvolvimento da criança. Ao se envolverem no processo de aprendizagem das crianças, as famílias estão também a fortalecer a confiança e o respeito pelo/a educador/a e vice-versa, assim, “aprendem a compreender os temas e as questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e a apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um.” (p.352) As autoras supra citadas consideram ainda que as crianças se sentem tranquilas quando veem os pais envolvidos na escola. Quando a relação entre a criança, os pais e o/a educador/a é fortalecida, a criança sente que pode confiar nos mesmos para “os cuidados de carinho e para as primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculo para o resto das suas vidas.” (p.356)

Na opinião de Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) ao longo do processo de aprendizagem todos aprendem e todos ensinam. A comunidade de aprendizagem é constituída não só pelo/a educador/a e pelas auxiliares, mas também pelas famílias. E acrescentam: “Mais do que realizar determinadas práticas, importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, tão complexa, da educação das crianças.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.20)

O trabalho com as famílias tem como objetivo promover a comunicação entre o meio familiar e o meio escolar. A partir das trocas de informações, os familiares podem ajudar os educadores a conhecerem melhor as crianças, os seus gostos, os seus interesses e as suas

necessidades, desta forma estarão a potenciar as suas aprendizagens. Porém, a participação das famílias não se limita ao tempo que estas passam na instituição, pois nem sempre existe disponibilidade para tal, abrange também as partilhas/notícias que as crianças trazem de sua casa para a sala e que servem de referência/elo de ligação com a sua família. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015)

A meu ver, cabe ao/à educador/a: (i) criar espaços de diálogo com as famílias, sejam estas em reuniões formais ou em encontros informais; (ii) estimular a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças; (iii) incentivar as famílias a comunicar e a partilhar ideias/sugestões para projetos ou atividades; (iv) tentar compreender, através das famílias, as vivências, as características individuais e as necessidades de cada criança, respeitando a sua cultura ou religião; e (v) deve tentar compreender as crianças, mantendo um relacionamento frequente com a sua família, escutando os seus anseios, medos e expectativas em relação aos seus filhos, e compartilhando o quotidiano dos mesmos.

É na escola que a criança inicia o seu processo de autonomia e crescimento, passando a conviver com outras pessoas, conhecendo novas culturas e valores. Porém, para algumas crianças, ficar na escola é um momento difícil, devido à separação temporária do seu vínculo familiar. Por este motivo, é imprescindível, a comunicação e a participação das suas famílias.

Portanto, considero que a relação família-escola deve constituir-se de modo a promover a integração entre a educação familiar e a educação escolar, respeitando as vivências e a cultura de criança, favorecendo assim o seu processo de ensino e aprendizagem.

3.4.7. Semana de 13 a 17 de novembro de 2017

Tema: A importância da participação das crianças no contexto escolar

Esta semana senti necessidade de refletir sobre a participação das crianças no contexto escolar. Ao longo da minha prática, tenho vindo a notar que, cada vez mais, existe a preocupação de incentivar a participação das crianças na vida do grupo, de modo a tomarem a iniciativa e a assumirem responsabilidades. O objetivo é promover valores democráticos como: (i) a responsabilidade; (ii) a justiça; (iii) a cooperação; (iv) a ajuda; e (v) a autonomia.

A participação passa pela cooperação da criança na organização social do grupo, mas não só, passa também pela sua atuação no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem. Este último ponto refere-se aos momentos em que a criança se vai apercebendo do que aprendeu e como aprendeu e, desta forma, toma consciência de si enquanto responsável pelas suas aprendizagens. Assim, tornar-se-á mais persistente, confiante e com

gosto por aprender, sendo capaz de autorregular a sua aprendizagem (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015).

Segundo Folque (2011), existe aprendizagem quando a criança participa numa comunidade que, em conjunto, delinea planos de ações, partilha recursos, partilha ideias e negocia. A participação ativa das crianças possibilita a criação de significados no seio da comunidade e, desta forma, aumenta o grau de complexidade dos seus conhecimentos. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem ainda que a participação das crianças nas atividades e a apropriação de novos conhecimentos, lhes fará compreender a forma como se devem relacionar com os outros e com o mundo que as rodeia.

A participação assume-se como imperativo para a criança concretizar os seus desejos e usufruir dos seus direitos. Tomás e Gama (2011) consideram que há “unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático.” (p.3). Afirmam ainda que participar significa ser parte integrante nas tomadas de decisões e no processo de abordagem das divergências e das convergências relativamente aos objetivos pretendidos. A participação é um processo gradual, que se sustenta na experiência e na aprendizagem das crianças. É um valor e um direito fundamental na infância, é também um reforço dos seus valores democráticos. “Quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo.” (Tomás & Gama, 2011, p.3)

A participação é a base de todos os direitos da criança, pois só quando a voz da criança é reconhecida é que a conseguimos realmente conhecer, quem é, o que gosta ou o que precisa. (Ribeiro & Cabral, 2015)

Considero que o/a educador/a tem um papel fundamental neste tema, quando reflete com as crianças sobre o seu processo de aprendizagem: (i) como fizeram; (ii) o que aprenderam; (iii) como podem continuar a aprender. Neste ponto, o diálogo é essencial e o/a educador/a deve conversar sobre o que as crianças estão a fazer, colocar questões e dar sugestões. Deve também dar a possibilidade para que estas elaborem, retomem ou revejam as suas ideias. Cabe igualmente ao/à educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem ideias através de debates ou partilhas. Desta forma cada criança pode contribuir para a aprendizagem de todos e tomar consciência de si enquanto aprendiz.

É sustentada nestas ideias que fundamento a minha prática, tendo sempre em mente que a criança é parte integrante no seu processo de aprendizagem e que esta deve ser construtora do seu próprio desenvolvimento. O meu papel é de observadora e mediadora das aprendizagens, desafiando e motivando a criança.

3.4.8. Semana de 20 a 24 de novembro de 2017

Tema: A partilha e o trabalho cooperativo na Educação de Infância

No decorrer desta semana presenciei várias atitudes que dão sentido aos conceitos: (i) partilha; e (ii) trabalho cooperativo. É sobre estes dois conceitos que pretendo deborcar-me, tentando compreender em medida estes influenciam as atitudes e a postura das crianças perante os outros.

Provavelmente as crianças ouvem com alguma frequência a palavra “partilhar”, em sua casa ou no Jardim de Infância, mas é fulcral que compreendam o seu significado. Para tal é, na minha perspetiva, fundamental que estas sejam educadas e estimuladas para o ato de partilhar. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) consideram que partilhar é saber comunicar. Partilhar é também é uma forma de promover as relações interpessoais e descobrir, em conjunto, como se desenvolve a entreajuda.

Ocorre-me abordar várias formas de partilhar: (i) a partilha de objetos/brinquedos; (ii) a partilha de vivências/experiências pessoais; (iii) a partilha de ideias/opiniões; ou (iv) a partilha entre os diferentes grupos/salas da instituição.

Considero que é importante compreender que, o egocentrismo (ainda algo natural nesta faixa etária) relacionado com a partilha de objetos/brinquedos faz parte do desenvolvimento e do crescimento natural das crianças, para elas é difícil abdicar de algo que lhes pertence para dar a outra pessoa. Assim, torna-se importante utilizar o diálogo para compreender os motivos da criança e explicar-lhe a importância da partilha, pois é dando que se recebe. No entanto é igualmente importante respeitar as vontades da criança e não a obrigar a partilhar.

No que diz respeito à partilha de vivências/experiências pessoais, pretendo ressaltar o facto de que cada criança é diferente. Os valores passados pelas famílias, a herança cultural, os hábitos e as rotinas diferem e, por conseguinte, as suas experiências pessoais também. Assim, todos podem aprender com todos, ou seja, as experiências de uns podem ser a aprendizagem de outros. É importante incentivar as crianças a partilhar as suas vivências com os outros e também incluir as famílias neste processo de partilha. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015)

Segundo as mesmas autoras, saber dar ideias/opiniões e também saber ouvir e aceitar as ideias dos outros, é igualmente uma forma de aprender a partilhar. É durante os momentos de diálogo que a criança aprende a partilhar com os outros as suas ideias, assim como, também aprende a ouvir e a respeitar as opiniões dos colegas, e é por isso que são momentos tão ricos e férteis em aprendizagens. Por vezes, nestas partilhas as crianças descobrem interesses em comum que torna o processo de socialização mais rico e estimulante.

Concordo que, ao partilhar o seu trabalho com outros grupos/salas da instituição, as crianças estarão não só a partilhar o resultado do seu esforço e das suas aprendizagens, como também estarão a contribuir para as aprendizagens de outras crianças da instituição. Esta troca de conhecimentos abre portas para que as crianças compreendam de forma mais aprofundada este conceito.

A meu ver não podemos abordar a partilha sem tocar no conceito “*trabalho cooperativo*”. Segundo Fernandes (1997) o trabalho cooperativo acontece quando: através de um trabalho de equipa, resultam aprendizagens de ambas as partes; ou quando se trabalha com um objetivo em comum. É relevante distinguir-se trabalho cooperativo de trabalho colaborativo. Por um lado, no trabalho cooperativo trabalha-se sempre em conjunto, criando um ambiente rico em descobertas mútuas e partilha de ideias frequente; por outro lado, no trabalho colaborativo há uma divisão de tarefas e cada elemento do grupo trabalha separadamente. Neste sentido, pressupondo que o trabalho cooperativo é o que faz mais sentido no Jardim de Infância, por ser mais rico e repleto de aprendizagens significativas.

Para se compreender melhor, o trabalho cooperativo acontece em vários momentos: (i) quando as crianças trabalham em conjunto com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum; (ii) quando as crianças partilham as suas aprendizagens/conhecimentos e contribuem assim para a aprendizagem cooperativa; ou (iii) quando educadores/as, auxiliares e familiares trabalham em conjunto para o sucesso das aprendizagens das crianças, partilhando tarefas (Fernandes, 1997).

A mesma autora afirma que o trabalho cooperativo é importante no sentido em que promove, não só, a aprendizagem cooperativa, como também, promove a competência social e cognitiva. Folque (2014) é da mesma opinião, afirmando que a aprendizagem cooperativa é uma das estratégias “mais produtivas em termos de competências sociais e cognitivas” (p.61).

Desta forma, cabe ao/à educador/a desenvolver e promover os conceitos acima abordados, através de vários comportamentos. Deve mostrar-se disponível para ensinar e sensibilizar as crianças para a importância de partilhar e de trabalhar cooperativamente com os outros. Sendo o/a educador/a um modelo que as crianças irão tentar replicar, este deve dar o exemplo de atitudes de partilha como, partilhar um objeto ou algo do seu lanche com outras pessoas perante as crianças.

Ao longo da PPS II tento reforçar e valorizar as atitudes de partilha entre as crianças verbalizando o meu agrado perante as mesmas. Dou bastante importância, não só, às atividades em grupo, onde as crianças podem trabalhar em equipa, como às partilhas de ideias ou experiências.

3.4.9. Semana de 27 a 30 de dezembro de 2017

Tema: O desenvolvimento da autonomia e o papel do/a educador/a na promoção da mesma

No decorrer desta semana senti necessidade de refletir acerca do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e, por conseguinte, sobre o papel do/a educador/a na promoção desta autonomia.

Na minha opinião, de um modo generalizado, o desenvolvimento da independência permite à criança ser progressivamente capaz de cuidar de si e, desta forma, responsabilizar-se pela sua própria segurança e bem-estar. O desenvolvimento desta competência passa também pela apropriação do espaço e do tempo tornando-se gradualmente mais autónoma.

Por sua vez a autonomia passa por ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidade pelo seu bem-estar em diversas situações da sua vida, com o objetivo de enfrentar melhor as circunstâncias da vida. Desta forma, o desenvolvimento da autonomia passa, a meu ver, pela colaboração nas tomadas de decisões em grupo, por fazer escolhas, por tomar decisões individualmente e por assumir responsabilidades.

Concordo com Cole e Cole (2004) quando afirmam que, ao desenvolver a autonomia a criança será capaz de: i) estar socialmente mais ativa; ii) corresponder aos padrões dos adultos; iii) ser independente na realização de ações do quotidiano (como o cuidado com a higiene e a alimentação, o brincar e o expressar-se utilizando a linguagem oral); e iv) encorajar-se na resolução de conflitos/situações.

Os mesmos autores consideram que, à medida que crescem, as crianças passam a ter um senso maior de autonomia e por consequência passam a ser menos dependentes dos seus prestadores de cuidados, altura em que o/a educador/a deve proporcionar condições necessárias ao desenvolvimento desta competência. Desta forma, cabe ao/à educador/a criar oportunidades para que as crianças possam realizar ações por conta própria.

Para que o desenvolvimento da independência e da autonomia ocorra de forma adequada o/a educador/a deve, numa primeira fase, estabelecer vínculos com a criança e, numa segunda, fase criar estímulos significativos, incentivando o desenvolvimento desta capacidade. As crianças estão em constante aprendizagem e, em simultâneo, a desenvolver a sua identidade e autonomia. Por isso, o adulto deve estar sempre atento às manifestações das crianças, para que consiga organizar um ambiente desafiante para todo o grupo, valorizando a exploração e a manipulação de espaços e objetos. (Folque, 2014)

Ao refletir sobre esta temática chego à conclusão de que o desenvolvimento da independência e da autonomia é feito de forma gradual. Considero que o/a educador/a deve: i) encorajar a criança a explorar e a tentar realizar sozinha pequenas ações individuais; ii) questionar a criança sobre que tarefas/atividades podem ser feitas; e iii) deve estimular momentos de socialização com os colegas. Deve ainda valorizar a criança quando esta expressa preferências ou desejos.

Posto isto, no dia-a-dia com as crianças procuro incentivar cada criança a realizar pequenas ações sozinha como: calçar e descalçar, vestir e despir, fazer a sua higiene e alimentar-se. Incentivo também a resolução autónoma dos conflitos através do diálogo, a resolução de problemas, a tomada de decisões (em grupo e individualmente) e a procura por novos conhecimentos através da exploração.

3.4.10. Semana de 4 a 7 de dezembro de 2017

Tema: O papel do/a educador/a na gestão do grupo

Tendo sido uma semana particularmente atípica, em que ocorreram diversas mudanças na sala, considerei importante refletir sobre o papel do/a educador/a na gestão do grupo, tendo em conta que o mesmo demonstrou alguma inquietação e desorientação perante as alterações no grupo e na equipa educativa.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram que a intencionalidade do/a educador/a caracteriza a sua ação pedagógica e, por isso, deve refletir as suas conceções e os seus valores subjacentes à sua prática. Machado e Simões (2015) consideram que no decorrer da sua prática o/a educador/a necessita de “refletir acerca da sua filosofia educativa e das suas intenções” (p.201). Isto é, deve compreender a finalidade das suas ações e tomar consciência de que essas ações são determinantes para a construção de bases “essenciais para o sucesso educativo” (p.201). Antes de ensinar, o/a educador/a deve conhecer-se a si próprio, a sua filosofia, as suas intenções e a forma como vê o mundo que o rodeia, para que possa adequar a sua prática ao contexto onde está inserido e às experiências e interesses de cada criança do grupo. Katz (2005, citado por Machado & Simões, 2015) refere que é com base nos conhecimentos que tem sobre o contexto e sobre o grupo que o/a educador/a planifica, implementa, avalia e reflete.

Machado e Simões (2015) afirmam que gerir um grupo é mais complexo do que se imagina. A gestão de um grupo vai para além da formação de grupos ou da dinamização de atividades, é necessário pensar em objetivos, “em atividades desafiantes, em estratégias de

operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (p.201). O principal objetivo da ação do/a educador/a é promover uma relação de qualidade, que sustente o bem-estar físico e psicológico das crianças, ao mesmo tempo que promove aprendizagens significativas para o seu futuro académico e para a sua vida pessoal. O/a educador/a deve tentar sempre responder às necessidades educativas do grupo, garantindo “equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade” (p.201). Estes conceitos vão permitir uma ação mediada dos comportamentos, ou seja, o/a educador/a irá responder com seriedade e justiça às tensões provenientes das interações. Desta forma estará a promover o diálogo e a resolução de problemas.

Sarmiento (2015, citado por Machada e Simões, 2015) é da opinião de que, na educação-pré-escolar, os grupos afirmam-se pela sua heterogeneidade “a nível de idades, interesses, desenvolvimento físico e cognitivo, vivências, culturas e *stock de conhecimentos*” (p.203). Cabe ao/a educador/a gerir as diferenças, as individualidades e as necessidades de cada um, primando pela igualdade de oportunidades e o envolvimento de todos. Os interesses e capacidades das crianças acabam por gerir o rumo da ação pedagógica.

O planeamento

Roldão (1999, citado por Machado e Simões, 2015) é da opinião de que gerir um grupo heterogéneo “exige o encarar de um *currículo como projeto*” (p.202). As mesmas autoras assumem que, ao planificar a ação, é pertinente ter em conta o ambiente educativo e os conhecimentos das crianças, sugerindo propostas alternativas e diversificadas, sejam estas atividades ou a forma como organiza o grupo. Neste sentido, o/a educador/a deve adaptar/reinventar as atividades consoantes as idades, os interesses ou as necessidades das crianças, e também adotar estratégias no dia-a-dia que facilitem a gestão do grupo. Perante um grupo heterogéneo, a melhor estratégia para o organizar será o apoio individualizado ou em pequeno grupo, no sentido de auxiliar as dificuldades de cada um e colmatar as fragilidades existentes no grupo. Ao proporcionar uma “aprendizagem ativa e aberta à participação cívica e à inclusão” (p.203), o/a educador/a estará a proporcionar aprendizagens mais significativas. O/a educador/a também não deve descurar a articulação das diferentes áreas de conteúdo, promovendo a compreensão mais aprofundada de cada tema. Importa referir que “é necessário envolver as crianças nas planificações e responder às suas curiosidades” (p.202), assim como também se torna relevante envolver as famílias em todo o processo educativo.

Paolillo (2011) explica que planear também engloba a organização do espaço e do tempo. A organização do espaço deve permitir que estes sejam dinamizados pelas crianças, onde possam interagir, comunicar, criar e inventar livremente, sem depender de um adulto.

Devem ter em conta os interesses e as necessidades das crianças, e para isso, esta organização deve ser feita em parceria com o grupo. Ao organizar o tempo institucional estaremos a libertar o/a educador/a e as crianças da questão “o que vem a seguir?”. Não quer isto dizer que a rotina deve ser seguida à risca, mas sim, dever ser organizada de forma flexível, acompanhando os ritmos das crianças que, sendo curiosas, estão em constante movimento, investigando e explorando.

A avaliação

Quanto à avaliação, Machado e Simões (2015) entendem que, na educação pré-escolar, esta assume um carácter formativo bastante marcante, tornando-se num processo contínuo e interpretativo, em que a criança assume um papel de construtora da sua aprendizagem. Por outro lado, Paolillo (2011) é da opinião de que a avaliação deve ocorrer com base na organização crítica das atividades, das brincadeiras e das interações do dia-a-dia, não devendo ser uma seleção, classificação ou promoção para o ensino básico.

Em suma, ao longo da PPS II, procuro refletir sobre as finalidades da minha prática, definindo intencionalidades pedagógicas que vão ao encontro dos interesses, das necessidades e das individualidades de cada criança, no sentido de proporcionar experiências e aprendizagens significativas. A meu ver, ao planificar, avaliar e refletir sobre o dia-a-dia, estarei a autorregular/melhorar a minha ação e a desenvolver as minhas competências na gestão do grupo. Pois como foi referido anteriormente, gerir o grupo não se define apenas na dinamização de atividades ou na organização do grupo, mas também na diversificação e na adaptação de atividades, tendo em conta o grupo e dando voz ativa ao mesmo.

3.4.11. Semana de 11 a 15 de dezembro de 2017

Tema: A importância das Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar

As Áreas de Conteúdo são consideradas como âmbitos do saber, com uma vertente sociocultural e com diferentes tipos de aprendizagem. Estas aprendizagens pressupõem, não só conhecimentos, mas também “atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva, Marques, Mata & Rosa, OCEPE, 2016, p.31). As mesmas autoras consideram que desta forma as crianças realizam aprendizagens com sentido, sendo capazes de as utilizar noutras situações do seu dia-a-dia. Existem três grandes Áreas de Conteúdo, que têm como finalidade auxiliar o/a educador/a na construção e gestão do currículo, são elas: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação; e a Área de Conhecimento do Mundo (estas serão apresentadas

nos parágrafos que se seguem). Importa referir que esta organização não deve ser limitativa das opções, práticas e criatividade do/a educador/a.

Área da Formação Pessoal e Social

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal pois “está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância” (Silva et al, OCEPE, 2016, p.33), embora tenha intenções e conteúdos próprios. As mesmas autoras afirmam que esta se relaciona com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia. Desenvolvendo atitudes, valores e disposições que são a base para uma aprendizagem para a vida, sustentada em valores de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. A área em questão reconhece a criança como sendo a construtora do seu próprio processo de aprendizagem, construindo a sua identidade através da interação social, “influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p.33).

Cabe ao/a educador/a demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, entre outros. Assim, ao assistir a este exemplo, as crianças vão-se apropriando destes valores e reconhecendo a importância dos mesmos. Cabe igualmente ao/a educador/a, promover um ambiente educativo onde a criança é valorizada e escutada, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima, num contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e nas decisões sobre o processo de aprendizagem (Silva et al, OCEPE, 2016).

Vygostky (s.d., citado por Passos e Rebello, s.d.) acredita que é através da interação social que aprendemos e nos desenvolvemos. É com base numa educação para a cidadania que criamos novas formas de agir no mundo e ampliamos a forma como atuamos neste contexto cultural tão complexo, durante toda a nossa vida.

Área da Expressão e Comunicação

A Área da Expressão e Comunicação distingue-se em quatro domínios: Educação Física; Educação Artística; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e Matemática. Estas áreas têm uma estreita relação entre si “por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa.” (Silva et al, OCEPE, 2016, p.43). É por esse motivo que ao longo dos seguintes parágrafos falarei brevemente sobre cada um dos domínios supramencionados.

