

PLANEAR-FAZER-REVER: O QUE INFLUENCIA AS ESCOLHAS DA CRIANÇA NO TEMPO DE BRINCAR

Mariana Ghira Pina

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

2018

PLANEAR-FAZER-REVER: O QUE INFLUENCIA AS ESCOLHAS DA CRIANÇA NO TEMPO DE BRINCAR

Mariana Ghira Pina

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

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2018

Às minhas queridas avós, os anjos que me guardaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Escola Superior de Educação de Lisboa, a casa onde hoje me torno educadora de infância. Em especial, à professora Rita Friães, pelo seu empenho e exigência, que revelam a sua permanente dedicação. Obrigada por toda a orientação ao longo destes dois estágios e por acompanhar de perto a “construção da minha profissionalidade”.

À minha família, por todo o apoio e por serem as pessoas que melhor e mais pacientemente acompanharam o percurso que aqui termina. Em especial à minha mãe por tão bem me ter orientado para esta profissão que hoje abraço da melhor forma possível.

À Catarina, à Natacha, à Inês e à Isabel, por me terem feito sentir parte das suas equipas desde o primeiro dia. Obrigada por me terem ensinado o verdadeiro significado de trabalho de equipa e por todos os dias me terem recebido nas suas salas com uma alegria contagiante. Um especial obrigado à Catarina e à Natacha, por terem sido, para mim, um exemplo de educadoras de infância e por, tanto e de forma tão positiva, certamente, terem influenciado a minha futura prática profissional. Não menos, importante, um obrigado também à Mitó pelo seu “*special treatment*”.

Às minhas amigas, porque sozinha nunca teria alcançado este tão grande objetivo. À Carlota, acima de tudo, pela sua amizade. Obrigada por teres sido a companheira de todas as etapas deste percurso e por seres a melhor amiga que tenho na vida. À Sofia e à Fátima, por terem sido as minhas parceiras de mestrado. Juntas conseguimos alcançar o nosso melhor. À Catarina, por ser a amiga que mais se preocupou e mais me ajudou neste percurso. Obrigada pela tua luz.

Por fim, a todas as crianças que comigo se cruzaram neste caminho. Obrigada por terem sido as pessoas que mais me ensinaram, me inspiraram e contribuíram para a educadora de infância em que me torno.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento visa espelhar, de um modo crítico e fundamentado, todo o trabalho desenvolvido no decorrer de um estágio com a duração de cerca de 4 meses, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, num contexto educativo em que se realiza uma abordagem ao modelo curricular *High/Scope*.

No seguimento da observação e reflexão sobre o contexto socioeducativo, surge a pertinência em realizar uma investigação relativa à temática “Planear/Fazer/Rever: o que influencia as escolhas das crianças no tempo de brincar”, dando esta mesma temática nome ao presente relatório.

Inscrevendo-se numa abordagem naturalista ou interpretativa, a investigação foi desenvolvida através da metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo registo de notas de campo, diálogos tido com as crianças de forma a compreender as suas motivações para as suas escolhas, registos de frequência de cada área, bem como a realização de testes sociométricos que avaliam as relações sociais do grupo.

As principais conclusões deste estudo indicam que, no grupo observado, os materiais, as relações sociais e a própria exploração/brincadeira a desenvolver surgem como os principais fatores influenciadores da escolha da criança no momento de planear/fazer/rever, permitindo, assim, ao educador, conhecer de que forma pode, com intencionalidade pedagógica, organizar o tempo, espaço e materiais, de forma a diversificar as possibilidades de escolha da criança.

Este relatório, consiste, portanto, num contributo fulcral para o desenvolvimento de uma prática profissional futura de observação, reflexão e investigação, enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; *High/Scope*; Planear/Fazer/Rever; brincar; escolha da criança.

ABSTRACT

This report is integrated in the Supervised Professional Practice in kindergarten, the internship included in the master's degree in Preschool Education. This document reflects all the work developed at a four-month internship, with a group of children aged between 4 and 5 years old, in a context where there's an approach to the *High/Scope* curriculum model.

After observing and reflecting on the educational context, there was a will to carry out an investigation related to the "Plan/Do/Review: what influences children's choices during play time" and, at that time, that became the title attributed to this report.

Thus, it is presented a case study of a qualitative nature and the entire research process. In this study, it was essential to collect data through observation record, dialogues with children to understand their motivation for their choices, records on the number of times each area was chosen, and sociometric tests that assess social relationships of the group.

As main conclusions, this study indicates that materials, social relations and play appear as the main factors influencing the child's choice on Plan/Do/Review time. This allows the kindergarten teacher to know how to improve time, space and materials organization throughout a pedagogical intention, to diversify the children's choice.

This report is a contribution key to a professional practice development that calls for the observation, reflection and research of a future kindergarten teacher.