• Domínio da Educação Física

Silva et al (OCEPE, 2016) consideram que a Educação Física deve proporcionar momentos estimulantes e desafiantes, onde a criança aprende a conhecer e a usar melhor o seu corpo e a mobilizá-lo com mais precisão e coordenação. Além de trabalhar o corpo a vários

níveis, a ginástica promove o desenvolvimento da independência e da autonomia e estimula hábitos de vida saudáveis. Proporciona ainda momentos de interação/socialização tão relevantes para um bom desenvolvimento da criança. Importa referir que existem opções inesgotáveis para interligar as atividades motoras com a abordagem de outros conteúdos programáticos, trabalhando-se de forma lúdica e ao mesmo tempo eficaz. É importante que o/a educador/a disponibilize o espaço e os materiais adequados para este tipo de atividades e que proporcione condições de exploração livre. Neto (s.d.) afirma que as crianças, quando são expostas ao exercício físico, tendem a desenvolver as suas capacidades e habilidades motoras para além do que é normalmente esperado, é importante proporcionar uma multiplicidade de contextos não esquecendo as atividades de rua ou exterior.

- Domínio da Educação Artística

O Domínio da Educação Artística, engloba quatro subdomínios: Artes Visuais; Jogo Dramático/Teatro; Música; e Dança. Estes são meios favoráveis ao enriquecimento da expressão e comunicação das crianças. O acesso à arte e à cultura proporcionam experiências e oportunidades diversificadas, dando às crianças o prazer de explorar, manipular, transformar, criar observar e comunicar. O principal papel da Educação Artística é estimular a criatividade e a imaginação (Silva et al, OCEPE, 2016). “Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo” (Vygotsky, 2012, p.21).

As **Artes Visuais** incidem geralmente na pintura, na escultura, no desenho, na arquitetura, na gravura, na fotografia, entre outros. Quando falamos em Artes Visuais associamos de imediato à visão, porém, nela podemos desenvolver outros sentidos como a expressão e comunicação. É através desta forma de arte que a criança expressa sentimentos, ideias ou interesses. Por isso, é importante disponibilizar uma multiplicidade de materiais e instrumentos e mantê-los acessíveis a todos. O diálogo sobre o que a criança faz e observa é fundamental para desenvolver a sua expressividade e o seu sentido crítico (Silva et al, OCEPE, 2016). Na opinião de Sousa (2003b) a criança quando pinta, desenha ou cria algo, não o faz com a intenção de criar uma obra para ser contemplada, mas sim com o objetivo de libertar as suas “forças inconscientes mais profundas” (p.167). O autor considera ainda que as artes plásticas proporcionam à criança a possibilidade de expressar temas que oralmente seriam mais difíceis de expressar oralmente.

No que respeita ao **Jogo Dramático/Teatro**, este possibilita que a criança, através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, represente situações imaginárias ou reais. Porém, não podemos cingir o jogo dramático à representação de peças teatrais. Quando a criança brinca ao “faz de conta” esta assume papéis

de pessoas ou animais, ou coloca-se no papel de objetos (bonecos, marionetas). Tal como o jogo simbólico, atividade onde a criança imagina situações ou recria vivências. Desta forma podemos entender que o jogo dramático pode ser vivenciado pela criança de forma planeada ou intencional (Silva et al, OCEPE, 2016). Sousa (2003a) define a expressão dramática como sendo uma atividade lúdica espontânea, através da qual a criança pode expressar os seus sentimentos mais íntimos, utilizando a sua imaginação e criatividade e desenvolvendo o seu raciocínio prático. Afirma ainda que “a expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação” (p.33), pois abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança, podendo tomar várias formas e regular-se conforme os objetos, as idades, entre outros. A interação com outras crianças durante o jogo dramático irá ajudar a criança a criar relações sociais e também a ter uma maior consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade.

Todas as crianças, umas mais outras menos, têm acesso à **Música**. Esta desperta nas crianças diferentes sentimentos/sensações e contribui para o seu prazer e bem-estar. Ao integrar momentos musicais na rotina da sala, valorizando os interesses das crianças, estamos a permitir que as mesmas aprendam a escutar, identificar ou a reproduzir elementos sonoros. Os momentos musicais não se definem apenas na audição de canções, mas também de sons da natureza ou do mundo que nos rodeia. Posto isto, é importante proporcionar variados momentos musicais oferecendo à criança um repositório cultural bastante completo e de qualidade. A música também contribui para o desenvolvimento da linguagem e para o aumento do vocabulário, por exemplo, quando trabalhamos as letras das canções. É da responsabilidade do/a educador/a colocar as crianças em contacto com diferentes instrumentos musicais ou até mesmo construí-los com elas, enriquecendo a sua cultura musical. Sousa (2003b) assenta a sua opinião na ideia de que a educação musical estimula a criança a despertar para um “mundo de sons” (p.22) e a ter um envolvimento mais profundo na parte musical da vida. O autor refere ainda que a educação musical tem como principal objetivo a inserção da criança na cultura musical.

A **Dança** é igualmente uma forma de expressão através de movimentos ou ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora (Silva et al, OCEPE, 2016). Sousa (2003a) É da mesma opinião e afirma que a dança pode incluir a expressão dramática e a expressão musical. Quando dançam, as crianças exprimem o modo como sentem a música e movimentam o seu corpo exprimindo esses mesmos sentimentos. Através da dança “a criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar” (p.114). O autor afirma ainda que a dança, promove o desenvolvimento motor, pessoal, emocional e até

mesmo a criatividade. Quando dançado a pares ou em grupo a dança contribui para o trabalho em equipa, para a aprendizagem cooperada, para a partilha e para o respeito pelas ideias, pelo espaço e pelo tempo do outro.

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida.” (Sim-Sim, 2008, p.11)

A linguagem oral começa a ser desenvolvida muito precocemente e desta forma considero que deva ter uma especial atenção por parte do/a educador/a. Na opinião de Folque (2014) as competências comunicativas vão se estruturando através das interações e das relações estabelecidas com os pares, “a linguagem é o meio pelo qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (p.89).

Para além de ser a base para a comunicação com os outros, a linguagem, também é fundamental na aprendizagem, na exploração e no desenvolvimento do pensamento. Assim sendo, concordo com Castro (2001) quando afirma que a linguagem não serve apenas para comunicar, ela serve de suporte ao pensamento. As ideias, os pensamentos e os sentimentos são expressos em palavras, ou seja, a linguagem interior e a linguagem expressa oralmente estão ligadas pelas palavras.

Na opinião de Silva et al (OCEPE, 2016) o contexto onde a criança está inserida, a sua cultura, as suas vivências e as suas experiências pessoais são um fator de influência quando nos referimos à linguagem e à comunicação. Desta forma não podemos desvalorizar esta herança cultural, pelo contrário, devemos respeitar todas as línguas e culturas para que a criança se sinta integrada, valorizada e segura para interagir com os outros. Cabe ao/a educador/a promover um clima de comunicação, diálogo e partilha de ideias e experiências, pois é neste clima que a criança irá dominar a linguagem, alargando o seu vocabulário e construindo frases mais corretas e mais complexas. Desta forma irá ser detentora de um maior domínio da expressão e da comunicação. Cabe igualmente ao/a educador/a proporcionar diferentes e variados momentos de comunicação com os mais diversos interlocutores. Segundo Sim-Sim (2008) o adulto desempenha um papel de ‘andaime’, interpelando a criança, corrigindo-a e clarificando as suas produções, deve ainda proporcionar um ambiente linguístico rico em

estímulos que promova a interação verbal entre as crianças. Esta função do adulto é fundamental para o processo de desenvolvimento do aprendiz de falante.

- Domínio da Matemática

Silva et al (OCEPE, 2016) consideram que o desenvolvimento das noções matemáticas se desenvolve desde muito cedo, por isso é necessário, na educação pré-escolar, dar continuidade a estas aprendizagens e incentivar o desejo por aprender, promovendo uma multiplicidade de oportunidades educativas com base na matemática. Os conceitos matemáticos aprendidos em idade pré-escolar, têm um grande impacto, pois vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores. Cabe ao/à educador/a perceber o modo como a criança pensa e quais as suas experiências matemáticas, de forma a fazer propostas intencionais e progressivamente mais complexas. Este deve proporcionar “experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (p.74).

As mesmas autoras afirmam que as crianças aprendem matemática de diversas formas, brincando ou representado situações do seu dia-a-dia, assim acabam por interligar outras áreas de conteúdo. Desta forma, torna-se importante que o/a educador/a apoie as descobertas das crianças, levando-as a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos de forma intencional.

Área de Conhecimento do Mundo

As crianças desenvolvem-se interagindo com o mundo que as rodeia. Quando iniciam a educação pré-escolar, estas já detêm alguns conhecimentos sobre o mundo social e natural e também sobre o modo como usam e para que servem alguns objetos, instrumentos, e máquinas do seu quotidiano. As crianças têm uma curiosidade natural, um desejo de compreender o porquê das coisas. Esta curiosidade deve ser fomentada e alargada na educação pré-escolar. É aqui que elas têm a oportunidade de relacionar aquilo que já sabem com aquilo que desconhecem. É também aqui que são confrontadas com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. Para compreender as ciências sociais e naturais as crianças mobilizam, muitas vezes, outras áreas de conteúdo, desta forma, as ciências são abordadas de um modo articulado (Silva et al, OCEPE, 2016).

A abordagem da Área de Conhecimento do Mundo engloba também atitudes positivas em relação aos outros, nos cuidados consigo próprio e a criação de hábitos de respeito pelo mundo que as rodeia, nomeadamente pelo ambiente e pela cultura. Assim, vão compreendendo o seu papel na sociedade, desenvolvendo a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. “As crianças compreendem o mundo que as rodeia quando

brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al, OCEPE, 2016, p.85). As mesmas autoras referem que a área em questão tem também como finalidade lançar bases para a estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado.

Ramos e Valente (2011) defendem que uma das finalidades da Educação das ciências é formar cidadãos capazes de tomar decisões informadas e conscientes sobre o mundo que as rodeias e sobre aquilo que possa afetar a sua vida e a dos outros. Tornando-se assim, cidadãos capazes de exercerem uma cidadania ativa e responsável.

Por fim, refletindo sobre os fundamentos teóricos supramencionados, considero que no decorrer da PPS II é importante propor atividades sustentadas na interdisciplinaridade, interligando conteúdos das diversas áreas como complemento do aprofundamento de determinadas temáticas. É nesse sentido que pretendo sustentar a minha ação, nunca esquecendo que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são áreas transversais que estão presentes em todo o trabalho educativo.

3.4.12. Semana de 8 a 12 de janeiro de 2017

Tema: A inclusão de NEE na educação de infância

Tendo na sala duas crianças com NEE, considerei relevante falar sobre a inclusão das mesmas no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, mobilizei Sanches e Teodoro (2006) que se referem às NEE como sendo um grupo de “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (p.67). Na mesma linha de pensamento, Correia (1999, citado por Felizardo, 2010), classifica as NEE considerando dois grupos díspares: as NEE permanentes, que exigem adaptações às características da criança ao longo de todo o seu percurso escolar; e as NEE temporárias, que exigem modificação escolares apenas num determinado momento do seu desenvolvimento.

Uma perspetiva sobre a inclusão

A educação inclusiva constitui o direito de todas as pessoas de terem acesso, de fazerem parte e de contribuírem de forma ativa na sociedade. Têm igualmente o direito a serem aceites e respeitados independentemente das suas diferenças ou limitações. A inclusão “implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania” (Nunes & Madureira, 2015, p.128). Isto vai ao encontro com o que é defendido pela UNESCO (2017) onde

é mencionado que a inclusão como um direito fundamental, que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais.

Tal como é importante garantir a inclusão de crianças com NEE, é igualmente importante garantir a sua participação nos contextos de educação de infância. Para isso a equipa educativa deve assegurar que a criança estabelece “múltiplos papéis no seu ambiente próximo, de uma forma adequada ao seu nível de desenvolvimento, interagindo com outros significativos, com os objectos e com as características do meio” (Grande & Pinto, 2011, p.99).

Podemos falar da inclusão em duas vertentes específicas: a inclusão social e a inclusão escolar. A inclusão social ocorre quando existe uma aceitação por parte das outras crianças em relação à criança com NEE, ou seja, verifica-se quando existem interações positivas, brincadeiras ou entreatajuda para com uma criança com NEE. Ao envolverem-se socialmente com os seus colegas, as crianças com NEE, obtêm uma ideia mais clara das experiências das outras crianças e usam esses significados durante as suas brincadeiras e interações sociais na rotina da sala (Samuel, 2007). No que diz respeito à inclusão escolar, Sanches e Teodoro (2006) referem que as práticas pedagógicas decursivas na escola regular devem configurar um programa educativo individualizado, de acordo com as características do aluno, pensado e desenvolvido, essencialmente, para a criança. Esta deve, também, ser envolvida em todas as atividades decorrentes no dia-a-dia da sala, ou seja, em tudo o que está a ser aprendido e ensinado.

O envolvimento e bem-estar como método de avaliação

Calheiros e Piscalho (2013) afirmam que o envolvimento e o bem-estar são inerentes à vida da criança, refletem tudo aquilo que a esta sente e o impacto que as ocorrências à sua volta têm nas suas vivências/ experiências. Importa referir que estes dois conceitos são indissociáveis, constituindo-se como parte fundamental para o equilíbrio e a harmonia no que diz respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança. Enquanto que o envolvimento diz respeito à satisfação e ao prazer explícito e implícito nas coisas que a criança faz ou participa, o bem-estar surge como um comportamento de resiliência, felicidade, alegria, autoestima e autoconfiança.

De acordo com Leavers (2005) o envolvimento e o bem-estar podem ser avaliados durante uma determinada tarefa. O primeiro passo desta avaliação é a observação da criança durante um determinado momento ou atividade. Importa referir que este momento/atividade deve ser o mais normal possível para a criança, para que não haja qualquer tipo de influência. O segundo passo é uma análise criteriosa dos dados.

No que respeita ao envolvimento, este pode ser avaliado em 5 níveis: **Nível 1 – Extremamente baixo**, ou seja, a criança quase não demonstra atividade, não há concentração, a criança está parada como que a sonhar acordada. Tem uma atitude ausente e passiva, não há orientação para a atividade, ações sem intenção, não há produção. Não há sinais de exploração ou interesse e não há atividade mental; **Nível 2 – Baixo**, a criança mostra algum grau de atividade que é frequentemente interrompida. Tem uma concentração limitada: olha à volta, “sonha” e distrai-se facilmente; **Nível 3 – Moderado**, a criança está ocupada o tempo todo, mas sem verdadeira concentração. Demonstra ações rotineiras, atenção superficial. Não está absorvida na atividade. Apresenta uma motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiada. Não atinge níveis elevados de experiência e não usa todas as suas capacidades. A atividade não apela à imaginação da criança; **Nível 4 – Alto**, há sinais claros de envolvimento, mas nem sempre estão presentes na sua total potencialidade. A criança está envolvida na atividade sem interrupção. A maior parte do tempo demonstra concentração real, mas durante breves momentos a atenção é mais superficial. A criança sente-se desafiada, há um certo grau de motivação. A atividade desafia, até um certo ponto, as capacidades e imaginação da criança; **Nível 5 – Extremamente alto**, a criança está continuamente envolvida e absorvida pela atividade. Está totalmente focada, concentrada, sem interrupção. Está altamente motivada, a atividade é fortemente apelativa, demonstra perseverança. Não se distrai, mesmo com fortes estímulos. Está alerta, atenta aos detalhes, demonstra precisão. A atividade mental e a experiência são intensas. A criança usa as suas capacidades e imaginação nos limites máximos. Demonstra satisfação por estar a participar na atividade. (Leavers, 2005).

No que concerne ao bem-estar, este pode ser, igualmente, avaliado em 5 níveis: **Nível 1 – Extremamente baixo**, a criança mostra, claramente, sinais de desconforto, chora, grita, está em pânico, triste ou assustada. Está furiosa ou zanga. Dá pontapés, atira com objetos, faz movimentos bruscos, magoa os outros. Chupa no dedo, rebola os olhos. Não responde ao ambiente, evita o contacto, desiste. Magoa-se a si própria, abana com a cabeça, atira-se contra a parede, atira-se para o chão; **Nível 2 – Baixo**, a sua postura corporal, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente confortável. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 ou o sentido de desconforto não é expresso durante todo o tempo de observação; **Nível 3 – Moderado**, a criança tem uma postura neutra. A sua expressão facial e a sua postura corporal demonstram ausência ou baixa emoção. Não há sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou desconforto; **Nível 4 – Alto**, a criança mostra sinais óbvios de satisfação (apresentados no nível 5). No entanto, estes sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade; **Nível 5 - Extremamente alto**, a criança diverte-se, sente-

se bem. Está contente e animada, sorri, grita de alegria. É espontânea, expressiva, é ela própria. Fala sozinha, brinca com os sons, trauteia canções. É relaxada, não mostra sinais de stress ou tensão. É aberta e acessível aos estímulos do ambiente. É cheia de vida, cheia de energia, erradia. Expressa autoconfiança e autossegurança (Leavers, 2005).

Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como um meio facilitado da linguagem e comunicação

Segundo Barbosa (2003) “a comunicação aumentativa e alternativa insere-se numa perspectiva transdisciplinar, na medida em que abarca um extenso conjunto de elaborações teóricas, sistemas de signos, ajudas técnicas e estratégias de intervenção, com o intuito de substituir e ou aumentar a fala” (p.3). A mesma autora afirma que este tipo de comunicação é utilizado por pessoas com dificuldades na linguagem e comunicação. Existem vários elementos facilitadores da linguagem e da comunicação, o livro adaptado é uma desses instrumentos. Este, ao recorrer aos sistemas aumentativos e alternativos da comunicação (SAAC), funciona como um instrumento facilitador da comunicação de crianças com NEE. Outro exemplo são as frases com pictogramas, que permitem à criança ler as frases através dos pictogramas apresentados.

Wells (1991, citado por Mata, 2008) considera, que a prática de leitura de histórias na educação infantil tem efeitos benéficos para as crianças. Considera também que “o ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos” (p.1). Para este autor, também é através das histórias que a criança consegue alargar as suas experiências, para além dos limites daquilo que a rodeia, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e um vocabulário mais alargado. Para além disto, “as histórias podem também proporcionar um ponto de partida para conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança” (p.1). Campos (s.d., citado por Mata, 2008) atribui extrema importância à leitura de história a crianças com NEE. O autor afirma que estas crianças têm, habitualmente, dificuldades na linguagem e na comunicação e, por isso, as histórias são promotoras do desenvolvimento das competências linguísticas assim como no alargamento do vocabulário da criança.

3.4.13. Semana de 15 a 19 de janeiro de 2018

Tema: A importância do jogo e do brincar para o desenvolvimento infantil

No decorrer desta semana senti necessidade de refletir sobre o jogo e o brincar e sobre a sua influência no desenvolvimento infantil.

Na opinião da American Academy of Pediatrics (2017) o jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, permite que as crianças desenvolvam a criatividade e a imaginação enquanto se desenvolvem a nível físico, cognitivo e emocional. Jogar e brincar ajuda no processo de aprendizagem de comportamentos, de habilidades e de resolução de problemas. Além disso, as brincadeiras e os jogos podem aumentar a capacidade que as crianças têm de armazenar novas informações.

Segundo Sabrina (2015), brincar não é apenas entreter ou divertir, é muito mais, é uma forma de a criança comunicar consigo mesma, com os outros, e com o mundo. Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, inveja, frustração, rejeição...). A brincadeira é um incentivo à curiosidade e à descoberta. Enquanto brinca a criança pensa, desenvolve o pensamento crítico, a linguagem oral, a atenção, o raciocínio, a habilidade do manuseio, a espontaneidade, o raciocínio mental, a criatividade e a imaginação. Desta forma, os jogos e as brincadeiras na educação infantil contribuem para a construção do conhecimento da criança; são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança; são uma forma de autoexpressão; e permitem o relacionamento com os outros e o desenvolvimento de amizades.

Segundo Garvey (1992, citado por Tavares, 2015) “a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças”. Na mesma linha de pensamento Monteiro e Delgado (2014) afirmaram que “no campo da pedagogia, o brincar ainda é compreendido como uma atividade binária, ora para distração, ora para ocupação e educação das crianças.” (p.113).

Sustentando-me na opinião dos autores supramencionados, no meu entendimento a brincadeira e o jogo favorecem aprendizagens a nível social, motor, afetivo, cognitivo, linguístico, e é por isso que são considerados importantes, fundamentais, até, para a educação da criança.

Monteiro e Delgado (2014) afirmam que o/a educador/a deve ter à disposição da criança materiais que proporcionem diversas experiências em termos pedagógicos. Deve também incentivar a brincadeira a pares mas não só. Por sua vez, Coelho e Tadeu (2015) afirmam que se torna igualmente importante a participação do adulto nas atividades, não desvalorizando, no

entanto, a importância da criança interagir sozinha e de realizar as suas explorações isoladamente. Desta forma, ao sentir que o adulto se encontra envolvido no desenrolar das suas descobertas e explorações, a criança sentir-se-á segura e envolvida num ambiente saudável, harmonioso e tranquilo. Por outro lado, esta participação e orientação, por parte do/a educador/a nas brincadeiras irá permitir que o mesmo observe e posteriormente avalie as necessidades de cada criança ou grupo, como forma de adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, contribuindo assim para um desenvolvimento harmonioso das crianças.

Desta forma, concordo com os autores considerando que o papel do/a educador/a deverá ser o de valorizar o brincar e proporcionar um ambiente educativo que promova situações em que as crianças, nos momentos de brincadeira livre, tenham a oportunidade de explorar o espaço e os materiais. Isto irá promover interações ricas em grande grupo, em pequeno grupo e entre pares, bem como a interação com os adultos. Considero que o/a educador/a deve privilegiar uma organização do ambiente educativo, propícia para as brincadeiras e com os materiais estimulantes e desafiadores. É essencial que o/a educador/a dê liberdade para a criança brincar e explorar, umas vezes a pares outras sozinha. Deve ainda proporcionar momentos de brincadeira livre e momentos de brincadeira orientada e deve ter em mente que nem sempre são precisos materiais didáticos ou brinquedos para se desenvolver uma brincadeira, basta ter criatividade, imaginação e entregar-se de corpo e alma ao momento.

O brincar livremente, na minha opinião, deve ser uma atividade privilegiada, o que muitas vezes é menosprezada, sendo muitas vezes mais valorizado o trabalho orientado, com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens. De acordo com Coelho e Tadeu (2015) “Estes dois tipos de atividades (brincar livremente *versus* propostas orientadas) devem ser postas em prática, não em detrimento uma da outra, mas sim num equilíbrio que permita que ambas se complementem em prol do desenvolvimento da criança” (p.113)

No dia-a-dia da PPS II dou muita importância a aproximação das crianças através de brincadeiras a pares ou em grupo pois, desta forma, elas estão a estabelecer relações afetivas que levam à aprendizagem da cooperação, da partilha e da ajuda. Descobrem que não são únicas e descobrem o outro, desenvolvendo-se assim como seres sociais. Nas brincadeiras e jogos considero relevante estimular a sua curiosidade, a autoconfiança e a autonomia.

Estou consciente de que através dos jogos, experimentações e das brincadeiras, as crianças fazem inúmeras conquistas e descobertas, o que conduz à sua autoconfiança, autonomia e desenvolvimento de capacidades e habilidades a vários níveis. Desta forma, tento proporcionar ao grupo momentos lúdicos mas ao mesmo tempo repletos de aprendizagens, tornando-me uma espectadora e por vezes mediadora das interações e das descobertas.

REFLEXÃO FINAL

Tenho em mente a importância da PPS II para a minha formação enquanto futura educadora de infância. Nela tive a oportunidade de colocar em prática um conjunto diversificado de experiências, duplamente supervisionada pela educadora cooperante e pela orientadora cooperante. O estágio representou o culminar dos conhecimentos teóricos que adquiri ao longo dos anos de formação e concedeu-me a possibilidade de os colocar em prática em situações reais. O estágio tornou-se assim, na integração entre a teoria e a prática e onde desenvolvi a capacidade analítica e reflexiva.

A meu ver o estágio foi muito importante para a aquisição de uma nova visão sobre o que é ser educador de infância, onde tive a oportunidade de incorporar novas atitudes e práticas e de adquirir uma visão reflexiva sobre a minha intervenção. Durante este período tive igualmente a oportunidade de aprender a resolver situações emergentes e entender a grande influência que o/a educador/a tem na vida e no desenvolvimento das crianças.

Quando iniciei a minha prática em JI, senti-me um pouco insegura, pois era a primeira vez que tinha contacto com um grupo heterogéneo a diversos níveis e com crianças com NEE. No decorrer das semanas essas inseguranças foram-se dissipando e deu lugar a aprendizagens significativas. Porém, concordo com Esteves (2015) quando afirma que a formação de um educador nunca está concluída, é algo que se vai articulando e regulando ao longo da vida, este vai, consoante as circunstâncias, construindo a sua identidade profissional tendo sempre em especial atenção as crianças.

No que concerne ao projeto desenvolvido durante a PPS II, no início senti-me igualmente insegura, por ser a primeira vez que tenho contacto com a MTP assim como o próprio grupo. Porém considero que tenha sido uma experiência bastante enriquecedora para ambas as partes e uma aprendizagem feita em cooperação. Tive também a possibilidade de desenvolver um projeto que me deu dados para o desenvolvimento de uma investigação com a temática dos materiais não estruturados e semiestruturados.

Refletindo agora sobre o presente portefólio considero que este foi fundamental para conferir um novo olhar sobre a minha prática. Aqui tive a oportunidade de reunir todas as informações, analisá-las e refletir sobre elas. Compreendi a evolução das minhas aprendizagens e ao mesmo tempo as minhas falhas, numa perspetiva de aprendizagem para o futuro e para a minha construção enquanto educador/a de infância.

REFERÊNCIAS

- American Academy of Pediatrics. (2017). *Clinical Report - The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty*.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância*, 93.
- Barbosa, M. (2003). *O LIVRO - Instrumento de Comunicação em Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto
- Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). “Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial”. *Interações*, 27, 257 – 282.
- Castro, M. (2001). *Linguagem em crianças de 2 a 4 anos no contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar*. Porto: Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 10, p.136-143.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VIII (1), pp. 13-34.
- Cardona, M. (2011, setembro/dezembro). Educação Pré-escolar ou pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Estudos sobre educação*, 20(21), 141-149.
- Coelho, C. (2016). *A Síndrome Down*. Macedo de Cavaleiros: APEMAC.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015) *A importância do brincar na educação de infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Esteves, M. (2015). *Formação inicial de professores*. Seminários e Colóquios. Algarve: Conselho Nacional de Educação.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FCTUC. (2005/2006). Teoria do desenvolvimento cognitivo de J. Piaget. *Psicologia Educacional II*. Coimbra. Consultado em <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>.
- Felizardo, S. (fev. 2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho. Viseu: Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Viseu.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise psicológica*, 4(XV), 563-572.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65–78). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015, julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Grande, C. & Pinto, A. (2011). *O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. *Análise Psicológica*, 99 - 117.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leavers, F. (2005). *Sics (Zico) - Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Leite, C. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In: S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp.186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa (ISBN: 978-989-95733-5-2). Consultado em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf.

- Mata, L. (2008). *Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar?* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). *Crianças, Brincar, Culturas da infância e Cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Saber & Educar – Educação e trabalho social.
- Neto, C. (s.d.). *Desenvolvimento da motricidade e as "culturas de infância"*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Tinta da China.
- Nornberg, M. (2007, julho-dezembro). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, 11, 211-234.
- Nornberg, M. (2009). A ética e o cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19(20), 14-31.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Paolillo, V. (2011). A gestão do cotidiano na educação infantil. In S. Vargas, O educador como gestor de espaços educacionais – volume II. Brasília: GERDAU/ Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho/UNESCO
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma Pedagogia de Infância ao Serviço da Equidade: O Portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, 22–46.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Consultado em <http://www.iosesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.
- Ramos, M. & Valente, B. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16.
- Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). "Aqui nós participamos!" A participação das crianças na Educação de Infância. In *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola*

- Superior de Educação de Lisboa* (pp.229-239). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rocha, E. (2001). *A Pedagogia e a Educação Infantil*. Campinas, Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (2016). "... Porque agora as crianças são bebés!": Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal - O caso da alimentação. *Trama Interdisciplinar*, 7(2), 125–145.
- Samuel, L. O. (2007). *Alargando a roda*. Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas, (5), 58-71. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63 - 83.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: um guia passo a passo para o professor*. R. Costa (Trad.). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Textos de apoio para educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 2º volume: Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Tavares, S. (2015). *O Brincar como Meio de Aprendizagem no Jardim de Infância*. Relatório de estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo..."*. *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, território e (des)igualdades – II Encontro de Sociologia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNESCO. (2017). *A guide for a ensuring inclusion and equity in education*. Paris.

Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância - Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/ME.

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância. Ensaio de psicologia*. Lisboa: Dinalivro.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. *Diário da República n.º 206/08 – 2ª série*.
Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. *Diário da República n.º 88/15 – 2ª série*.
Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário: Lisboa.

Documentos institucionais

Plano Anual de Atividades (PAA, 2017/2018)

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016/2019).

ANEXOS

ANEXO A1. Roteiro Ético

Tabela 1.

Ações tomadas para garantir a concretização dos princípios éticos e deontológicos previamente definidos e fundamentação dos mesmos

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) ⁴⁷	Ações durante a prática profissional supervisionada	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011) ⁴⁸
<p>(1) Objetivos do trabalho</p> <p>(6) Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p> <p>(7) Consentimento informado</p>	<p>No que respeita à explicitação dos objetivos da PPS II estes foram, numa fase inicial, explicados à educadora cooperante através da supervisora cooperante. Uma vez inserida no contexto da PPS II, a educadora cooperante apresentou-me a toda a equipa educativa e ao grupo de crianças justificando os meus objetivos e as minhas funções de forma sucinta. No que diz respeito às famílias, a informação chegou através de uma carta de apresentação, minha, colocada à entrada da sala.</p> <p>Por sua vez, no que toca ao estudo realizado, os objetivos, os métodos e o plano de ação foram apresentados através de conversas informais com a educadora cooperante e com a restante equipa educativa. No que diz respeito às crianças os objetivos do estudo foram sendo explicitados de forma indireta e posteriormente de forma direta. Ou seja, através da introdução de novos materiais na sala, foi possível depreender se estas mudanças seriam aceites (ou não) pelo grupo. Em simultâneo, ao aplicar um inquérito por questionário, foi explicado às crianças o seu objetivo. Ao mesmo tempo, através de conversas informais, as famílias foram informadas de todo o processo do estudo.</p>	<p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p.2)</p> <p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2)</p> <p>"Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança" (p.2)</p> <p>"Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações."</p> <p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p.2)</p> <p>"Respeitar as normas e os regulamentos." (p.2)</p>

⁴⁷ Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo...". Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças. Porto: Edições Afrontamento.

⁴⁸ Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Cadernos de educação de infância, 93.

<p>(2) Custos e benefícios</p> <p>(9) O possível impacto nas crianças</p>	<p>Debruçando-me sobre os custos e benefícios bem como o impacto nas crianças da minha presença no contexto em questão, entendo que, por me tratar de uma pessoa para eles estranha, tenha causado, no início da PPS II, algum desconforto, desconfiança ou embaraço. Porém, com o passar das semanas o grupo passou a depositar, de forma gradual, mais confiança em mim e a ver-me como alguém que cuida e que os ajuda.</p> <p>Tocando ao estudo desenvolvido, por sua vez, não teve um custo tão evidente. Pois, no momento em que foi iniciado, eu já era vista pelo grupo como parte integrante da equipa e desta forma dispensou-se a estranheza de entrar alguém desconhecido para a realização do mesmo. Sendo que as observações foram feitas no decorrer das habituais brincadeiras do grupo, as crianças não sentiram nenhuma mudança na sua rotina o que também faz com que o custo seja nulo. Tendo em conta as reações positivas por parte das crianças face à introdução de materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras, depreendo que este é um benefício proveniente do estudo, e algo que despoletou um grande impacto na forma como as crianças brincam e interagem com os outros.</p>	<p>"Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p.1)</p> <p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance." (p.1)</p> <p>"Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma." (p.2)</p> <p>"Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais." (.2)</p> <p>"Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas." (p.2)</p>
<p>(3) Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Relativamente ao respeito pela privacidade de cada criança, tanto ao longo da PPS II como no decorrer do estudo, procurei garantir que as crianças tinham autorização para serem fotografadas/filmadas. Também me comprometi, perante a instituição e perante as famílias, não mostrar o rosto das crianças em qualquer tipo de trabalho.</p> <p>Para garantir que todas as crianças tinham as suas individualidades respeitadas, sempre que uma criança se tentava esconder da câmara, por não se sentir à vontade para tal, eu evitava fotografar essa mesma criança.</p>	<p>"Respeitar cada criança cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (p.1)</p>

	<p>No que respeita à partilha de informação tentei manter o sigilo profissional que me foi exigido não revelando informações privadas sobre as crianças, as famílias ou até mesmo sobre a instituição.</p>	<p>"Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança." (p.2)</p> <p>"Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (p.2)</p> <p>"Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade" (p.2)</p> <p>"Respeitar as normas e regulamentos." (p.2)</p>
<p>(8) Uso e relato das conclusões</p> <p>(10) Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Todas as minhas intenções foram sempre discutidas com a educadora cooperante e com a supervisora, mantendo-as sempre a par das alterações efetuadas. Assim como foram entregues, regularmente, todos os registos semanais.</p> <p>Ao terminar o estudo é a minha intenção devolver os resultados finais e as conclusões retiradas do mesmo à educadora cooperante, para que a mesma tome conhecimento e possa divulgar os resultados à restante equipa, às crianças e às famílias.</p>	<p>"Contribuir para o debate, inovação e a procura de práticas de qualidade." (p.2)</p>

ANEXO A2. Carta de apresentação às famílias

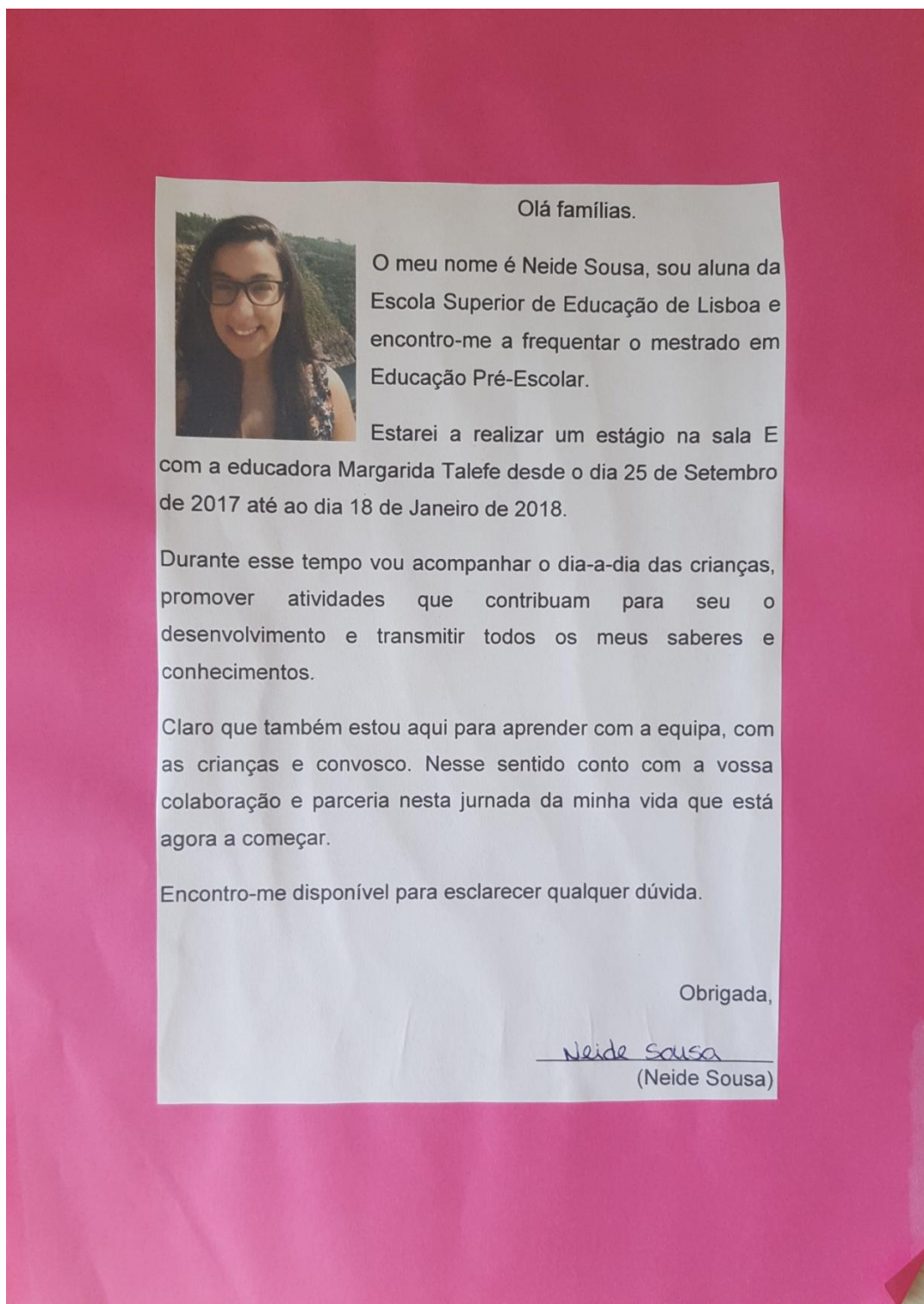



Figura 5. Carta de apresentação às famílias afixada na porta da sala de atividades durante toda a PPS II

ANEXO A3. Consentimento do Enc. de Edu. para o registo fotográfico



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Caras famílias, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Encontro-me a realizar em estágio na sala E com a educadora Margarida Talefe. Durante o estágio irei realizar algumas atividades com as crianças, desta forma ser-me-ia útil captar registos fotográficos ou vídeos desses momentos. É de salientar que essas fotografias serão também elas entregues à educadora e a vós, e que apenas serão utilizadas no meu relatório de estágio, sendo que a identidade das crianças será ocultada e desta forma a sua privacidade respeitada.

Assim sendo, caso concordem coloquem uma cruz no respetivo local e assinassem.

Muito obrigada,

Neide Sousa
(Neide Sousa)

Nome da criança	Autorizo	Não autorizo	Assinatura do encarregado de Educação
Aissatú	X		
Aua			
Áquila	X		
Daniel	X		
David	X		
Dénil	X		
Dwayn €	X		
Élin	X		
Giovana	X		
Leandro	X		
Martinha	X		
Melissa			
Raúl	X		
Rodrigo	X		
Rossana	X		
Sara			
Tomás			
Vera	X		
William	X		

Figura 6. Consentimento para o registo fotográfico das crianças ao longo da PPS II. As crianças que não têm assinatura do Encarregado de Educação não foram fotografadas.

ANEXO A4. Entrevista A, realizada à educadora cooperante

Tabela 2.
Guião da Entrevista A (EA)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do tópico “Caraterização de uma ação educativa contextualizada” para o portefólio da PPS, Módulo II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio. - Devolver a transcrição da entrevista realizada para eventuais correções e/ou reformulações. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a. 	<p>B1. Qual a sua formação profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce as funções de educadora de infância?</p>	
C. Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o grupo de crianças • Perceber a importância de conhecer o grupo 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C2. De que forma integrou as crianças que estão pela primeira vez neste grupo e na instituição?</p> <p>C3. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio mais individualizado? (de outros profissionais)</p>	<p>Potencialidades e desafios do grupo.</p> <p>Interesses do grupo.</p> <p>Integração de novas crianças no grupo e na instituição.</p>
D. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>D1. A organização do tempo, do espaço e dos materiais são geridas em conjunto com o grupo ou seguem alguma orientação/imposição por parte da instituição?</p> <p>D2. As famílias participam na organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma?</p> <p>D3. Como organiza o ambiente educativo para que seja propício para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p>	<p>Participação das crianças.</p> <p>Participação das famílias.</p> <p>Gestão do tempo e das rotinas.</p> <p>Escolha dos materiais.</p> <p>Integração do espaço exterior na vida do grupo.</p>

		<p>D4. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo?</p> <p>D5. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porque razão/razões?</p> <p>D6. Considera importante fazer uma escolha dos materiais da sala de atividades? Porque razão/razões?</p> <p>D7. Como integra o espaço exterior na vida do grupo?</p>	
E. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. 	<p>E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>E2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<p>Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
F. Observação, Planificação/Documentação e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>F1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>F2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p>F3. Utiliza algum tipo de instrumento de observação e documentação para avaliar as crianças e o ambiente educativo? Se sim, qual/quais?</p> <p>F4. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?</p> <p>F5. De que forma integra as crianças com NEE nas atividades diárias?</p>	<p>Perceber se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>

G. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade • Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<p>G1. De que forma pensa que a comunidade, enquanto agente educativo, contribui para o processo de desenvolvimento da criança?</p> <p>G2. Como classifica esta relação com a comunidade?</p> <p>G3. No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como?</p>	Perceber se existe relação com a comunidade.
H. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo/a educador/a de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>H1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na vida educativa das crianças?</p> <p>H2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças?</p> <p>H3. Que potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>	<p>Compreender o tipo de participação.</p> <p>Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.</p>
I. Equipa da sala	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação entre a equipa de sala • Compreender a conceção do papel da assistente operacional 	<p>I1. Qual o papel da assistente operacional?</p> <p>I2. O que considera ser importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<p>Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>

Transcrição da Entrevista A (EA)

Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do tópico “Caraterização de uma ação educativa contextualizada” para o portefólio da PPS, Módulo II.

1. Qual a sua formação profissional?

R.: “Fiz primeiro o curso de educadores de infância do Magistério Primário de Lisboa (1985-88); em 2000 fiz o complemento de formação para educadores de Infância no ISCE e em 2001 fiz uma pós-graduação em educação especial, deficiência mental e Visual.”

2. Há quanto tempo exerce as funções de educadora de infância?

R.: “Desde 1989 – há 28 anos. Mas só os últimos 9 é que foi como educadora do regular, com um grupo. Antes era da educação especial.”

3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

R.: “É um grupo extremamente heterogéneo, talvez o mais heterogéneo com que trabalhei até hoje. Para além de ter várias idades 3 (a fazer 4 dia 15/12), 4, 5 e 6 anos, há muitas características individuais mais específicas e que precisam de uma atenção individual: uma criança não se adaptou a comer na escola, ficou muito insegura e ainda não consegue estar sem a educadora na sala; duas crianças não falam português; uma criança só começou a controlar os esfíncteres na escola com intervenção individual; duas crianças necessitam ajuda para descer as escadas pois não descem alternadamente e têm receio; uma criança revela muito interesse na escrita mas necessita mais de desenvolver o desenho; há cinco crianças religiosas diferentes; cinco crianças com nacionalidade estrangeira e no conjunto das famílias há nove nacionalidades diferentes Mas as crianças têm vindo a desenvolver um bom espírito de grupo, ajudam-se muito, são bastante amigos e respeitam as diferenças.”

4. De que forma integrou as crianças que estão pela primeira vez neste grupo e na instituição?

R.: “Este ano o primeiro mês foi bastante difícil, quase todas as crianças (18 em 20) vieram pela primeira vez para este JI e 9 nunca tinham frequentado qualquer instituição. Houve 4 crianças que choravam nos primeiros dias ao despedir-se da família e que precisavam de uma

maior atenção individual. Da mesma maneira foi preciso redefinir a forma de trabalhar para que houvesse mais tempos individuais, ajustados às necessidades de cada criança ou pequeno grupo até conseguirmos criar uma rotina de grupo e partir para a exploração autónoma das várias áreas pelas crianças.”

5. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio mais individualizado? (de outros profissionais)

R.: “Há duas crianças com NEE, apoiadas individualmente pela docente de educação especial e por terapeuta da fala. A primeira tem trissomia 21 e neste momento ainda não está a ter terapia da fala por questões burocráticas; a segunda criança tem um atraso de desenvolvimento e pediu adiamento da escolaridade obrigatória ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.”

6. A organização do tempo, do espaço e dos materiais são geridas em conjunto com o grupo ou seguem alguma orientação/imposição por parte da instituição?

R.: “É tudo construído com o grupo, não há orientação ou imposição por parte da instituição. Mas há alguns ajustes para articular temas e/ou atividades com a colega do lado ou outra colega e ainda para seguir o currículo RESCUR.”

7. As famílias participam na organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma?

R.: “Não participam propriamente na organização do ambiente, mas chamo-as muito a participar em atividades e quero convidá-las a virem à escola participar num projeto de grupo e apresentar alguma atividade no próximo período.”