Key-words: Preschool Education, *High/Scope*, Plan/Do/Review, play, child's choice

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	3
1.1. Meio envolvente	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa	6
1.4. Ambiente educativo	7
1.5. Famílias	12
1.6. Crianças	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	17
2.1. Intenções para a ação	17
2.1.1. ...com as crianças	18
2.1.2. ...com as famílias	21
2.1.3. ...com a equipa	22
2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções	23
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	27
3.1. Identificação da problemática	27
3.2. Revisão da literatura	28
3.2.1. Planear/Fazer/Rever	28
3.2.2. A importância do <i>tempo</i> de brincar	29
3.2.3. Papel do adulto	31
3.3. Quadro metodológico e roteiro ético	32
3.4. Apresentação e discussão dos dados	35
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Horário da rotina do JI3b.....	10
Figura 2. Gráfico de frequências por área.....	38
Figura 3. Gráfico do total de registros por cada subcategoria.....	40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	17
Tabela 2	36

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Projeto Curricular de Sala
COR	<i>Child Observation Record</i>
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância

INTRODUÇÃO

A Pática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI), que ocorreu desde o final de setembro de 2017 até janeiro de 2018, contempla duas componentes interdependentes, a componente prática, de intervenção educativa no contexto em que somos inseridas, aliada à construção de um relatório enquanto espelho dessa intervenção, de todo o trabalho desenvolvido.

Pretende-se, assim, a construção de um documento que exprima os registos e reflexões realizados, de forma fundamentada, evidenciando a intencionalidade pedagógica presente em cada momento. Pretende-se, também, que seja evidenciada a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa, apresentando evidências do trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Para além destas componentes de observação, reflexão e intervenção, é, ainda, objetivo deste relatório dar conta do desenvolvimento de uma investigação, visando a revelação de uma atitude investigativa enquanto futura educadora de infância.

Assim sendo, este relatório organiza-se em cinco capítulos, sendo eles: (1) caracterização para a ação educativa; (2) análise reflexiva da intervenção; (3) investigação em jardim de infância; (4) construção da profissionalidade docente; (5) considerações finais.

No primeiro capítulo, tal como o nome indica, é realizada uma caracterização de todo o contexto em que se realiza a PPS, considerando o meio em que se insere a instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças que acompanhei durante este período.

Seguidamente, apresenta-se o capítulo em que, partindo da caracterização realizada, se definem as intenções definidas para a ação pedagógica, bem como uma explicitação do trabalho efetivamente desenvolvido em termos de planificação e intervenção e a avaliação da concretização das intenções definidas.

O terceiro capítulo consiste na explicitação de todo o processo investigativo realizado. Assim sendo, inicialmente define-se e fundamentação a problemática de ponto de partida para toda a investigação, evidenciando-se o que defendem os autores relativamente à temática. Posteriormente, define-se o quadro metodológico e o roteiro ético que conduziram a investigação, ou seja, o *design da investigação* (Sim-Sim, 2005).

No final, apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos, depois de terem sido devidamente organizados e categorizados. A investigação apresentada no presente relatório consiste num estudo de caso de natureza qualitativa sobre a temática “Planear/Fazer/Rever: o que influencia as escolhas da criança no tempo de brincar”. Para tal, foram recolhidos dados através de notas de campo e registos dos diálogos tidos com as crianças sobre a temática, bem como registos de frequência das áreas por criança e, ainda, foram aplicados testes sociométricos de avaliação das relações sociais do grupo.

Ao quarto capítulo, apresenta-se a “construção da profissionalidade docente” enquanto futura educadora de infância. Deste modo, neste capítulo, enunciam-se as maiores aprendizagens realizadas na prática de creche e de JI, bem como aqueles que foram os traços mais característicos da minha prática pedagógica no decorrer de ambos os estágios, ou seja, daquela que considero ser a minha identidade profissional.

Por último, para terminar este relatório, apresentam-se as considerações finais de toda a prática desenvolvida, bem como da construção deste documento e de todos os tópicos nele contemplados, concluindo assim quais as maiores aprendizagens realizadas no decorrer da PPS.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

O conhecimento de todo o contexto com a qual se contacta durante o estágio da Prática Profissional Supervisionada (PPS) é fundamental para a definição das intencionalidades pedagógicas inerentes à ação educativa, de forma a que esta seja adequada.

Para que isto se torne possível, e para um real conhecimento do grupo de crianças, torna-se necessário conhecer todo o contexto que as rodeia, o meio que envolve a instituição, o seu contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativos, já que, tal como é referido nas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a compreensão da realidade que permite adequar o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos contribui para “a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral” (p. 22).

Assim sendo, a realização da caracterização para a ação educativa, partiu da observação realizada e respetivos registos diários e semanais, da consulta dos documentos e site oficiais da organização educativa e ainda do questionamento informal e formal de alguns técnicos da instituição, nomeadamente de uma entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A).

1.1. Meio envolvente

A organização educativa na qual é realizada a PPS está situada na freguesia de Carcavelos e Parede, do concelho de Cascais, sendo esta uma zona periférica da grande Lisboa. Situada numa zona residencial, esta organização educativa acolhe, na sua maioria, crianças residentes na área, ainda que, também maioritariamente, a deslocação seja feita via automóvel, mesmo dada a sua proximidade e fácil acessibilidade a meios de transporte urbanos e ferroviários.