8. Como organiza o ambiente educativo para que seja propício para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

R.: “Tenho a sala dividida por áreas de atividade: jogos de mesa; jogos de tapete; biblioteca; jogo simbólico; desenhos; modelagem e pintura e uma mesa para realização de atividades mais orientadas por mim.”

9. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo?

R.: “Respeitar os tempos das crianças, não apressar a realização de atividades. Preciso de dar tempo a que cada criança se aproprie de cada noção ou conteúdo que estamos a

trabalhar. “Gasto” muito tempo na primeira atividade receptiva do dia, em que as crianças falam para o grupo, em que discutimos, ouvimos uma história, falamos sobre ela e de cada um de nós. Depois dou muita importância aos momentos individuais. E vamos construindo. O fundamental é que não fiquem projetos a meio, se não há hipótese de fazer muitos ou muito longos, fazem-se menos e mais pequenos. Quero é que as crianças sejam felizes e que as atividades façam sentido para elas, que se envolvam e que tirem significado delas, quer seja andar a escalar a barreira sul da escola, quer seja a aprender uma nova canção.”

10. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porque razão/razões?

R.: “Este ano mudei bastante a minha estratégia, há poucas atividades que são iguais e feitas ao mesmo tempo com todas as crianças. Começamos sempre os períodos (manhã e tarde) com um momento de tapete, discussão, história, reconto oral, etc e combinamos o que há para fazer: vemos o que está pendente ou apresentam-se (normalmente eu, mas podem vir propostas das crianças) novas propostas. Depois as crianças distribuem-se pelas áreas e vêm vindo à mesa “central” ter comigo para a realização da atividade programada, de forma acompanhada mais individualmente. Houve várias razões para esta reformulação: 1 – tenho refletido muito sobre o papel do jardim de infância e tenho vindo a valorizar mais o desenvolvimento das competências pessoais, a capacidade de cada um ser autónomo, resiliente e investir no seu próprio desenvolvimento tendo sempre em vista o respeito pelos outros e o bem do conjunto. 2- Tenho vindo a valorizar cada vez mais a importância do brincar e de estar com a natureza e esforço-me por trazer à consciência que estas crianças precisam de brincar, aprender a brincar e valorizar os materiais e o que podem fazer com eles, pois parece-me que têm cada vez menos tempo para isso em casa, onde abundam as TV e *tablets* e quase nenhum na escola a partir do primeiro ano de escolaridade. 3 – o grupo é muito heterogéneo, com interesses e necessidades muito diferentes pelo que tive de arranjar tempos de atenção mais individualizada Por outro lado valorizo cada vez mais as diferenças e a riqueza que elas podem trazer para o grupo. 4 – Não tenho assistente operacional na sala pelo que as crianças têm que ser autónomas nas suas atividades e eu só consigo dar uma atenção individualizada se o grupo for pequeno – 4/5 crianças.”

11. Considera importante fazer uma escolha dos materiais da sala de atividades?

Porque razão/razões?

R.: “Depende dos materiais e da sua funcionalidade. Acho fundamental ter alguns materiais de qualidade – puzzles e jogos resistentes, laváveis e que estimulem o pensamento e a criatividade e materiais de desgaste de qualidade que não se estraguem às primeiras utilizações, em quantidade e variedade. Algum material de jogo simbólico que promova valores fundamentais como a igualdade de género ou etnia.”

12. Como integra o espaço exterior na vida do grupo?

R.: “Penso que o espaço exterior deveria ser um prolongamento do espaço interior, da sala, mas um local mais rico onde se podem fazer explorações na natureza e integrar as competências que são desenvolvidas nas atividades em sala. Nesta escola o espaço exterior está um pouco longe da sala, e nem sempre é fácil explorar as suas potencialidades, mas tento fazer pelo menos um dia por semana de rua, e parar a mexer na terra, a apanhar pauzinhos, a ver os formigueiros, a cuidar da horta e a descer e subir as barreiras.”

13. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

R.: “Não sei se sei definir propriamente os princípios pedagógicos...são mais princípios fundamentais em qualquer relação: a verdade, o respeito e o amor. No meu dia a dia tento sempre guiar-me por estes e dar-me às crianças como um exemplo a seguir – até porque temos essa grande responsabilidade, quer queiramos quer não eles vão imitar-nos, então que sejamos um bom exemplo. No que respeita às questões pedagógicas propriamente ditas, esforço-me porque as crianças experimentem as situações, vivam com elas e aprendam a partir da experiência pessoal e da sua reflexão sobre a mesma. Considero fundamental que elas se questionem, que questionem o mundo que as rodeia e que se envolvam com ele, numa perspetiva de investir autonomamente no seu crescimento, desenvolvimento e conhecimento.”

14. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, Qual?

Como o implementa?

R.: “Não sigo nenhum modelo pedagógico específico. Faço uma mistura de metodologias e estratégias que vou avaliando e reformulando para adaptar às características e necessidades do grupo com que estou a trabalhar no momento. Tenho como base as orientações curriculares, tenho alguns temas subjacentes e que tento abordar ao longo do ano (eu, corpo, família, relações pessoais, a natureza, a água, os animais, as histórias,

festividades...) e vou gerindo com o grupo a sua exploração, tentando que surja das opiniões das crianças, mas também sugerindo temas a trabalhar.”

15. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

R.: “Tenho o projeto curricular como base, com planificação anual, enumeração de temas a desenvolver, relativamente distribuídos por trimestres, e depois faço as minhas planificações semanais.”

16. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

R.: “Esforço-me para que haja sempre continuidade e coerência na seleção dos conteúdos, para que haja um fio condutor e que as aprendizagens façam sentido para a criança. Depois normalmente seleciono diferentes tipos de atividades, nas diferentes áreas e que me ajudem a explorar o tema com as crianças, sobre diversas perspetivas e abordagens: Livros, histórias: que os levem a visualizar e a imaginar e a criar alternativas, fins diferentes e que também servem de ponto de partida para a descoberta de palavras, sons, e desenvolvimento linguístico; atividades plásticas: onde possam reproduzir, inventar, desenvolver o sentido estético...; atividades individuais de exploração de conteúdos mais específicos e de desenvolvimento da autonomia de trabalho e da responsabilidade (esperar, preparar, realizar, terminar, arrumar); conversas e discussões de grupo, onde se dá um enfoque especial ao desenvolvimento pessoal e social e à linguagem e comunicação.”

17. Utiliza algum tipo de instrumento de observação e documentação para avaliar as crianças e o ambiente educativo? Se sim, qual?/quais?

R.: “Temos uma grelha de registo de observação das crianças. Agora no segundo período vou introduzir o “quadro de registo de atividades”, onde as crianças deverão registar as áreas da sala onde escolhem brincar no seu tempo de gestão autónoma. O objetivo é que cada um se empenhe em “passar” por todas as áreas, expandindo o leque de atividades que realiza e investindo no superar das dificuldades.

18. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

R.: “No que respeita à avaliação das crianças: no final de cada período discute-se com os pais o registo de observação, em reunião semiprivada. As crianças com NEE têm também

uma listagem de objetivos a desenvolver – um plano de intervenção – que também é discutido com os pais. Em relação ao ambiente educativo não tenho uma avaliação formal... na exploração do mesmo, no final de cada dia ou semana, em reunião de tapete, pretende-se que cada criança consiga analisar que áreas escolheu mais, quais as que escolheu menos, a causa dessa escolha e o que pode fazer para melhorar e crescer.”

19. De que forma integra as crianças com NEE nas atividades diárias?

R.: “Não faço nenhuma adaptação especial. Faço um esforço permanente por tratar individualmente cada criança, isto é, de acordo com as suas características individuais e tentando que cada uma evolua consoante as suas possibilidades. Todos temos áreas fortes e áreas mais fracas e o meu objetivo é que cada um encontre as suas forças e potencie as suas fraquezas, ultrapassando dificuldades sempre numa perspetiva construtiva e de autoaprendizagem. Tento transmitir isso a todas as crianças e penso que eles também identificam os pontos fortes e fracos de cada um e os respeitam. Qualquer criança que necessite de ajuda em qualquer situação é incentivada a pedir ajuda, primeiro a um colega e, se necessário a um adulto. É isto que penso que faço com todas as crianças, quer tenham ou não NEE.”

20. De que forma pensa que a comunidade enquanto, agente educativo, contribui para o processo de desenvolvimento da criança?

R.: “Quando penso na comunidade, aqui penso mais na família, eventualmente na família alargada a tios, avós e primos; neste ambiente citadino, o envolvimento da comunidade raramente se alarga para além da família. Quanto a esta, penso que é fundamental para a formação das crianças, diria que é mais de 90% responsável pelo processo educativo da criança. Esta pode parecer uma perspetiva um pouco redutora do meu papel, como educadora e do papel da escola, mas a minha experiência e observação apontam neste sentido. A família é que inicia o processo de estimulação, ou não, da criança pequena; é a família que apoia e dá segurança às explorações da criança; é ela que promove as diferentes experiências; é ela que forma o carácter, a educação e o espírito empreendedor... A escola pode ajudar a abrir horizontes, a proporcionar uma maior diversidade de experiências, a cruzar opiniões e ensinar a viver em conjunto e a respeitar a diferença; é fundamental para o desenvolvimento social da criança, para o viver em sociedade e para o seu desenvolvimento interpessoal, principalmente na gestão das relações entre pares, mas tudo o resto penso que está nas mãos da família...e ela nem sempre está ciente disso...”

21. Como classifica esta relação com a comunidade?

R.: “Não sei muito bem.”

22. No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como?

R.: “Esforço-me por transmitir esta noção às famílias, do quanto são importantes no desenvolvimento das suas crianças. No dia a dia promovo vários contactos a fim de estreitar estes laços escola/família, por mail, mensagens, atividades pedidas, etc, e faço por envolver as famílias nas atividades da sala, em projetos de grupo e atividades mais individuais que cada família prepare para desenvolver com o grupo.”

23. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na vida educativa das crianças?

R.: “Ao longo do ano os laços vão-se estreitando e vão participando cada vez mais. Normalmente, chego ao final do ano com 12/15 participações individuais ou de grupo em atividades da sala para além da participação em pequenas tarefas que vamos pedindo ao longo do ano.”

24. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças?

R.: “Estão, desde o início do ano, agendadas 5 reuniões: início do ano; em outubro/novembro; na interrupção do Natal; na Páscoa; e no fim do ano letivo. Mas as famílias podem, e solicitam, reuniões sempre que têm dúvidas e/ou querem discutir algum assunto.”

25. Que potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

R.: “De uma maneira geral costumo desenvolver uma relação forte com cerca de 50 a 75% das famílias, o que já me satisfaz bastante. No entanto, há famílias que nunca se envolvem: raramente vêm à escola, não dão feedback dos recados ou solicitações para trabalhos, visitas, etc; penso que nem percebem bem este mundo escolar e não me parece que o integrem como uma parte do mundo das suas crianças, ficam sempre dois mundos separados. É muito difícil chegar a estas famílias, penso que é a maior dificuldade.”

26. Qual o papel da assistente operacional?

R.: “Para mim uma boa auxiliar é o braço direito da educadora. Uma companheira de trabalho, que ajuda a preparar trabalho, que nos ajuda a compreender a relacionar com cada criança, a quem podemos pedir o desenvolvimento de uma tarefa simples com um pequeno grupo de crianças ou com uma apenas. Mas eu não tenho auxiliar na sala, neste momento não sei qual é o seu papel.”

27. O que considera ser importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala?

R.: “Acho que é como em tudo na vida, como em todas as relações: a franqueza, a verdade, o respeito, o empenho e a cordialidade. Se se respeitarem estes pontos, o resto é fácil.”

28. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R.: “Não, acho que foi dito o essencial.”

Obrigada pela sua disponibilidade!

Tabela 3.
Análise da Entrevista A (EA)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Perfil do/a entrevistado/a	Caraterização profissional e académica	Formação profissional	Educação de Infância Pós graduação em educação especial, deficiência mental e visual	“Fiz primeiro o curso de educadores de infância (...), em 2000 fiz o complemento de formação para educadores de Infância no ISCE e em 2001 fiz uma pós graduação em educação especial, deficiência mental e visual.” (pg. 1)
		Tempo de docência	28 anos	“Desde 1989 – há 28 anos (...)” (pg. 2)
O grupo	Caraterização do grupo	Principais caraterísticas do grupo	Grupo heterogéneo em idades e a nível social e religioso. Fases de desenvolvimento díspares. Características individuais muito específicas.	“É um grupo extremamente heterogéneo (...) Para além de ter várias idades 3 (...) há muitas características individuais mais específicas e que precisam de uma atenção individual – 1 criança não se adaptou a comer na escola, (...) 1 criança não fala português; 1 criança só começou a controlar os esfíncteres na escola com intervenção individual; 2 crianças necessitam ajuda para descer as escadas (...); 1 criança revela muito interesse na escrita mas necessita mais de desenvolver o desenho; há 5 crenças religiosas diferentes; 5 crianças com nacionalidade estrangeira e no conjunto das famílias há 9 nacionalidades diferentes (...) (pg. 3)
		Integração das crianças novas	Criação de uma rotina de grupo. Momentos de trabalho individuais.	“ (...) quase todas as crianças (18 em 20) vieram pela primeira vez para este JI e 9 nunca tinham frequentado qualquer instituição. (...) foi preciso redefinir a forma de trabalhar para que houvesse mais tempos individuais (...) até conseguirmos criar uma rotina de grupo e partir para a exploração autónoma das várias áreas pelas crianças.” (pg. 4)
		Crianças com NEE	Duas crianças com NEE, co acompanhamento externo.	“Há duas crianças com NEE, apoiadas individualmente pela docente de educação especial e por terapeuta da fala. A primeira tem trissomia 21 (...) a segunda criança tem um atraso de desenvolvimento (...)” (pg. 5)

Sala	Organização do ambiente educativo	Organização do tempo, do espaço e dos materiais	Espaço organizado com o grupo. Articulação de temas e/ou atividades com outras colegas e cumprimento do currículo RESCUR.	“É tudo construído com o grupo, não há orientação ou imposição por parte da instituição. Mas há alguns ajustes para articular temas e/ou atividades com a colega do lado ou outra colega e ainda para seguir o currículo RESCUR.” (pg.6)
		Organização utilizada pela educadora	Divisão por áreas e mesa para realização de atividades orientadas.	“Tenho a sala dividida por áreas de atividade: (...) uma mesa para realização de atividades mais orientadas por mim.” (pg. 8)
Abordagem pedagógica	Método de ensino	Modelo pedagógico	Não utiliza nenhuma metodologia específica. Sustenta-se nas OCEPE e nas necessidades e interesses do grupo.	“Não sigo nenhum modelo pedagógico específico. Faço uma mistura de metodologias e estratégias que vou avaliando e reformulando para adaptar às características e necessidades do grupo (...). Tenho como base as orientações curriculares, (...) tentando que surja das opiniões das crianças mas também sugerindo temas a trabalhar.” (pg. 14)
		Princípios pedagógicos	Princípios fundamentais: verdade, respeito e amor, questionar e envolver-se com o que as rodeia.	“ (...) são mais princípios fundamentais em qualquer relação: a verdade, o respeito e o amor. No meu dia-a-dia tento sempre guiar-me por estes e dar-me às crianças como um exemplo a seguir (...) No que respeita às questões pedagógicas propriamente ditas, esforço-me porque as crianças experimentem as situações, vivam com elas e aprendam a partir da experiência pessoal e da sua reflexão sobre a mesma. Considero fundamental que elas se questionem, que questionem o mundo que as rodeia e que se envolvam com ele, numa perspectiva de investir autonomamente no seu crescimento, desenvolvimento e conhecimento.” (pg. 13)
Observação/ Planificação/ Documentação e Avaliação		Planificação	Planificação anual e semanal.	“Tenho o projeto curricular como base, como planificação anual, (...) depois faço as minhas planificações semanais.” (pg.15)
		Integração das crianças com NEE	Adaptação segundo as características individuais.	“Não faço nenhuma adaptação especial. Faço um esforço permanente por tratar individualmente cada criança, isto é, de acordo com as suas características individuais e tentando que cada uma evolua consoante as suas possibilidades. (...) em qualquer situação é incentivado a pedir ajuda, primeiro a um colega e, se necessário a um adulto. (...)” (pg.19)

		Avaliação do ambiente educativo	Quadro de registo de atividades.	<p>“ (...) vou introduzir o “quadro de registo de atividades”, onde as crianças deverão registar as áreas da sala onde escolhem brincar no seu tempo de gestão autónoma. O objetivo é que cada um se empenhe em “passar” por todas as áreas, expandindo o leque de atividades que realiza (...) ” (pg.17)</p> <p>“ (...) no final de cada dia ou semana, em reunião de tapete, pretende-se que cada criança consiga analisar que áreas escolheu mais, quais as que escolheu menos, a causa dessa escolha e o que pode fazer para melhorar e crescer.” (p.18)</p>
		Avaliação das crianças	Grelha de observação das crianças, avaliação em conjunto com os pais.	<p>“Temos uma grelha de registo de observação das crianças. (...) ” (pg.17)</p> <p>“No que respeita à avaliação das crianças: no final de cada período discute-se com os pais o registo de observação, em reunião semiprivada. As crianças com NEE têm também uma listagem de objetivos a desenvolver – um plano de intervenção – que também é discutido com os pais. (...) ” (pg.18)</p>
Relações com os intervenientes	Família	Envolvimento das famílias na vida educativa	Envolvimento gradualmente mais ativo.	“Ao longo do ano os laços vão-se estreitando e vão participando cada vez mais. Normalmente, chego ao final do ano com 12/15 participações individuais ou de grupo em atividades da sala para além da participação em pequenas tarefas que vamos pedindo ao longo do ano.” (pg.23)
	Equipa educativa	Envolvimento da restante equipa educativa	<p>Até à data não existe assistente operacional na sala.</p> <p>Dever ser o “braço direito” do/a educador/a.</p>	“Para mim uma boa auxiliar é o braço direito da educadora. Uma companheira de trabalho, que ajuda a preparar trabalho, que nos ajuda a compreender a relacionar com cada criança, a quem podemos pedir o desenvolvimento de uma tarefa simples com um pequeno grupo de crianças ou com uma apenas. Mas eu não tenho auxiliar na sala, neste momento não sei qual é o seu papel.” (pg.26)

ANEXO A5. Dia tipo

9h00 – O dia tem início quando as crianças vão chegando. Ao entrar na sala cumprimentam os adultos com um “Bom dia” e um abraço e marcam a sua presença. Depois disso, sentam-se a conversar uns com os outros, enquanto a educadora está à porta a receber as crianças, as famílias e alguns recados.

9h30 – Por esta hora inicia-se o momento no tapete, com a canção do “bom-dia” cantada por todos. Logo de seguida, as crianças partilham vivências e novidades com o grupo e faz-se uma sessão de relaxamento. É ainda contada uma história (em diversos formatos) e explorada a mesma. Por fim escolhe-se a atividade a desenvolver, decidida pelo grupo ou pela educadora.

10h – Come-se a fruta da manhã.

10h15 – Dá-se início à atividade definida no tapete (em pequenos grupos) e, em simultâneo, à exploração das áreas da sala. Ao terminar as atividades, cajo haja tempo, existe um momento de exterior.

11h30 – As crianças começam a arrumar a sala para fazer a sua higiene pessoal. Com um comboio formado à porta da sala, as crianças descem com os adultos para o refeitório, sendo que a assistente operacional já se encontra no refeitório a preparar os pratos.

12h – Inicia-se o almoço. As crianças comem primeiro a sopa, depois o prato e por fim a sobremesa/fruta. Ao longo de toda a refeição as crianças conversam entre si e a assistente operacional apoia cada um, quando necessário. Depois de todos terminarem, as crianças vão para o exterior brincar. A educadora vai almoçar.

13h – A educadora e as crianças voltam para a sala. Vão à casa de banho, bebem água e sentam-se no tapete para fazer novamente uma sessão de relaxamento e ouvem uma história. A assistente operacional vai almoçar.

13h30 – As crianças voltam para as mesas para terminarem trabalhos pendentes (em pequenos grupos) e explorarem as áreas da sala.

14h – Volta a assistente operacional.

14h30 – Começam a arrumar e sentam-se no tapete. Aí é distribuído o leite e as bolachas. Por vezes o lanche é feito na rua.

15h – Hora de saída. As famílias vêm buscar as crianças ou estas vão com os monitores do ATL.⁴⁹

⁴⁹ Dados recolhidos através de uma observação participante naturalista.

ANEXO A6. Planta da sala de atividades

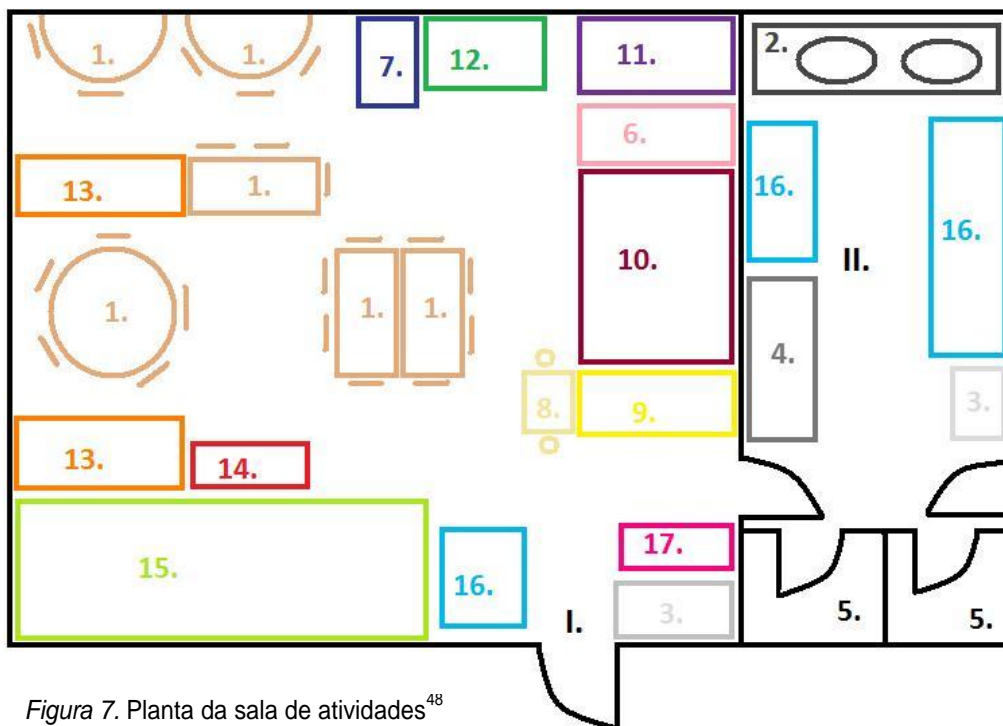


Figura 7. Planta da sala de atividades⁴⁸

Legenda

- I. Sala de atividade
- II. Sala conjunta
- 1. Mesas
- 2. Lavatórios
- 3. Móveis de arrumação do adulto
- 4. Secretária da assistente operacional
- 5. Dispensas para arrumação de material
- 6. Móvel para arrumação dos trabalhos das crianças
- 7. Área dos desenhos e recortes
- 8. Área da plasticina
- 9. Área das construções
- 10. Área do tapete
- 11. Área da garagem
- 12. Área da biblioteca
- 13. Área dos jogos de mesa
- 14. Área da loja
- 15. Área da casinha
- 16. Área da pintura
- 17. Área do sentir e relaxar e área do falar e escutar

⁵⁰ Dados recolhidos através de uma observação participante naturalista.

ANEXO A7. Quadro de análise do espaço e dos materiais

Tabela 4.
Descrição dos materiais e do objetivo de cada área⁵¹

Área da sala	Materiais	Objetivo
Área de desenhos e recortes	Mesas, cadeiras, material de desenho, tesouras, revistas...	Proporcionar diversas experiências de exploração de materiais e desenvolver competências de desenho e de utilização da tesoura.
Área da plasticina	Uma pequena mesa, com dois bancos e plasticina	Trabalhar a motricidade fina, a imaginação e a criatividade.
Área das construções	Peças de lego de vários tamanhos, formas e cores	Desenvolver o raciocínio lógico, proporcionar momentos de jogo-simbólico (por exemplo quando criam algo a partir as peças de lego) e permitir a cooperação e interajuda, quando a brincadeira é a pares.
Área do tapete	Tapete	Aqui as crianças ouvem histórias, fazem partilhas e conversam sobre diversos temas. A finalidade é promover momentos de diálogo, de partilha, momentos em que as crianças repassam conhecimentos, experiências e vivências.
Área da garagem	Carros e pistas	Promover momentos de brincadeira faz-de-conta e o desenvolvimento da imaginação.
Área da biblioteca	Livros, fantoches	É uma área de atividade calma, onde as crianças têm contacto com os livros, com as letras e imagens. O objetivo desta área é incentivar hábitos de leitura, promover o prazer pela leitura, desenvolver a capacidade de interpretar imagens.
Área dos jogos de mesa	Jogos de encaixe, <i>puzzles</i> , jogos matemáticos, um ábaco...	Desenvolver o raciocínio lógico e lógico-matemático, ao mesmo tempo que reconhecem padrões, cores, meios de transporte, animais.
Área da loja	Uma banca com vegetais, frutas, carnes e peixes.	Reproduzir vivências do quotidiano através do jogo lúdico

⁵¹ Dados recolhidos através de uma observação participante naturalista.

Área da casinha	Bonecos, roupas para os bonecos, brinquedos que representam os objetos do cotidiano, uma cozinha, uma mesa, cadeiras, caminhas, entre outros.	e do jogo simbólico, bem como promover interações significativas entre as crianças e suportar aprendizagens significativas ao nível da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo.
Área de pintura	Três cavaletes, tintas e pincéis	Desenvolver o desenho, a motricidade fina e, através da exploração livre, a criatividade e imaginação.

ANEXO A8. Registo fotográfico do espaço e dos materiais



Figura 8. Lavatórios



Figura 9. Mesas



Figura 10. Área dos desenhos

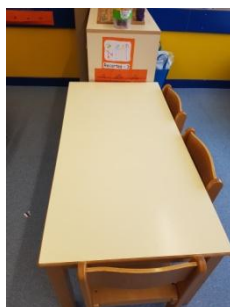


Figura 11. Área dos recortes



Figura 12. Área da plasticina



Figura 13. Área das construções

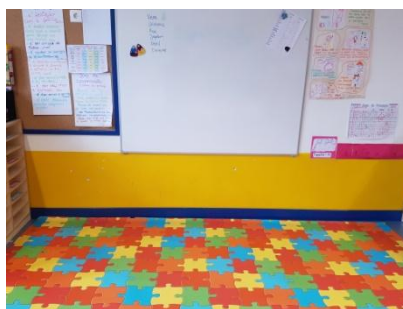


Figura 14. Área do tapete



Figura 15. Área de arrumação dos trabalhos



Figura 16. Área da garagem



Figura 17. Área da biblioteca



Figura 18. Área dos jogos de mesa



Figura 19. Área da loja



Figura 20. Área da casinha



Figura 21. Área da casinha



Figura 22. Área da pintura



Figura 23. Área do sentir e relaxar



Figura 24. Área do falar e escutar



Figura 25. Aniversários



Figura 26. Regras da sala



Figura 27. Cartões dos nomes

ANEXO A9. Instrumentos reguladores do ambiente educativo



Figura 28. Mapa de presenças

Quadro de distribuição semanal das tarefas

Tarefas	Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Marcar as presenças		Raúl	Martinha	Tomás	Aissatú	Rossana
Mudar a data/tempo		Áquila	Denil	---	Giovana	William
Chefe do sala		Élin	Vera	Melissa	Dwayne	Leandro
Limpar a sala		Aua	Rodrigo	Daniel	David	Sara
Primeiro da fila		Aissatú	Rossana	Raúl	Martinha	Tomás
Último da fila		Giovana	William	Áquila	Denil	---
Distribuir o leite		Dwayne	Leandro	Élin	Vera	Melissa
Cantar os leites/bebidas		David	Sara	Aua	Rodrigo	Daniel

Figura 29. Mapa de tarefas



Figura 30. Mapa do tempo



Figura 31. Mapa de atividades



Figura 32. Mapa das idades das crianças



Figura 33. Marcação das áreas

ANEXO A10. Quadro de caracterização das famílias

Tabela 5.
Apresentação detalhada dos elementos familiares de cada criança⁵²

Nome da criança	Agregado familiar	Estrutura familiar	Grau de parentesco	Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Religião	Grau de escolaridade	Profissão	Situação profissional	Enc. de Educação
Aissatú	5	Nuclear	Pai	42	Guineana	Portuguesa	Muçulmana	9.º Ano	Carpinteiro	Outrem	X
			Mãe	33	Guineana	Portuguesa	Muçulmana	7.º Ano	Limpezas	Outrem	---
			Irmã	21	Portuguesa	Portuguesa	Muçulmana	---	---	---	---
			Irmão	7	Portuguesa	Portuguesa	Muçulmana	2.º Ano	Estudante	---	---
Áquila	4	Nuclear	Mãe	48	Brasileira	Brasileira	Evangélica	12.º Ano	Prof. saúde	Outrem	X
			Pai	38	Brasileira	Portuguesa	Evangélica	---	---	---	---
			Irmã	9	Brasileira	Brasileira	Evangélica	4.º Ano	Estudante	---	---
Aua	8	Alargada	Avó	66	Guineana	Portuguesa	Muçulmana	---	---	Reformada	X
			---	---	---	---	---	---	---	---	---
			---	---	---	---	---	---	---	---	---
			---	---	---	---	---	---	---	---	---
			---	---	---	---	---	---	---	---	---
			---	---	---	---	---	---	---	---	---
Daniel	5	Alargada	Mãe	43	Moldava	Portuguesa	Ortodoxa	Licenciatura	Enfermeira	Outrem	X
			Pai	44	Moldava	Portuguesa	Ortodoxa	Economia	Camionista	Outrem	---
			Irmão	22	Portuguesa	Portuguesa	Ortodoxa	Mestrado	Estudante	---	---
			Avó	70	Moldava	Moldava	Ortodoxa	---	---	Reformada	---
David	3	Nuclear	Mãe	40	Portuguesa	Portuguesa	---	Licenciatura	Administra.	Desempre.	X
			Pai	41	Portuguesa	Portuguesa	---	9.º Ano	Pintor	Outrem	---
Dénil	4	Nuclear	Mãe	28	Ucraniana	Portuguesa	Evangélica	12.º Ano	Esteticista	Outrem	X
			Pai	38	Ucraniana	Portuguesa	Evangélica	12.º Ano	Téc. de elevadores	Outrem	---
			Irmão	7	Portuguesa	Portuguesa	Evangélica	2.º Ano	Estudante	---	---

⁵² Dados cedidos pela educadora cooperante.

Dwayne	4	Nuclear	Pai	34	São Tomense	Portuguesa	Católica	12.º Ano	Cozinheiro	Outrem	X
			Mãe	25	São Tomense	São Tomense	Católica	12.º Ano	Cozinheira	Outrem	---
			Irmã	8	Portuguesa	Portuguesa	Católica	3.º Ano	Estudante	---	---
Élin	2	Monoparental (vive apenas com a mãe)	Tia	38	Portuguesa	Portuguesa	---	Mestrado	Ergonomis.	Outrem	X
			Mãe	36	Portuguesa	Portuguesa	---	Mestrado	Inspetora Técnica de saúde e do ambiente	Outrem	---
Giovana	6	Alargada	Mãe	47	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	11ºAno	Esteticista	Própria	X
			Pai	46	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	12.º Ano	Técnico Eletrónico	Própria	---
			Irmã	24	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	---	---	---	---
			Tia	42	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	---	---	---	---
			Primo	10	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	5.º Ano	Estudante	---	---
Jugelson	3	Monoparental	Mãe	32	Guineana	Guineana	Muçulmana	7.º Ano	Doméstica	Outrem	X
			Irmão	---	Portuguesa	Portuguesa	Muçulmana	---	---	---	---
Leandro	4	Nuclear	Mãe	36	Cabo Verdiana	Portuguesa	Católica	10.º Ano	---	---	X
			Pai	35	São Tomense	Portuguesa	Católica	10.º Ano	Serviços pessoais	Outrem	---
			Irmão	10	Portuguesa	Portuguesa	Católica	5.º Ano	Estudante	---	---
Martinha	3	Nuclear	Mãe	40	Portuguesa	Portuguesa	---	12.ºAno	Coordenadora Imobiliária	Outrem	X
			Pai	36	Portuguesa	Portuguesa	---	9.º Ano	Técnico Administrativo	Outrem	---
Melissa	4	Alargada	Avó	48	Portuguesa	Portuguesa	---	Licenciatura	Prof. 1.º Ciclo	Outrem	X
			Mãe	---	Portuguesa	Portuguesa	---	---	---	---	---
			Pai	---	Portuguesa	Portuguesa	---	---	---	---	---
Raúl	2	Monoparental (Guarda partilhada)	Mãe	35	Portuguesa	Portuguesa	---	12.º Ano	Encarrega. de Loja	Outrem	X
			Pai	30	Portuguesa	Portuguesa	---	---	---	---	---

Rodrigo	6	Nuclear	Mãe	38	Portuguesa	Portuguesa	---	Mestrado	Prof. 1.º Ci.	Outrem	X
			Pai	40	Portuguesa	Portuguesa	---	12.º Ano	Mecânico	Desemp.	---
			Irmã	10	Portuguesa	Portuguesa	---	5.º Ano	Estudante	---	---
			Irmão	8	Portuguesa	Portuguesa	---	3.º Ano	Estudante	---	---
			Irmão	1	Portuguesa	Portuguesa	---	Creche	---	---	---
Rossana	4	Nuclear	Pai	48	Angolana	Portuguesa	Católica	12.º Ano	Outras prof.	Outrem	X
			Mãe	33	Angolana	Angolana	Católica	12.º Ano	Estudante	---	---
			Irmão	7	Angolana	Angolana	Católica	2.º Ano	Estudante	---	---
			Irmão	0	Portuguesa	Portuguesa	Católica	---	---	---	---
Sara	4	Nuclear	Mãe	39	Portuguesa	Portuguesa	---	12.º Ano	Agente seg	Outrem	X
			Pai	41	Portuguesa	Portuguesa	---	12.º Ano	GNR	Ativo	---
			Irmão	11	Portuguesa	Portuguesa	---	6.º Ano	Estudante	---	---
Sofia	6	Alargada	Mãe	---	Inglesa	Inglesa	---	---	Comercial	Outrem	X
			Pai	---	---	---	---	---	---	---	---
			Irmã	5	Inglesa	Inglesa	---	Pré-Escolar	Estudante	---	---
			Irmão	---	Inglesa	Inglesa	---	---	---	---	---
			Avô	---	---	---	---	---	---	---	---
Tomás	4	Nuclear	Mãe	39	Portuguesa	Portuguesa	Católica não praticante	12.º Ano	Recep. de Hotel	Outrem	X
			Pai	47	Portuguesa	Portuguesa	Católica não praticante	9.º Ano	Fiel de armazém	Outrem	---
			Irmão	11	Portuguesa	Portuguesa	Católica não praticante	6.º Ano	Estudante	---	---
Vera	4	Nuclear	Mãe	38	Portuguesa	Portuguesa	---	Mestrado	Ergonomist	Outrem	X
			Pai	42	Portuguesa	Portuguesa	---	12.º Ano	Caixeiro	Outrem	---
			Irmão	13	Portuguesa	Portuguesa	---	8.º Ano	Estudante	---	---
Wiliam	5	Nuclear	Mãe	33	Cabo Verdiana	Cabo Verdiana	Católica	---	Limpeza	Outrem	X
			Pai	43	Cabo Verdiana	Portuguesa	Católica	4.º Ano	Pedreiro	Desemp.	---
			Irmã	15	Portuguesa	Portuguesa	Católica	10.º Ano	Estudante	---	---
			Irmão	13	Portuguesa	Portuguesa	Católica	8.º Ano	Estudante	---	---

ANEXO A11. Quadro de caracterização do grupo de crianças

Tabela 6.

Apresentação detalhada de cada elemento do grupo⁵³

Nome da criança	Sexo	Data de nascimento	Idade (início/fim da PPS II)	Nacionalidade	Naturalidade	Religião dos progenitores	ASE	Irmãos	1.ª vez numa institui.	1.ª vez nesta institui.	Tempo com a educadora	Outras informações
Aissatú	F	17.01.2013	4 / 5	Portuguesa	Portuguesa	Muçulmana	Sim	2	Sim	Sim	0 anos	---
Áquila	M	23.08.2011	6 / 6	Brasileira	Brasileira	Evangélica	Sim	1	Não	Não		NEE Atraso desenv.
Aua	F	19.12.2012	4 / 5	Guineana	Guineana	Muçulmana	Sim	1	Sim	Sim		---
Daniel	M	21.03.2013	4 / 4	Portuguesa	Portuguesa	Ortodoxa	Sim	1	Sim	Sim		---
David	M	19.11.2013	3 / 4	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	0	Sim	Sim		---
Dénil	M	15.12.2013	3 / 4	Portuguesa	Portuguesa	Evangélica	Sim	1	Sim	Sim		---
Dwayne	M	03.09.2013	4 / 4	Portuguesa	Portuguesa	Católica	Sim	1	Sim	Sim		---
Élin	F	11.01.2013	4 / 5	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	0	Não	Sim		---
Giovana	F	20.12.2013	4 / 5	Brasileira	Brasileira	Judaísmo Messiânico	Não	1	Sim	Sim		---
Jugelson	M	27.01.2012	5 / 5	Portuguesa	Portuguesa	Muçulmana	Sim	1	Sim	Sim		Entrou em out.
Leandro	M	23.07.2013	4 / 4	Portuguesa	Portuguesa	Católica	Sim	1	Sim	Sim		---
Martinha	F	14.10.2011	5 / 6	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	0	Não	Não		---
Melissa	F	09.08.2013	4 / 4	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	0	Sim	Sim		Saiu em out.
Raúl	M	21.12.2012	4 / 5	Portuguesa	Portuguesa	---	Sim	0	Não	Sim		NEE Trissomia 21
Rodrigo	M	25.09.2011	6 / 6	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	3	Sim	Sim		---
Rossana	F	14.01.2013	4 / 5	Angolana	Angolana	Católica	Não	2	Sim	Sim		---
Sara	F	14.11.2013	3 / 4	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	1	Não	Sim		---
Sofia	F	---	5 / 5	Inglesa	Inglesa	---	---	1	Não	Sim	Entrou em dez	
Tomás	M	27.12.2011	5 / 6	Portuguesa	Portuguesa	Católica N.P.	Não	1	Não	Não	---	
Vera	F	10.05.2013	4 / 4	Portuguesa	Portuguesa	---	Não	1	Não	Sim	---	
Wiliam	M	06.08.2012	5 / 5	Cabo Verdiana	Cabo Verdeana	Católica	Não	2	Sim	Sim	---	

⁵³ Dados cedidos pela educadora cooperante.

ANEXO A12. Quadro de avaliação global das crianças

Tabela 7.

Avaliação global de cada elemento do grupo. Realizada em janeiro de 2018⁵⁴

Área de Formação Pessoal e Social																						
Critérios de avaliação	Competências	Ai.	Áq. ⁵⁵	Au.	Dan.	Dav.	Dé.	Dw.	Éi.	Gi.	Ju.	Le.	Ma.	Me. ⁵⁶	Ra. ⁴¹	Rod.	Ros.	Sa.	So. ⁵⁷	To.	Ve.	Wi.
Construção da identidade e da autoestima	Sabe o seu nome, idade e o género a que pertence	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Manifesta os seus gostos e preferências	E	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		E	E	A	A		A	A	A
	Sabe gerir pequenas frustrações	E	E	E	A	E	E	E	A	A	A	E	E		A	E	A	E		A	E	E
Independência e autonomia	Revela interesse e confiança em experimentar atividades novas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	E	A
	Arruma os materiais da sala de forma correta	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	E	A	A		A	A	A
	É autónomo na higiene e alimentação	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		E	A	A	A		A	A	A
	Conhece e segue as rotinas da sala e do grupo	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	E	A	A		A	A	E
Consciência de si como aprendiz	Colabora em atividades de pequeno e grande grupo por iniciativa própria	E	A	E	E	A	E	E	A	A	A	E	A		E	E	A	E		A	A	E
	Resolve pequenos problemas/conflitos	E	E	E	E	E	A	E	A	A	A	E	A		E	E	A	E		A	E	E
	Espera pela sua vez de falar	E	A	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E		E	E	A	A		E	E	E
Socialização	Brinca em cooperação com outras crianças	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Interage com os adultos	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Participa nas conversas	E	A	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A		E	A	A	E		A	A	A

⁵⁴ Tabela realizada com base na tabela de avaliação de competências utilizada pela instituição e nas OCEPE (2016). Sustentada em notas de campo e numa observação participante naturalista

⁵⁵ Criança com NEE

⁵⁶ Saiu da instituição no mês de outubro

⁵⁷ Entrou na instituição no mês de dezembro, existem poucos dados para avaliação

Área da Expressão e Comunicação																							
Critérios de avaliação		Competências	Ai.	Áq.	Au.	Dan.	Dav.	Dé.	Dw.	Él.	Gi.	Ju.	Le.	Ma.	Me.	Ra.	Rod.	Ros.	Sa.	So.	To.	Ve.	Wi.
Domínio da Educação Física	Identifica diversas partes do corpo		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Trepá, corre, saltita, desliza, salta a pés juntos, rasteja e rola.		E	E	E	A	E	A	A	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
Domínio da Educação Artística	Subdomínio das Artes Visuais	Representa e recria plasticamente vivências/experiências e interesses.	E	A	E	A	E	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
		Representa a figura humana com todas as suas partes constituintes	E	A	E	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
		Nomeia cores	E	A	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A		A	E	A	A		A	A	A
	Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Faz de conta/reproduz vivências do cotidiano	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A		A	E	A	A		A	A	A
		Expressa emoções: alegre, triste, zangado,...	E	E	A	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	E	A
	Subdomínio da Música	Identifica auditivamente sons: vocais e corporais, da natureza, instrumentais,...	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	E	A		E	E	E	E		A	A	E
		Memoriza e interpreta canções/lengalengas	E	A	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A		E	A	A	A		A	A	A
Subdomínio da Dança	Reproduz pequenas coreografias	E	E	E	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A	
Domínio da Matemática	Números e operações	Faz contagens	E	E	E	A	A	A	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
		Forma conjuntos com critérios previamente definidos	E	A	E	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
	Geometria e medida	Identifica posições relativas "em cima", "em baixo", "em frente", "à frente", "atrás", "no meio"...	E	E	E	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A
		Faz puzzles	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Nomeia formas geométricas	E	A	E	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	E	A	E		A	A	A	


Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita	Comunicação oral	Ouve os outros e responde adequadamente	E	E	E	A	E	E	E	A	A	A	E	A		E	E	A	E		A	A	E
		Elabora frases completas	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	A		E	E	A	E		A	A	E
		Relata acontecimentos respeitando a sequência	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	A		E	E	A	E		A	A	E
	Consciência linguística	Identifica o número de sílabas de uma palavra pequena.	E	E	A	A	A	E	E	A	A	A	A	A		E	A	A	E		A	A	A
	Escrita	Utiliza o grafismo com intencionalidade de escrita	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
		Consegue escrever o seu nome sem ajuda do adulto ou do cartão	E	A	A	A	A	E	E	A	A	E	E	A		E	E	E	E		A	A	E
	Escrita	Diferencia escrita de desenho	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
Prazer e motivação para ler e escrever	Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação.	A	A	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A		E	E	A	A		A	A	E	

Área de Conhecimento do Mundo

CrITÉRIOS de avaliação	Competências	Ai.	Áq.	Au.	Dan.	Dav.	Dé.	Dw.	Él.	Gi.	Ju.	Le.	Ma.	Me.	Ra.	Rod.	Ros.	Sa.	So.	To.	Ve.	Wi.
Introdução às científicas	Demonstra curiosidade, interesse com o que a rodeia	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
Abordagem às ciências	Utiliza termos como dia, noite, manhã, tarde.	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	A		E	E	E	E		A	A	E
	Reconhece e identifica partes do corpo e compreende as suas funções	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		E	A	A	A		A	A	A
	Identifica fenómenos atmosféricos que observa (chuva, vento...)	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A
	Demonstra preocupações com o meio ambiente (apanha lixo, poupa água...)	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A

Legenda: A – Adquirido E – Em aquisição

ANEXO A13. Consentimento para o portefólio da criança



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Boa tarde, venho por este meio, solicitar a vossa participação e do vosso filho na realização de um Portefólio Individual no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Desde o dia 25 de setembro de 2017 que eu, Neide Sousa, acompanho o grupo de crianças da sala E com a educadora Margarida Talefe, enquanto estagiária e aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este portefólio consiste na recolha de elementos que permitam avaliar as aprendizagens e os progressos do desenvolvimento do Raúl até ao final da minha PPS II. Desta forma, pretendo documentar os seus comportamentos, as suas interações com os outros, alguns dos seus discursos assim como a sua atitude durante os momentos da rotina do Jardim de Infância.

Além da vossa autorização para a realização do Portefólio, gostaria também de vos convidar a participar na construção do mesmo, pois para além de me ajudarem a conhecê-lo melhor, considero importante perceber em que medida as suas aprendizagens no Jardim de Infância influenciam a sua vida fora do mesmo.

Para enriquecer esta avaliação peço-vos também autorização para registar o dia-a-dia do Raúl no Jardim de Infância através de fotografias ou eventualmente de vídeos, salvaguardando que esta documentação será vista apenas pela Educadora Cooperante, pela Orientadora de Estágio e por vós. O Portefólio original ser-vos-á entregue no final aquando terminado.

Agradeço a vossa compreensão e colaboração, encontrando-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Autorizo/~~Não autorizo~~ (riscar o que não interessa) o meu educando a participar na realização do Portfólio Individual

.....
(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação) e data

Figura 34. Autorização assinada pelo Encarregado de Educação para a realização do portefólio da criança

ANEXO A14. Capa do portefólio da criança⁵⁸



Figura 35. Dossier para o portefólio da criança (feito pela criança)



Figura 36. Frente do dossier



Figura 37. Parte de trás do dossier

⁵⁸ Final do Anexo A - Portefólio da Prática Profissional Supervisionada Módulo II

ANEXO B. Alguns resultados finais do projeto “Reutilizar”



Figura 38. Castelo feito com caixas de cartão



Figura 39. Carros feitos com rolos e tampas



Figura 40. Jogo da memória feito com tampas



Figura 41. Jogo de pontaria feito com pratos de papel usados cartão e rolo de papel



Figura 42. Castanholas feitas com cartão e caricas

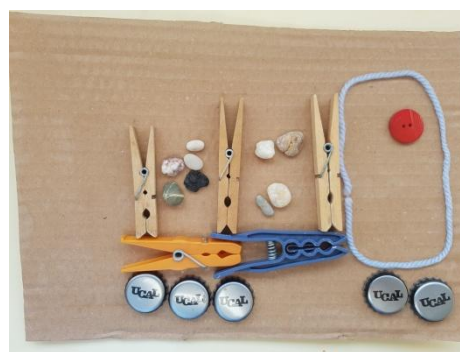


Figura 43. Quadro feito com diversos materiais
("O camião")

ANEXO C. Análise categorial dos registos diários

Tabela 8.

Análise categorial dos registos realizados diariamente ao longo da PPS II

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
O brincar com materiais estruturados	Interações	Entre crianças	Tendem a brincar em pequenos grupos	<p>“Ao observar as brincadeiras da sala reparei na casinha, onde a Martinha “dominava” a brincadeira faz-de-conta. O Raúl, o Dénil, a Aua e o Leandro estavam sentados à mesa (“ordenados” pela Martinha), enquanto esta servia o jantar e certificava-se que todos comiam. Embora a Martinha desse mais voz à brincadeira, foi interessante observar um momento em que todos estão envolvidos e partilham as suas experiências, transportando-as para o faz-de-conta.” (Nota V, 30 de novembro de 2017)</p> <p>“É notória a preferência do Jugelson, do William, do Leandro, do Rodrigo, do Dénil, do Áquila e do Dwayne em fazer construções com legos.” (Nota VIII, 30 de novembro de 2017)</p>	2
		Entre criança e adultos	As crianças pedem a interação do adulto nas suas brincadeiras	“As crianças pedem com frequência para eu brincar com ele, ou a fazer um jogo, ou a ‘provar’ algo que cozinham na casinha, entre outras brincadeiras.” (Nota IV, 15 de dezembro de 2017)	1
	Atitudes	Função dada aos materiais	Função original	“Ao observar as brincadeiras da área da casinha reparei na Rossana, no Raúl e na Aua a brincar ao faz-de-conta, representando uma família com mãe, pai e filha. (...) Também reparei que os brinquedos da casinha eram utilizados na sua função original: os pratos eram pratos e as frutas eram frutas, ou seja, não davam novos usos aos materiais.” (Nota VI, 24 de outubro de 2017)	1
	Preferências e interesses	Brincadeiras mais frequentes	Faz-de-conta no parque e na casinha	“A educadora da sala do lado planeou uma saída ao parque infantil fora da escola e convidou-me a ir com ela e com o meu grupo. No parque assisti a diversas brincadeiras criadas pelas crianças. O William, o Dwayne e o Dénil andavam no baloiço “sobe e desce” e diziam que estavam num barco e que vinha lá um tubarão. A Aua e o Rodrigo corriam para a casa do escorrega e diziam que vinha lá um urso. O Tomás subia à torre e dizia que era o rei. “Pediam ainda para me juntar a eles e brincar à apanhada.” (Nota III, 6 de outubro de 2017)	5

				<p>“Ao observar as brincadeiras da área da casinha reparei na Rossana, no Raúl e na Aua a brincar ao faz-de-conta, representando uma família com mãe, pai e filha. (...) Também reparei que os brinquedos da casinha eram utilizados na sua função original: os pratos eram pratos e as frutas eram frutas, ou seja, não davam novos usos aos materiais.” (Nota VI, 24 de outubro de 2017)</p> <p>“Durante uma brincadeira na casinha, o Raúl encontrava-se pacientemente sentado na mesa da cozinha enquanto a Aua cozinhava. Quando a comida «já estava pronta», a Aua deu a comida à boca ao Raúl como se ele fosse o seu filho e o Raúl obedeceu (...)” (Nota III, 26 de outubro de 2017)</p> <p>“Ao observar as brincadeiras na área da casinha, reparei que as crianças estenderam a toalha no chão e colocaram por cima vários pratos e comida. “Estão a brincar ao quê?” (Eu); “Estamos a fazer um picnic” (Tomás), (...)”. (Nota VII, 10 de novembro de 2017)</p> <p>“Ao observar as brincadeiras da sala reparei na casinha, onde a Martinha “dominava” a brincadeira faz-de-conta. O Raúl, o Dénil, a Aua e o Leandro estavam sentados à mesa (“ordenados” pela Martinha), enquanto esta servia o jantar e certificava-se que todos comiam. Embora a Martinha desse mais voz à brincadeira, foi interessante observar um momento em que todos estão envolvidos e partilham as suas experiências, transportando-as para o faz-de-conta.” (Nota V, 30 de novembro de 2017)</p>	
		Brinquedos mais escolhidos	Brinquedos da casinha e legos	<p>“Ao observar as brincadeiras da área da casinha reparei na Rossana, no Raúl e na Aua a brincar ao faz-de-conta, representando uma família com mãe, pai e filha. (...) Também reparei que os brinquedos da casinha eram utilizados na sua função original: os pratos eram pratos e as frutas eram frutas, ou seja, não davam novos usos aos materiais.” (Nota VI, 24 de outubro de 2017)</p> <p>“Durante uma brincadeira na casinha, o Raúl encontrava-se pacientemente sentado na mesa da cozinha enquanto a Aua cozinhava. Quando a comida «já estava pronta», a Aua deu a comida à boca ao Raúl como se ele fosse o seu filho e o Raúl obedeceu (...)” (Nota III, 26 de outubro de 2017)</p> <p>“Ao observar as brincadeiras na área da casinha, reparei que as crianças estenderam a toalha no chão e colocaram por cima vários pratos e comida. “Estão a brincar ao quê?” (Eu); “Estamos a fazer um picnic” (Tomás), (...)”. (Nota VII, 10 de novembro de 2017)</p>	5

				<p>“Ao observar as brincadeiras da sala reparei na casinha, onde a Martinha “dominava” a brincadeira faz-de-conta. O Raúl, o Dénil, a Aua e o Leandro estavam sentados à mesa (“ordenados” pela Martinha), enquanto esta servia o jantar e certificava-se que todos comiam. Embora a Martinha desse mais voz à brincadeira, foi interessante observar um momento em que todos estão envolvidos e partilham as suas experiências, transportando-as para o faz-de-conta.” (Nota V, 30 de novembro de 2017)</p> <p>“É notória a preferência do Jugelson, do William, do Leandro, do Rodrigo, do Dénil, do Áquila e do Dwayne em fazer construções com legos.” (Nota VIII, 30 de novembro de 2017)</p>	
O brincar com materiais semiestruturados	Interações	Entre crianças	Tendem a brincar em pequenos grupos	<p>“O Daniel e o Áquila desenharam um mapa e disseram que era um mapa do tesouro. Depois de o desenharem, andaram pela sala como se estivessem mesmo à procura de um tesouro. Demonstraram a sua capacidade de brincar ao faz de conta.” (Nota V, 2 de novembro de 2017)</p> <p>“Ao recortar as janelas do castelo e ao retirar o excesso do cartão vejo uma criança a pegar nesse pedaço de cartão e a dizer: “Isto parece mesmo um escudo! Pode ser o meu escudo Neide?” (Daniel). Eu respondi positivamente e recortei mais duas janelas iguais. Quando reparei, tinha três crianças (o Daniel, o Wiliam e o Leandro) a brincar aos cavaleiros apenas com um pedaço de cartão na mão, que imaginaram ser um escudo.” (Nota V, 22 de novembro de 2017)</p>	2
		Entre criança e adultos	Têm orgulho em mostrar ao adulto as suas criações	<p>“A Élin e a Vera trouxeram materiais semiestruturados, para usar nos trabalhos e nas atividades do projeto (...)” (Nota III, 7 de novembro de 2017)</p> <p>“As partilhas das famílias para o projeto continuam a chegar. Hoje o Leandro, o Daniel e a Élin trouxeram os brinquedos que construíram com as suas famílias e partilharam com o grupo.” (Nota I, 28 de novembro de 2017)</p> <p>“O Jugelson trouxe o conteúdo de um ovo kinder (a bola amarela) e disse que era para arrumar na área nos materiais reutilizáveis para mais tarde fazer alguma coisa como uma maraca.” (Nota II, 18 de janeiro de 2018)</p>	3
	Atitudes	Função dada aos materiais	Realização de trabalhos manuais, brincar simbolicamente construção de brinquedos como:	<p>“Há uns tempos levei para a sala uma caixinha de sons feita por mim (copos cheios com diferente materiais e que fazem diferentes sons). Depois disso as crianças foram trazendo, incentivadas pela educadora, mais copos com outros sons e assim a caixinha foi ficando mais completa e mais diversificada.” (Nota VI, 10 de outubro de 2017)</p>	13

			<p>instrumentos, viaturas, esconderijos, casas, castelos, fantoches, animais, vasos, alteres, aviões, binóculos, fantoches, escudos, pontes</p>	<p>“Após o almoço deixei no tapete vários materiais para o grupo explorar (caixas, garrafas de plástico, rolos de papel, caixas de ovos, pacotes de leite, entre outros). Ouviram-se vários comentários: “Isto não é uma caixa, é um avião!” (Rodrigo); “As caixas podem ser carros.” (Martinha); “Também podem ser comboios.” (Tomás); “A caixa grande pode ser um avião.” (David); “As garrafas pequenas também podem ser peixes.” (Martinha); “O fundo do garrafão pode ser um vaso para as plantas.” (Martinha). Durante a exploração livre, o grupo foi capaz de dar novos usos aos materiais utilizando a imaginação e a criatividade. As caixas passaram a ser: carros, comboios, aviões, esconderijos, barcos e casas. As garrafas passaram a ser: alteres (imaginados pela Martinha) e aviões (a Vera colocou um dois rolos de papel numa garrafa para fazerem de asas de uma avião). Os pacotes de leite passaram a ser uma banca de venda de produtos (criada pela Martinha). Os rolos de papel passaram a ser binóculos (transformados pelo David). Os pacotes de <i>Ice Tea</i> fizeram de camiões, carros de bombeiros, ambulâncias e comboios (imaginados pelo Rodrigo).” (Nota V, 30 de outubro de 2017)</p> <p>“Durante as deliberações iniciais do projeto, uma das decisões do grupo foi construir um castelo. Ontem, ao conversar sobre essa atividade com o grupo, percebi que queriam fazer um castelo onde pudessem entrar e brincar. Hoje foi o dia para construir o mesmo. Após as deliberações do pequeno grupo responsável por fazer o castelo, este foi feito com duas grandes caixas e recortado por mim (por questões de segurança). O grupo foi capaz de, em equipa, tomar todas as decisões: onde fica a porta, as janelas, o formato das mesmas, entre outras decisões. Na parte da tarde, a educadora deu continuidade à atividade, reunindo outro pequeno grupo para pintarem o castelo (...)” (Nota IV, 22 de novembro de 2017)</p> <p>“Hoje terminámos a decoração do castelo, colocando cortinas no mesmo. As cortinas foram, mais uma vez, uma decisão tomada em grupo (pelo Jugelson, pelo Águila, pela Daniel e pela Rossana. Agora, não só serve para brincar, como também poderá servir de fantocheiro (decisão do grupo).” (Nota IV, 23 de novembro de 2017)</p> <p>“No momento do tapete, as crianças quiseram mostrar as obras que criaram com materiais reutilizáveis (inspiradas nas ilustrações de Christian Voltz). Mostrei uma a uma e todos conseguiram reconhecer os seus trabalhos, falaram sobre eles, explicaram o que tinham feito e o significado que tinham dado a cada material ali utilizado.” (Nota II, 7 de novembro de 2017)</p>	
--	--	--	---	--	--

				<p>“A Élin e a Vera trouxeram materiais semiestruturados, para usar nos trabalhos e nas atividades do projeto (...)” (Nota III, 7 de novembro de 2017)</p> <p>“Hoje o grupo pediu para construir fantoches. Questionei-os se era possível fazer fantoches a partir de materiais reutilizáveis, e visto que responderam positivamente, vamos adicionar esta ideia ao plano do projeto em curso.” (Nota VI, 7 de novembro de 2017)</p> <p>“Levei para a sala um ovo de plástico (que vem no interior dos ovos de chocolate). Expliquei às crianças que o tinha encontrado no chão a sujar as ruas e que, em vez de estar a poluir as ruas, se calhar o poderíamos transformar noutra coisa (reutilizar). As crianças sugeriram várias ideias até que o ovo acabou por se transformar numa maraca (...)” (Nota IV, 21 de novembro de 2017)</p> <p>“Ao recortar as janelas do castelo e ao retirar o excesso do cartão vejo uma criança a pegar nesse pedaço de cartão e a dizer: “Isto parece mesmo um escudo! Pode ser o meu escudo Neide?” (Daniel). Eu respondi positivamente e recortei mais duas janelas iguais. Quando reparei, tinha três crianças (o Daniel, o Wiliam e o Leandro) a brincar aos cavaleiros apenas com um pedaço de cartão na mão, que imaginaram ser um escudo.” (Nota V, 22 de novembro de 2017)</p> <p>“As partilhas das famílias para o projeto continuam a chegar. Hoje o Leandro, o Daniel e a Élin trouxeram os brinquedos que construíram com as suas famílias e partilharam com o grupo.” (Nota I, 28 de novembro de 2017)</p> <p>“Hoje no tapete, como habitualmente, houve um momento de partilhas. Porém, hoje foram partilhas especiais, pois chegaram alguns trabalhos feitos com as famílias que, no âmbito do projeto em curso com o nome “reutilizar”, utilizaram materiais reutilizáveis. O David, o Áquila, a Martinha, o Dwayne e a Giovana apresentaram as suas obras com orgulho, pois desta forma trouxeram um pouco das suas famílias para dentro da sala.” (Nota I, 27 de novembro de 2017)</p> <p>“O Jugelson trouxe o conteúdo de um ovo <i>kinder</i> (a bola amarela) e disse que era para arrumar na área nos materiais reutilizáveis para mais tarde fazer alguma coisa como uma maraca.” (Nota II, 18 de janeiro de 2018)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“A educadora apresentou um pedaço grande de cartão e perguntou às crianças o que poderíamos fazer com ele. “Uma ponte.” (Wiliam), “Um filme.” (Leandro), “Um teatro.” (Martinha).” (Nota III, 18 de janeiro de 2018)</p>	
	Preferências e interesses	Brincadeiras mais frequentes	Caça ao tesouro, faz-de-conta, jogo simbólico	<p>“O Daniel e o Águila desenharam um mapa e disseram que era um mapa do tesouro. Depois de o desenharem, andaram pela sala como se estivessem mesmo à procura de um tesouro. Demonstraram a sua capacidade de brincar ao faz de conta.” (Nota V, 2 de novembro de 2017)</p> <p>“Notei que o castelo tem bastante adesão, todos querem brincar nele. Desta forma, acabou por se tornar numa “área da sala”, onde só podem estar três crianças de cada vez (devido à pouca resistência do mesmo). Observei que ali as crianças imaginam ser princesas/príncipes, reis/rainhas e cavaleiros/cavaleiras. Até imaginam que à volta existem dragões ou monstros (...) “. (Nota V, 23 de novembro de 2017)</p> <p>“O Castelo continua a ser muito procurado pelo grupo, pedem constantemente para ir para lá, onde cria brincadeiras faz-de-conta.” (Nota II, 16 de janeiro de 2018)</p>	3
		Materiais mais escolhidos	Brinquedos construídos com materiais semiestruturados	<p>“Nos momentos de brincadeira livre é notória a escolha, de algumas crianças, em brincar com os brinquedos que construíram no projeto. “Quero brincar com o carro de polícia que fiz.” (Wiliam).” (Nota II, 15 de janeiro de 2018)</p> <p>“Ao observar a brincadeira na casinha percebi que as crianças estavam a usar os materiais por elas construídos (colares, binóculos...), (...) ” (Nota I, 16 de janeiro de 2018)</p> <p>“Os jogos construídos durante o projeto também são usados pelo grupo de forma espontânea, e desta forma desenvolvem competências como a matemática e a coordenação óculo-manual.” (Nota III, 17 de janeiro de 2018)</p>	3
O brincar com materiais não estruturados	Interações	Entre crianças	Tendem a brincar em grande grupo, ajudando-se uns aos outros	<p>“Durante o exterior, passado na encosta a Élin, a Vera a Aissatú e o David foram apanhando folhas, pedras, ramos e cascas de caracóis. Quando lhes perguntei para que queriam todas aquelas coisas, responderam-me que era para fazerem trabalhos.” (Nota IV, 3 outubro de 2017)</p> <p>“Ao chegarem a um monte de folhas secas caídas no chão, enchiam as mãos com folhas e atiravam-nas ao ar dizendo que estava a chover, todo o grupo se uniu nesta brincadeira de faz-de-conta.” (Nota I, 25 de outubro de 2017)</p>	3

				<p>“Num momento de brincadeira livre no exterior, várias crianças do grupo exploraram livremente os recursos disponíveis (recursos da natureza). Encheram alguidares com terra, água e folhas dizendo que era uma sopa. Moldaram bolas de lama afirmando que eram bolos e ainda montaram, no chão, um peixe e uma menina (com paus, pedras, flores, entre outros). Trabalharam em equipa para encher um carrinho de mão com terra ou um regador com água.” (Nota III, 19 de janeiro de 2018)</p>	
		Entre criança e adultos	As crianças pedem a interação do adulto nas suas brincadeiras	<p>“Durante o momento de brincadeira livre, a Aua, a Rossana e a Sofia iam-me pedindo para ‘provar’ a sopa.” (Nota IV, 19 de janeiro de 2017)</p>	1
	Atitudes	Função dada aos materiais	Utilização para trabalhos manuais, para construção de brinquedos e para brincar ao faz-de-conta	<p>“Durante o exterior, passado na encosta a Élin, a Vera a Aissatú e o David foram apanhando folhas, pedras, ramos e cascas de caracóis. Quando lhes perguntei para que queriam todas aquelas coisas, responderam-me que era para fazerem trabalhos.” (Nota IV, 3 outubro de 2017)</p> <p>“Ao chegarem a um monte de folhas secas caídas no chão, enchiam as mãos com folhas e atiravam-nas ao ar dizendo que estava a chover, todo o grupo se uniu nesta brincadeira de faz-de-conta.” (Nota I, 25 de outubro de 2017)</p> <p>“Durante as brincadeiras no exterior as crianças foram apanhando paus no chão que entregavam a mim ou à educadora. Quando os questionámos sobre o que iríamos fazer com aqueles paus o Rodrigo respondeu “Podemos fazer um barco e pássaros” (Rodrigo), (...)” (Nota III, 25 de outubro de 2017)</p> <p>“Hoje fui responsável por levar o grupo à rua, o grupo brincou e apanhou folhas para um trabalho para a feira de Outono (...)” (Nota III, 16 de novembro de 2017)</p>	4
	Preferências e interesses	Brincadeiras mais frequentes	Cozinhas de lama e construções no chão	<p>“Num momento de brincadeira livre no exterior, várias crianças do grupo exploraram livremente os recursos disponíveis (recursos da natureza). Encheram alguidares com terra, água e folhas dizendo que era uma sopa. Moldaram bolas de lama afirmando que eram bolos e ainda montaram, no chão, um peixe e uma menina (com paus, pedras, flores, entre outros). Trabalharam em equipa para encher um carrinho de mão com terra ou um regador com água.” (Nota III, 19 de janeiro de 2018)</p>	1
		Materiais mais escolhidos	Ramos, cascas de caracóis, terra, água, folhas, paus, pedras e flores	<p>“Durante o exterior, passado na encosta a Élin, a Vera a Aissatú e o David foram apanhando folhas, pedras, ramos e cascas de caracóis. Quando lhes perguntei para que queriam todas aquelas coisas, responderam-me que era para fazerem trabalhos.” (Nota IV, 3 outubro de 2017)</p>	2

				<p>“Num momento de brincadeira livre no exterior, várias crianças do grupo exploraram livremente os recursos disponíveis (recursos da natureza). Encheram alguidares com terra, água e folhas dizendo que era uma sopa. Moldaram bolas de lama afirmando que eram bolos e ainda montaram, no chão, um peixe e uma menina (com paus, pedras, flores, entre outros). Trabalharam em equipa para encher um carrinho de mão com terra ou um regador com água.” (Nota III, 19 de janeiro de 2018)</p>	
O brincar sem materiais	Interações	Entre crianças	Tendem a brincar em grande grupo	<p>“ (...) Hoje brincavam aos “polícias e aos ladrões” e durante 10 minutos o Águila conseguiu fazer com que todas as crianças brincassem juntas. Ele não só se integrou como também uniu o grupo durante o exterior. (Nota IV, 10 de outubro de 2017)</p> <p>“No exterior, o Tomás iniciou uma brincadeira sobre o Rei manda. O grupo envolveu-se todo e faziam sempre o que o Tomás dizia (...)”. (Nota IV 12 de janeiro de 2018)</p>	2
		Entre criança e adultos	As crianças pedem a interação do adulto nas suas brincadeiras	<p>“No pátio exterior existe uma parte revestida com relva falsa. Durante o exterior a educadora incentivou as crianças a descalçarem-se e a reboarem na relva, algo que as crianças viveram com entusiasmo e animação. Pediram ainda para que eu e a educadora os ajudássemos a rolar na relva. Num determinado momento, faziam fila para serem “empurrados” por nós.” (Nota VIII, 25 de setembro de 2017)</p> <p>“A educadora da sala do lado planeou uma saída ao parque infantil fora da escola e convidou-me a ir com ela e com o meu grupo. No parque assisti a diversas brincadeiras criadas pelas crianças. O William, o Dwayne e o Dénil andavam no baloiço “sobe e desce” e diziam que estavam num barco e que vinha lá um tubarão. A Aua e o Rodrigo corriam para a casa do escorrega e diziam que vinha lá um urso. O Tomás subia à torre e dizia que era o rei. “Pediam ainda para me juntar a eles e brincar à apanhada.” (Nota III, 6 de outubro de 2017)</p>	2
	Atitudes	Reações das crianças	Interagem mais entre si e criam novas brincadeiras	<p>“Ao observar as brincadeiras no exterior, reparei que as crianças, quando não têm brinquedos ou materiais para utilizar nas suas brincadeiras, interagem mais entre si criando as suas próprias brincadeiras.” (Nota IV, 16 de novembro de 2017)</p>	1
	Preferências e interesses	Brincadeiras mais frequentes	Rolar na relva, escorregar no corrimão, escutar e adivinhar, polícias e ladrões, saltar nas poças, escondidas e o rei manda	<p>“No pátio exterior existe uma parte revestida com relva falsa. Durante o exterior a educadora incentivou as crianças a descalçarem-se e a reboarem na relva, algo que as crianças viveram com entusiasmo e animação.” (Nota VIII, 25 de setembro de 2017)</p> <p>“No exterior algumas crianças, incentivadas pela educadora, desceram (com segurança) as escadas pelo corrimão (de pedra e com bastante largura) imaginando ser um escorrega. Era visível a sua satisfação e felicidade e repetiam a proeza diversas vezes.” (Nota III, 28 de setembro de 2017)</p>	7

				<p>“O lanche realizou-se na rua e em conversa de grupo desenvolveu-se um jogo de adivinhar que sons ouviam naquele local. A ideia surgiu das crianças pois têm estado a desenvolver diversos jogos sobre escuta atenta.” (Nota VIII, 3 de outubro de 2017)</p> <p>“ (...) Hoje brincavam aos “policías e aos ladrões” e durante 10 minutos o Áquila conseguiu fazer com que todas as crianças brincassem juntas. Ele não só se integrou como também uniu o grupo durante o exterior. (Nota IV, 10 de outubro de 2017)</p> <p>“A educadora definiu que às quartas-feiras é o dia de ir à rua, esteja calor, frio ou até chuva. Pediu às famílias para terem atenção ao tempo e se necessário que enviassem galochas e capas para a chuva. Hoje foi um desses dias e apenas a Vera e o David trouxeram galochas. No exterior as duas crianças puderam saltar e brincar nas poças.” (Nota V, 18 de outubro de 2017)</p> <p>“Durante o exterior fomos para a encosta que existe na parte de trás da escola. É notória uma grande satisfação das crianças quando podem ir para este local. “Estamos num caminho secreto” (William); “Estes arbustos são o meu esconderijo secreto” (Daniel), (...)” (25 de outubro de 2017)</p> <p>“No exterior, o Tomás iniciou uma brincadeira sobre o Rei manda. O grupo envolveu-se todo e faziam sempre o que o Tomás dizia (...)”. (Nota IV 12 de janeiro de 2018)</p>	
--	--	--	--	---	--

ANEXO D. Escala do Envolvimento e do Bem-Estar, segundo Leavers (2005)

De acordo com Leavers (2005) a avaliação do envolvimento e do bem-estar é feita através de uma observação de cada criança (individualmente), num determinado momento, durante um período de dois minutos. O autor refere que o número de criança a observar depende da facilidade da observação. Tanto o envolvimento como o bem-estar são avaliados em cinco níveis, descritos na tabela abaixo.

Tabela 9.
Níveis de avaliação do envolvimento⁵⁹

Envolvimento		
Nível	Categoria	Descrição
Nível 1	Extremamente baixo	A criança quase não demonstra atividade: - Não há concentração: a criança está parada como que a sonhar acordada; - Apresenta uma atitude ausente e passiva; - Não há orientação para a atividade, ações sem intenção, não há produção; - Não há sinais de exploração ou interesse; - Não há atividade mental.
Nível 2	Baixo	A criança mostra algum grau de atividade que é frequentemente interrompida: - Concentração limitada: olha à volta, "sonha"; - Distrai-se facilmente; - A ação conduz a resultados limitados.
Nível 3	Moderado	A criança está ocupada todo o tempo, mas sem verdadeira concentração: - Ações rotineiras, atenção superficial; - Não está absorvida na atividade, atividades de curta duração; - Motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiada; - Não atinge níveis elevados de experiência; - Não usa todas as suas capacidades; - A atividade não apela à imaginação da criança.
Nível 4	Alto	Há sinais claros de envolvimento, mas nem sempre estão presentes na sua total potencialidade: - A criança está envolvida na atividade sem interrupção; - A maior parte do tempo demonstra concentração real, mas durante breves momentos a atenção é mais superficial; - A criança sente-se desafiada, há um certo grau de motivação; - A atividade desafia, até um certo ponto, as capacidades e imaginação da criança.
Nível 5	Extremamente alto	A criança está continuamente envolvida e absorvida pela atividade: - Está totalmente focada, concentrada, sem interrupção; - Está altamente motivada, a atividade é fortemente apelativa, demonstra perseverança; Não se distrai, mesmo com fortes estímulos; Está alerta, atenta aos detalhes, demonstra precisão; A atividade mental e a experiência são intensas; A criança usa as suas capacidades e imaginação nos limites máximos; Demonstra satisfação por estar a participar na atividade.

⁵⁹ Tabela construída com base em leavers (2005)

Tabela 10.
Níveis de avaliação do bem-estar⁶⁰

Bem-Estar		
Nível	Categoria	Descrição
Nível 1	Extremamente baixo	A criança mostra, claramente, sinais de desconforto: - Chora, grita; - Está em pânico, triste ou assustada; - Está furiosa ou zanga; - Dá pontapés, atira com objetos, faz movimentos bruscos, magoa os outros; - Não responde ao ambiente, evita o contacto, desiste; - Magoa-se a si própria, abana com a cabeça, atira-se contra a parede, atira-se para o chão;
Nível 2	Baixo	A postura corporal, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente confortável. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 ou o sentido de desconforto não é expresso durante todo o tempo de observação.
Nível 3	Moderado	A criança tem uma postura neutra. A expressão facial e a postura corporal demonstram ausência ou baixa emoção. Não há sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.
Nível 4	Alto	A criança mostra sinais óbvios de satisfação (apresentados no nível 5). No entanto, estes sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.
Nível 5	Extremamente alto	- A criança diverte-se, sente-se bem; - Está contente e animada, sorri, grita de alegria; - É espontânea, expressiva, é ela própria; - Fala sozinha, brinca com os sons, trauteia canções; - É relaxada, não mostra sinais de <i>stress</i> ou tensão; - É aberta e acessível aos estímulos do ambiente; - É cheia de vida, cheia de energia, erradia; - Expressa autoconfiança e auto segurança.

⁶⁰ Tabela construída com base em leavers (2005)

ANEXO E. Registo fotográfico da exploração de materiais não estruturados e semiestruturados

Exploração de materiais semiestruturados



Figura 44. O avião



Figura 45. Os binóculos



Figura 46. A mercearia



Figura 47. O carro



Figura 48. O comboio



Figura 49. O grupo a explorar os materiais

Exploração de materiais não estruturados



Figura 50. Sopa de lama



Figura 51. Água para a sopa de lama



Figura 52. Terra para fazer bolos de lama



Figura 53. A menina



Figura 54. Bolos de lama



Figura 55. O peixe

ANEXO F. Análise do Envolvimento e do Bem-Estar

Tabela 11.

Análise do envolvimento e do bem-estar, realizada a cinco crianças em dois momentos distintos⁶¹

Tipo de estabelecimento: Público Período: Manhã Nº. de crianças presentes: 18 (observação 1) e 19 (observação 2) Nº. de adultos presentes: 3 Idade das crianças observadas: Entre 4 e 6 anos					
Observação 1	Nome da criança (idade)	Envolvimento (EN) Bem-Estar (BE)	Observação 2	Envolvimento (EN) Bem-Estar (BE)	Bem Estar/ Envolvimento
Momento de exploração de materiais semiestruturados	Martinha (6 anos)	EN: Nível 5 BE: Nível 4	Momento de exploração de materiais não estruturados	Martinha (6 anos)	EN: Nível 4 BE: Nível 4
	Rodrigo (6 anos)	EN: Nível 4 BE: Nível 4		Rodrigo (6 anos)	EN: Nível 4 BE: Nível 4
	Aua (5 anos)	EN: Nível 3 BE: Nível 3		Aua (5 anos)	EN: Nível 5 BE: Nível 5
	Raúl ⁶² (5 anos)	EN: Nível 4 BE: Nível 5		Raúl ⁶⁰ (5 anos)	EN: Nível 4 BE: Nível 5
	Dénil (4 anos)	EN: Nível 5 BE: Nível 5		Dénil (4 anos)	EN: Nível 5 BE: Nível 5

⁶¹ Estes dois momentos de observação foram realizados em dias diferentes

⁶² Criança com NEE

Gráfico 1. Resumo dos dados da observação 1 (materiais semiestruturados)

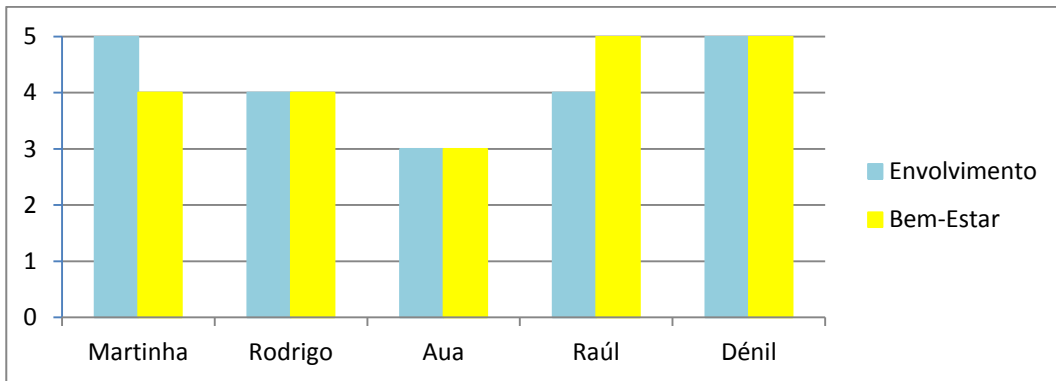
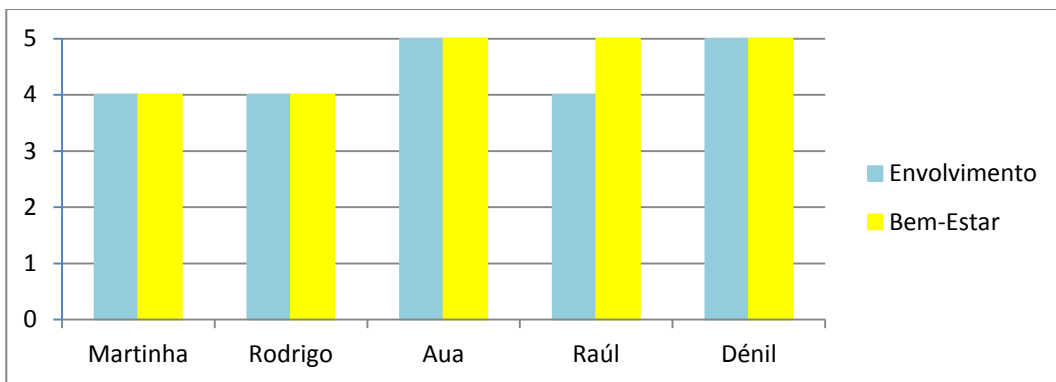


Gráfico 1. Resumo dos dados da observação 2 (materiais não estruturados)



ANEXO G. Entrevistas B e C, realizadas a duas Educadoras de Infância

Tabela 12. Guião das Entrevistas B (EB) e C (EC)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo obter informações para uma investigação sobre a problemática “A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar”. Entenda-se por materiais não estruturados, todos aqueles que são de origem natural, como folhas de árvores, ramos, pedras... E por materiais semiestruturados, todos aqueles que já tivera um uso ou propósito, como caixas, embalagens...</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio.</p> <p>- Devolver a transcrição da entrevista realizada para eventuais correções e/ou reformulações.</p>	
B. Importância do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a opinião do/a educador/a. 	<p>B1. Considera importante existirem tempos para brincar na Educação de Infância?</p> <p>B2. Em que medida considera que o brincar promove o desenvolvimento global das crianças?</p>	
C. Tempo para brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a ação da educadora 	<p>C1. Nas suas planificações, contempla tempos de brincadeira livre?</p> <p>C2. Costuma intervir nas brincadeiras com as crianças?</p>	
D. Diversidade de materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a interações perante os diferentes materiais • Perceber a diversidade e materiais disponíveis 	<p>D1. No seu entendimento, como são as interações entre as crianças, em momentos lúdicos, perante diferentes materiais? (estruturados, semiestruturados e não estruturados)</p> <p>D2. Disponibiliza materiais diversificados no ambiente educativo?</p>	
E. Materiais semiestruturados e materiais não estruturados	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as preferências das crianças • Influência dos materiais na ação do brincar • Influência dos materiais no desenvolvimento global das crianças 	<p>E1. Quais considera serem os materiais que mais despertam o interesse das crianças?</p> <p>E2. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados exercem alguma influência no tipo de brincadeiras praticadas pelas crianças?</p> <p>E3. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados influenciam o desenvolvimento global das crianças? Se sim, em que medida?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<p>Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>

Transcrição da Entrevista B (EB)

Esta entrevista tem como objetivo obter informações para uma investigação sobre a problemática “A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar”. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

Entenda-se por materiais não estruturados, todos aqueles que são de origem natural, como folhas de árvores, ramos, pedras... E por materiais semiestruturados, todos aqueles que já tivera um uso ou propósito, como caixas, embalagens...

1. Considera importante existirem tempos para brincar na Educação de Infância?

R.: “Sim, é fundamental. A educação de infância caracteriza-se exatamente pela prevalência que dá ao brincar pois é uma ação natural na criança, que lhe permite apropriar-se do mundo que a rodeia e aprender novas competências de uma forma lúdica.”

2. Em que medida considera que o brincar promove o desenvolvimento global das crianças?

R.: “Apesar de ser uma ação natural, o brincar também evoluiu, também se desenvolve e, infelizmente, também acho que se mata. Na minha opinião é importante que a criança saiba brincar sozinha e com os outros, mas em qualquer situação ao brincar ela está constantemente a ser confrontada com pequenos problemas ou situações do dia-a-dia e a desenvolver competências em todas as áreas ao resolvê-los. Ao brincar sozinha a criança vai desenvolver mais a imaginação, vai ter que desempenhar diferentes papéis, tem que construir os seus próprios jogos e desafios. Por outro lado, tem que vencer o tédio, o aborrecimento que a inatividade ou o silêncio lhe imponham, desenvolvendo excelentes capacidades de espera e de escuta e ainda valorizando quaisquer oportunidades de estímulo diferente, retirando-lhes muito significado e aprendizagem. Quando brinca em grupo a criança tem que gerir as relações com os pares, conversar, combinar regras, ceder, fazer compromissos, desenvolvendo principalmente a sua área social, as relações afetivas e interpessoais, o respeito, a verdade e a lealdade; desenvolve também mais a comunicação na medida em que necessita de se fazer entender e resolver pequenos conflitos.”

3. Nas suas planificações, contempla tempos de brincadeira livre?

R.: “Sim, todos os dias há tempo destinado à gestão autónoma de cada criança, escolhendo a área em que quer brincar. Por outro lado, também privilegio alguns tempos de rua em que se associa o movimento e o contacto com a natureza à brincadeira livre.”

4. Costuma intervir nas brincadeiras com as crianças?

R.: “Acho que intervenho pouco, por vezes gostaria de me poder sentar a “beber um chá” ou a fazer uma construção, mas raramente tenho disponibilidade. Às vezes intervenho em algum jogo que a criança não esteja a compreender, peço para alguma criança, ou grupo, baixe o tom de voz ou corrijo algum comportamento menos assertivo, mas são situações pontuais.”

5. No seu entendimento, como são as interações entre as crianças, em momentos lúdicos, perante diferentes materiais? (estruturados, semiestruturados e não estruturados)

R.: “Penso que as crianças tendem a encontrar o seu próprio equilíbrio. Todos gostam de mostrar o que têm ou descobriram ou sabem fazer, daqui surgem ideias, depois combinam, discutem, juntam ou separam, constroem uma ideia conjunta ou associada ou alguém desiste da sua, depois fazem-se novas descobertas e recomeça o ciclo... é uma constante atividade que implica diálogo, negociação, cedência, construção e entusiasmo.”

6. Disponibiliza materiais diversificados no ambiente educativo?

R.: “Acho que sim, apesar de serem mais estruturados do que não estruturados, tenho materiais de jogo simbólico; jogos de concentração, jogos de construção e ainda tenho alguns materiais para “invenção” – apesar de nem sempre estarem muito visíveis, as crianças sabem que existem e podem recorrer a eles quando querem.”

7. Quais considera serem os materiais que mais despertam o interesse das crianças? Estruturados, semiestruturados ou não estruturados?

R.: “Depende um bocado de cada criança e do que lhe apetece fazer no momento mas fazendo uma tentativa de “contabilização” por alto arriscaria dizer que talvez sejam os semiestruturados. Estou a referir-me a materiais como legos, blocos de construção, blocos de madeira, de encaixe e mesmo de jogo simbólico que permitem uma grande diversidade de criações mas obedecendo a algumas regras – tamanho, área, espaço que ocupam, capacidade de serem repetidas, reproduzidas...”

8. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados exercem alguma influência no tipo de brincadeiras praticadas pelas crianças?

R.: “Sim, estes materiais desenvolvem bastante a imaginação, também promovem muitas vezes jogos colaborativos em que duas crianças constroem a mesma coisa ou jogos de competição em que uma constrói e a outra tenta imitar e depois competem entre elas qual a melhor ou mais forte ou mais bonita.”

9. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados influenciam o desenvolvimento global das crianças? Se sim, em que medida?

R.: “Acho que são estes materiais os que mais desafiam as crianças por não “serem nada” à partida, mas darem muitas hipóteses de se construir quase tudo, isto é, a criança compreende que tem o material e que está na sua mão a capacidade de encontrar forma de juntar materiais e criar uma coisa nova, única. Assim desenvolve-se a imaginação, depois é preciso que a sua construção seja resistente, ou que desempenhe funções – é preciso planear, pensar, resolver problemas e assim se desenvolve o pensamento matemático, as noções de peso, tamanho, forma, geometria.... Depois outra criança acrescenta um pormenor, dá uma sugestão, é preciso aceitá-la ou contra argumentar, desenvolvem-se as relações interpessoais e a comunicação. Enfim, estão todas as áreas a ser constantemente trabalhadas e a criança está sempre a ser desafiada e confrontada com as suas opções e as dos outros.”

10. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R.: “Não, acho que está muito completo e abrangente.”

Obrigada pela sua disponibilidade!

Transcrição da entrevista C (EC)

Esta entrevista tem como objetivo obter informações para uma investigação sobre a problemática “A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar”. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

Entenda-se por materiais não estruturados, todos aqueles que são de origem natural, como folhas de árvores, ramos, pedras... E por materiais semiestruturados, todos aqueles que já tivera um uso ou propósito, como caixas, embalagens...

1. Considera importante existirem tempos para brincar na Educação de Infância?

R.: “Sim, claro. O brincar é a atividade predominante da Infância, é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança.”

2. Em que medida considera que o brincar promove o desenvolvimento global das crianças?

R.: “O brincar proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Pela brincadeira, a criança, sem intencionalidade, estimula uma série de aspetos que contribuem tanto para o seu desenvolvimento individual como social. Por exemplo, através da brincadeira a criança cumpre regras, desenvolve as suas habilidades sociais, estimula a linguagem e desenvolve habilidades comunicativas, estabelece amizades.”

3. Nas suas planificações, contempla tempos de brincadeira livre?

R.: “Sim, sempre.”

4. Costuma intervir nas brincadeiras com as crianças?

R.: “Sim.”

5. No seu entendimento, como são as interações entre as crianças, em momentos lúdicos, perante diferentes materiais? (estruturados, semiestruturados e não estruturados)

R.: “Considero que, perante materiais semiestruturados e não estruturados, as crianças têm uma postura mais ativa, conversam mais, formulam hipóteses, interagem mais umas com as outras.”

6. Disponibiliza materiais diversificados no ambiente educativo?

R.: “Tenho uma grande preocupação com a organização do ambiente educativo. Logo desde o início do ano, em conjunto com as crianças, definimos áreas e materiais. As crianças têm sempre aos seu dispor os mais diversos materiais e têm conhecimento do que podem fazer em cada área e para que servem os materiais.”

7. Quais considera serem os materiais que mais despertam o interesse das crianças? Estruturados, semiestruturados ou não estruturados?

R.: “Depende do contexto e das situações.”

8. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados exercem alguma influência no tipo de brincadeiras praticadas pelas crianças?

R.: “Sim, tal como referi na resposta à pergunta 5.”

9. Considera que os materiais semiestruturados e os materiais não estruturados influenciam o desenvolvimento global das crianças? Se sim, em que medida?

R.: “Sim. No meu ponto de vista, os materiais não estruturados proporcionam uma utilização mais flexível, mais abertos à experimentação e ao desenvolvimento da criatividade.”

10. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R.: “Não.”

Obrigada pela sua disponibilidade!

Tabela 13.
Análise das entrevistas B (EB) e C (EC)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
O brincar	Importância	Opinião	O brincar está inteiramente presente na educação de infância.	<p>“Sim, é fundamental. A educação de infância caracteriza-se exatamente pela prevalência que dá ao brincar (...)” (EB, pg.1)</p> <p>“Sim, claro. O brincar é a atividade predominante na Infância (...)” (EC, pg. 1)</p>
	Utilização	Desenvolvimento das crianças	Contribui para o desenvolvimento global da criança, devido aos estímulos que lhe proporciona.	<p>“ (...) é uma ação natural na criança, que lhe permite apropriar-se do mundo que a rodeia e aprender novas competências (...)” (EB, pg.1)</p> <p>“ (...) ao brincar (...) a desenvolver competências em todas as áreas (...)” (EB, pg.2)</p> <p>“ (...) é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança.” (EC, pg.1)</p> <p>“O brincar proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. (...) estimula uma série de aspetos que contribuem tanto para o seu desenvolvimento individual como social (...)” (EC, pg.2)</p>
		Planificação	Nas planificações há sempre um tempo contemplado para as brincadeiras livres.	<p>“ (...) todos os dias há tempo destinado (...) escolhendo a área em que quer brincar. (...) alguns tempos de rua (...) e o contato com a natureza à brincadeira livre.” (EB, pg.3)</p> <p>“Sim, sempre.” (EC, pg.3)</p>
		Intervenção	Pouca intervenção nas brincadeiras das crianças.	<p>“Acho que intervenho pouco, (...) intervenho em algum jogo que a criança não esteja a compreender (...) corrijo algum comportamento menos assertivo, mas são situações pontuais.” (EB, pg.4)</p> <p>“Sim.” (EC, pg.4)</p>

Os materiais não estruturados e semiestruturados	Utilização	Pelas crianças	Utilizam os materiais como forma de interação e de desenvolvimento e o tipo de material utilizado depende do contexto.	<p>“ (...) Todos gostam de mostrar o que têm ou descobriram ou sabem fazer, daqui surgem ideias (...) fazem-se novas descobertas (...) implica diálogo, negociação, cedência, construção e entusiasmo.” (EB, pg.5)</p> <p>“ (...) de cada criança e do que lhe apetece fazer no momento (...)” (EB, pg.7)</p> <p>“ (...) conversam mais, formulam hipóteses, interagem mais umas com as outras.” (EC, pg.5)</p> <p>“Depende do contexto e das situações.” (EC, pg.7)</p>
		Pela educadora	Disponibiliza, principalmente, materiais estruturados.	<p>“Acho que sim, apesar de serem mais estruturados (...) tenho materiais de jogo simbólico (...) apesar de nem sempre estarem muito visíveis, as crianças sabem que existem e que podem recorrer a eles (...)” (EB,pg.6)</p> <p>“ (...) em conjunto com as crianças, definimos áreas e materiais (...) têm conhecimento do que podem fazer em cada área e para que servem os materiais.” (EC, pg.6)</p>
	Influência	Na ação do brincar	Estes materiais permitem criar novos e diversificados jogos.	<p>“Sim, (...) promovem muitas vezes jogos colaborativos (...) ou jogos de competição (...)”- Resposta (EB, pg.8)</p> <p>“Sim (...)” (EC, pg.8)</p>
		No desenvolvimento das crianças	Os materiais semiestruturados e não estruturados são os que mais influenciam o desenvolvimento global das crianças.	<p>“Acho que são estes materiais os que mais desafiam as crianças (...) muitas hipóteses de se construir quase tudo (...) criar uma coisa nova, única. (...) estão todas as áreas a ser constantemente trabalhadas (...)” (EB, pg.9)</p> <p>“ (...) os materiais não estruturados proporcionam uma utilização mais flexível,(...) e ao desenvolvimento da criatividade.” (EB, pg.9)</p>

ANEXO H. Inquérito por questionário realizado ao grupo de crianças

Tabela 14.
Guião do inquérito por questionário aplicado ao grupo de crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do inquérito por questionário e motivação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o inquérito por questionário; • Motivar a criança. 	<p>- Estas perguntas servem para compreender quais são as brincadeiras e os brinquedos de que gostas mais. E o que fazias com alguns materiais.</p> <p>A 1. Posso escrever as tuas respostas?</p>	
B. Preferências das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais são as brincadeiras preferidas • Compreender quais são os brinquedos/materiais preferidos 	<p>B1. Quais são as tuas brincadeiras preferidas?</p> <p>B2. Com que brinquedos gostas mais de brincar?</p> <p>B3. Gostas de brincar com caixas, embalagens, pedras, paus? Porquê?</p>	Nas questões duplas, esperar que a criança responda à primeira questão para depois colocar a segunda questão.
C. Influência dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Entender as reações das crianças perante os diferentes materiais 	<p>C1. Gostas de construir brinquedos? Se sim, o que gostas de construir?</p> <p>C2. Se tivesses uma caixa grande o que fazias?</p>	Nas questões duplas, esperar que a criança responda à primeira questão para depois colocar a segunda questão.
Conclusão do inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar o inquérito 	<p>- Obrigada por responderes a todas as minhas perguntas!</p>	Agradecer a disponibilidade.

Registo do inquérito por questionário aplicado às vinte crianças do grupo

Estas perguntas servem para compreender quais são as brincadeiras e os brinquedos de que gostas mais. E o que fazias com alguns materiais.

1. Posso escrever as tuas respostas?

R.: “Sim.” (Todos)

2. Quais são as tuas brincadeiras preferidas?

R.: “Fazer jogos.” (Aissatú)

R.: “Ir para rua com os meus amigos.” (Áquila)

R.: “Na casinha e no castelo.” (Aua)

R.: “Na casinha.” (Daniel)

R.: “De jogas às escondidas.” (David)

R.: “A casinha.” (Dénil)

R.: “De fazer jogos.” (Dwayne)

R.: “De brincar com a plasticina, na casinha e nos jogos.” (Élin)

R.: “De brincar de ‘pega pega’ e fazer jogos.” (Giovana)

R.: “De brincar aos zombeis.” (Jugelson)

R.: “De fazer jogos.” (Leandro)

R.: “De jogar à apanhada e às escondidas.” (Martinha)

R.: “Construir.” (Raúl)

R.: “De construir comboios e cantar.” (Rodrigo)

R.: “De brincar com a plasticina e na casinha.” (Rossana)

R.: “Brincar na casinha.” (Sara)

R.: “Make constructions with pieces of lego.” (Sofia)

R.: “De brincar às apanhadas.” (Tomás)

R.: “Na casinha.” (Vera)

R.: “Da casinha.” (William)

3. Com que brinquedos gostas mais de brincar?

R.: “Com o castelo.” (Aissatú)

R.: “Com o castelo que construímos.” (Áquila)

R.: “Os passarinhos que construímos.” (Aua)

- R.: “Com o carro de polícia que fizemos.” (Daniel)
- R.: “Com os legos.” (David)
- R.: “Binóculos.” (Dénil)
- R.: “Com o castelo.” (Dwayne)
- R.: “Com os legos.” (Élin)
- R.: “Com os da casinha e os jogos.” (Giovana)
- R.: “Com os da casinha.” (Jugelson)
- R.: “Com os livros.” (Leandro)
- R.: “Com os da casinha.” (Martinha)
- R.: “Carros.” (Raúl)
- R.: “Com o castelo.” (Rodrigo)
- R.: “Com os instrumentos, o castelo e os brinquedos da casinha.” (Rossana)
- R.: “Com o castelo.” (Sara)
- R.: “With the plasticine.” (Sofia)
- R.: “Com o castelo.” (Tomás)
- R.: “Com os brinquedos da casinha.” (Vera)
- R.: “Com o carro de polícia que eu fiz.” (William)

4. Gostas de brincar com caixas, embalagens, pedras, paus? Se sim, porquê?

- R.: “Sim, porque eu gosto.” (Aissatú)
- R.: “Sim, porque dá para fazer muitas coisas e brinquedos.” (Áquila)
- R.: “Sim, porque posso fazer uma boneca.” (Aua)
- R.: “Sim, porque dá para reutilizar e fazer carros.” (Daniel)
- R.: “Sim, com os pacotes de leite posso construir um carro.” (David)
- R.: “Sim e balões.” (Dénil)
- R.: “Sim, porque posso fazer um comboio.” (Dwayne)
- R.: “Sim, porque gosto de fazer torres com os pacotes de leite e outras coisas com as tampas.” (Élin)
- R.: “Sim, porque parecem carros e aviões.” (Giovana)
- R.: “Sim, porque posso fazer bonecos.” (Jugelson)
- R.: “Sim, porque faço construções com o Dénil.” (Leandro)
- R.: “Sim, posso fazer uma loja de brincar.” (Martinha)
- R.: “Sim, é um carro.” (Raúl)

- R.: “Sim, porque posso fazer um comboio.” (Rodrigo)
- R.: “Sim, porque salto para dentro das caixas.” (Rossana)
- R.: “Sim, por fizemos o castelo.” (Sara)
- R.: “Yes, it's like a castle.” (Sofia)
- R.: “Sim, porque posso inventar coisas.” (Tomás)
- R.: “Sim, porque é divertido e posso inventar coisas.” (Vera)
- R.: “Sim, porque posso fazer um carro de polícia com rolos e tampas.” (William)

5. Gostas de construir brinquedos? Se sim, o que gostas de construir?

- R.: “Sim, castelos.” (Aissatú)
- R.: “Sim, camiões.” (Áquila)
- R.: “Sim, jogos.” (Aua)
- R.: “Sim, o *Mikey Mouse* e bombeiros.” (Daniel)
- R.: “Sim, carros de corrida com o pai.” (David)
- R.: “Sim, carros.” (Dénil)
- R.: “Sim, carros.” (Dwayne)
- R.: “Sim, castelos.” (Élin)
- R.: “Sim, aviões, carros e camiões.” (Giovana)
- R.: “Sim, uma máquina e um robô.” (Jugelson)
- R.: “Sim, robôs.” (Leandro)
- R.: “Sim, gostos de construir castelos.” (Martinha)
- R.: “Sim, carros.” (Raúl)
- R.: “Sim, carros de bombeiros.” (Rodrigo)
- R.: “Sim, quadros.” (Rossana)
- R.: “Sim, bonecas.” (Sara)
- R.: “Yes, towers.” (Sofia)
- R.: “Sim, carros de corrida.” (Tomás)
- R.: “Sim, um comboio de animais.” (Vera)
- R.: “Sim, coisas grandes, um quartel de polícia.” (William)

6. Se tivesses uma caixa grande o que fazias?

- R.: “Fazia um palácio e brincava às princesas.” (Aissatú)
- R.: “Fazia um carro.” (Áquila)
- R.: “Brincava aos carros.” (Aua)

- R.: “Fazia um quartel de polícias, para brincar aos polícias.” (Daniel)
- R.: “Levava para casa para construir um avião de cartão com o pai e com a mãe.” (David)
- R.: “Dénil ninja. Caixa esconderijo.” (Dénil)
- R.: “Pintava para fazer um castelo.” (Dwayne)
- R.: “Um castelo.” (Élin)
- R.: “Um Avião que parece de verdade.” (Giovana)
- R.: “Fazia um robô.” (Jugelson)
- R.: “Fazia uma pista para os carros de corrida.” (Leandro)
- R.: “Punha-me dentro dela para fazer uma fazer um esconderijo.” (Martinha)
- R.: “Uma casa.” (Raúl)
- R.: “Brincava aos polícias com um carro grande.” (Rodrigo)
- R.: “Brincava aos carros.” (Rossana)
- R.: “Um palácio para as *barbies*.” (Sara)
- R.: “The box was a castle and I’m a princess.” (Sofia)
- R.: “Uma casa grande.” (Tomás)
- R.: “Fazia um castelo.” (Vera)
- R.: “Brincava aos policias, fazia um carro de polícia.” (William)

Obrigada por responderes a todas as minhas perguntas!

Tabela 15.
Análise do inquérito por questionário aplicado às vinte crianças do grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
Materiais, estruturados, semiestruturados e não estruturados	Preferências das crianças	Brincadeiras preferidas (pergunta 1)	Fazer jogos de mesa	“Fazer jogos.” (Aissatú) “De fazer jogos.” (Dwayne) “De brincar com a plasticina, na casinha e nos jogos.” (Élin) “De brincar de ‘pega pega’ e fazer jogos.” (Giovana) “De fazer jogos.” (Leandro)	5
			Brincar no exterior	“Ir para rua com os meus amigos.” (Áquila)	1
			Brincar na casinha	“Na casinha e no castelo.” (Aua) “Na casinha.” (Daniel) “A casinha.” (Dénil) “De brincar com a plasticina, na casinha e nos jogos.” (Élin) “De brincar com a plasticina e na casinha.” (Rossana) “Brincar na casinha.” (Sara) “Na casinha.” (Vera) “Da casinha.” (William)	8
			Brincar no castelo	“Na casinha e no castelo.” (Aua)	1
			Jogos sociais	“De jogar às escondidas.” (David) “De brincar de ‘pega pega’ e fazer jogos.” (Giovana) “De jogar à apanhada e às escondidas.” (Martinha) “De brincar às apanhadas.” (Tomás)	4
			Brincar com plasticina	“De brincar com a plasticina, na casinha e nos jogos.” (Élin) “De brincar com a plasticina e na casinha.” (Rossana)	2
			Brincadeiras faz-de-conta	“De brincar aos zombeis.” (Jugelson)	1
			Fazer construções	“Construir.” (Raúl) “De construir comboios e cantar.” (Rodrigo) “Make constructions with pieces of lego.” (Sofia)	3
			Cantar	“De construir comboios e cantar.” (Rodrigo)	1
		Brinquedos preferidos (pergunta 2)	Castelo construído	“Com o castelo.” (Aissatú) “Com o castelo que construímos.” (Áquila) “Com o castelo.” (Dwayne) “Com o castelo.” (Rodrigo) “Com os instrumentos, o castelo e os brinquedos da casinha.” (Rossana) “Com o castelo.” (Sara)	7

			“Com o castelo.” (Tomás)	
		Passarinhos construídos	“Os passarinhos que construímos.” (Aua)	1
		Carros construídos	“Com o carro de polícia que fizemos.” (Daniel) “Carros.” (Raúl) “Com o carro de polícia que eu fiz.” (Wiliam)	3
		Legos	“Com os legos.” (David) “Com os legos.” (Élin)	2
		Binóculos construídos	“Binóculos.” (Dénil)	1
		Brinquedos da casinha	“Com os da casinha e os jogos.” (Giovana) “Com os da casinha.” (Jugelson) “Com os da casinha.” (Martinha) “Com os instrumentos, o castelo e os brinquedos da casinha.” (Rossana) “Com os brinquedos da casinha.” (Vera)	5
		Jogos de mesa	“Com os da casinha e os jogos.” (Giovana)	1
		Livros	“Com os livros.” (Leandro)	1
		Instrumentos construídos	“Com os instrumentos, o castelo e os brinquedos da casinha.” (Rossana)	1
		Plasticina	“With the plasticine.” (Sofia)	1
		Sentimento de bem-estar	“Sim, porque eu gosto.” (Aissatú) “Sim e balões.” (Dénil)	2
		Motivação para o uso de materiais semiestruturados e não estruturados (pergunta 3)	Possibilidade de transformá-los e dar-lhes novas utilidades	18
			“Sim, porque dá para fazer muitas coisas e brinquedos.” (Áquila) “Sim, porque posso fazer uma boneca.” (Aua) “Sim, porque dá para reutilizar e fazer carros.” (Daniel) “Sim, com os pacotes de leite posso construir um carro.” (David) “Sim, porque posso fazer um comboio.” (Dwayne) “Sim, porque gosto de fazer torres com os pacotes de leite e outras coisas com as tampas.” (Élin) “Sim, porque parecem carros e aviões.” (Giovana) “Sim, porque faço construções com o Dénil.” (Leandro) “Sim, porque posso fazer bonecos.” (Jugelson) “Sim, posso fazer uma loja de brincar.” (Martinha) “Sim, é um carro.” (Raúl) “Sim, porque posso fazer um comboio.” (Rodrigo) “Sim, porque salto para dentro das caixas.” (Rossana) “Sim, por fizemos o castelo.” (Sara) “Yes, it's like a castle.” (Sofia) “Sim, porque posso inventar coisas.” (Tomás) “Sim, porque é divertido e posso inventar coisas.” (Vera)	

				“Sim, porque posso fazer um carro de polícia com rolos e tampas.” (Wiliam)	
			Construção de castelos / palácios / casas	<p>“Sim, castelos.” (Aissatú)</p> <p>“Sim, castelos.” (Élin)</p> <p>“Sim, gostos de construir castelos.” (Martinha)</p> <p>“Fazia um palácio e brincava às princesas.” (Aissatú)</p> <p>“Pintava para fazer um castelo.” (Dwayne)</p> <p>“Um castelo.” (Élin)</p> <p>“Uma casa.” (Raúl)</p> <p>“Um palácio para as <i>barbies</i>.” (Sara)</p> <p>“The box was a castle and I’m a princess.” (Sofia)</p> <p>“Uma casa grande.” (Tomás)</p> <p>“Fazia um castelo.” (Vera)</p>	11
		Uso dado aos materiais (perguntas 4 e 5)	Construção viaturas (carros, camiões, aviões, ...)	<p>“Sim, camiões.” (Áquila)</p> <p>“Sim, carros de corrida com o pai.” (David)</p> <p>“Sim, carros.” (Dénil)</p> <p>“Sim, carros.” (Dwayne)</p> <p>“Sim, aviões, carros e camiões.” (Giovana)</p> <p>“Sim, carros.” (Raúl)</p> <p>“Sim, carros de bombeiros.” (Rodrigo)</p> <p>“Sim, carros de corrida.” (Tomás)</p> <p>“Sim, um comboio de animais.” (Vera)</p> <p>“Fazia um carro.” (Áquila)</p> <p>“Brincava aos carros.” (Aua)</p> <p>“Levava para casa para construir um avião de cartão com o pai e com a mãe.” (David)</p> <p>“Um Avião que parece de verdade.” (Giovana)</p> <p>“Brincava aos polícias com um carro grande.” (Rodrigo)</p> <p>“Brincava aos carros.” (Rossana)</p> <p>“Brincava aos policias, fazia um carro de polícia.” (Wiliam)</p>	16
			Construção de jogos	“Sim, jogos.” (Aua)	1
			Construção de bonecos	<p>“Sim, o <i>Mikey Mouse</i> e bombeiros.” (Daniel)</p> <p>“Sim, bonecas.” (Sara)</p>	2
			Construção de máquinas e robôs	<p>“Sim, uma máquina e um robô.” (Jugelson)</p> <p>“Sim, robôs.” (Leandro)</p> <p>“Fazia um robô.” (Jugelson)</p>	3
			Construção de quadros	“Sim, quadros.” (Rossana)	1
			Construção de torres	“Yes, towers.” (Sofia)	1

			Construção de quartéis	“Sim, coisas grandes, um quartel de polícia.” (Wiliam) “Fazia um quartel de polícias, para brincar aos polícias.” (Daniel)	2
			Construção de esconderijos	“Dêníl ninja. Caixa esconderijo.” (Dêníl) “Punha-me dentro dela para fazer uma fazer um esconderijo.” (Martinha)	2
			Construção de pistas de carros	“Fazia uma pista para os carros de corrida.” (Leandro)	1

ANEXO I. Quadro de triangulação dos dados

Tabela 16.
Triangulação dos dados recolhidos durante o estudo

Objetivo proposto	Técnica / instrumento de recolha dos dados	Resultados obtidos
1. Compreender que tipo de brincadeiras surgem a partir dos materiais estruturados comparativamente com os materiais não estruturados ou semiestruturados;	Tabela categorial Inquérito por questionário	-Perante materiais estruturados surgem essencialmente brincadeiras faz-de-conta. -Perante materiais semiestruturados e não estruturados surgem essencialmente brincadeiras relacionadas com faz-de-conta, com o jogo simbólico e que envolvem invenção de novos brinquedos.
2. Verificar se as crianças dão novos usos aos materiais não estruturados e semiestruturados;	Tabela categorial Inquérito por questionário	- Constroem novos brinquedos, instrumentos e utilizam-nos para trabalhos manuais.
3. Interpretar as reações das crianças perante os diversos materiais;	Tabela categorial <i>Escala do envolvimento e do bem-estar</i> Entrevistas realizadas às educadoras Inquérito por entrevista	-Nos materiais estruturados brincam em pequenos grupos, pedem interação do adulto, utilizam os materiais com função original e optam pelos brinquedos da casinha. - Nos materiais semiestruturados tendem a brincar em pequenos grupos, pedem interação do adulto, dão novos usos aos materiais e brincam ao faz-de-conta e simbolicamente com eles.

		<ul style="list-style-type: none"> -Nos materiais não estruturados tendem a brincar em grande grupo, pedem interação do adulto, utilizam para novas brincadeiras e brinquedos e procuram novos recursos na natureza. -Sentem-se bem e envolvidos perante a exploração destes materiais. -Utilizam os materiais como forma de interação e de desenvolvimento.
<p>4. Perceber de que forma os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam (ou não) a ação do brincar.</p>	<p>Tabela categorial <i>Escala do Envolvimento e do Bem-Estar</i> Entrevistas realizadas às educadoras Inquérito por entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promove brincadeiras em grande grupo e o trabalho em equipa. -Reinventam os materiais já existentes. -Dão novos usos aos materiais. -Inventam novas brincadeiras. -Recorrem à criatividade e à imaginação. -Concentram-se e envolvem-se quando utilizam estes materiais. -Disfrutam da exploração destes materiais. -Promovem a interação e o desenvolvimento harmonioso das crianças. -São adotados pelas educadoras. -Sentem-se motivados para utilizar estes materiais.