Pelo facto de estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel, esta instituição beneficia de um dia-a-dia especialmente calmo no que é relativo ao ambiente sonoro, pelo que os momentos de atividades no exterior não são caracterizados pela poluição sonora característica das grandes cidades.

A instituição, em seu redor, dispõe de diversos espaços verdes e de lazer, inúmeros serviços locais, como bombeiros, mercado, PSP e correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino e ainda uma grande proximidade da praia. No entanto, as suas imediações são caracterizadas essencialmente por serem uma zona urbanística central, não oferecendo, por exemplo, uma grande proximidade de espaços culturais como museus ou monumentos, ainda que a sua acessibilidade não esteja dificultada, uma vez que esta freguesia é privilegiada pela sua localização com relativo fácil acesso tanto ao centro da cidade de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Importa, por fim, destacar a relação escola-comunidade que se estabelece neste contexto, ainda que esta não tenha grandes evidências. Ainda assim, sempre que possível, relativamente ao jardim de infância, pode destacar-se que se realizam passeios e piqueniques (por exemplo) aos parques e estabelecimentos das imediações e, também, que uma das atividades extracurriculares – a natação – se realiza nas piscinas do dos bombeiros da freguesia.

Conhecer o meio que envolve a instituição permite, não só um conhecimento do seu contexto cultural e socioeconómico, mas também das possibilidades de articulação da prática com a comunidade, tornando-se possível um levantamento das potencialidades de articulação com os recursos mais próximos para a sua eventual pertinência.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição em questão foi idealizada e construída de raiz, tendo sido inaugurada em 2007, com “o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (SITE T). Esta é uma organização educativa particular e com fins lucrativos cujo público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio-alto.

Perfazendo um total de 7 salas, esta instituição acolhe crianças desde os 3 meses até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, de duas valências: Creche e Jardim de Infância (JI). Em ambas as valências é feita uma abordagem ao modelo curricular High/Scope, pelo que na ação pedagógica desenvolvida são comportados dois fundamentos principais: a criança deve ser envolvida ativamente no seu processo de aprendizagem e de construção do seu próprio conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia; o papel dos adultos consiste em apoiar a criança na construção da sua própria compreensão do mundo (SITE T). Relativamente a este modelo

pedagógico, importa ainda referir que este tem subjacentes componentes fundamentais como “proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (SITE T; High/Scope Portugal, 2015).

Este modelo assenta, essencialmente, nas teorias de Jean Piaget, que nos diz que “o conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas das interações existentes entre a criança e os objetos.” (HighScope Portugal, 2015). Assim sendo, é defendida uma aprendizagem ativa, partindo do princípio de que a criança aprende fazendo, ou seja, uma aprendizagem em que a criança constrói o seu próprio conhecimento conforme vai explorando (HighScope Portugal, 2015).

Tendo esta sido uma instituição “pensada e organizada em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (SITE T), o seu projeto pedagógico é orientado para “a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e a futura cidadania” (SITE T).

Os seus principais objetivos passam pela criação de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos – crianças, equipa educativa e famílias. Na promoção deste ambiente pretende-se, assim, que se estabeleçam as múltiplas relações entre adultos e crianças e a realização de um projeto comum – a aprendizagem – que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa, no envolvimento das famílias e da comunidade e no empenho dos educadores (SITE T).

A direção da instituição é assumida por um elemento que exerce funções gerais de direção, existindo, ainda, também, um elemento que assume a coordenação pedagógica. Para além desses dois elementos, existe também uma técnica que exerce funções administrativas. Esta instituição dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra afixado à entrada, acessível à consulta de todos. Existe ainda um Plano Anual de Atividades (PAA) afixado na sala de berçário e disponível no site oficial da instituição, acessível a todos os pais, com acesso restrito, em que se encontram definidas todas as datas festivas e organizativas do ano letivo vigente e um Projeto Curricular de Sala (PC) elaborado pela educadora de infância de cada uma das salas, onde são apresentadas, essencialmente, as finalidades pedagógicas definidas para cada grupo de crianças.

Para além dos princípios do modelo pela qual a instituição se rege e dos documentos oficiais existentes, importa referir que a observação do desenvolvimento de cada criança

é feita através do *Child Observation Record (COR)*, publicado em 1992 pela *High/Scope Press*, pelo que a avaliação da criança é feita através da observação e registo ao longo do tempo, por parte da educadora e também das famílias, consistindo-se, assim, numa avaliação para a ação.

1.3. Equipa educativa

Relativamente à equipa educativa da instituição onde é realizada a PPS, para além dos elementos da direção referidos anteriormente, existem sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, uma auxiliar polivalente, uma cozinheira, uma empregada da limpeza e seis professores de atividades específicas e/ou extracurriculares – educação física e judo, música, inglês, ioga, dança e natação. Cada grupo é, então, acompanhado por uma educadora e uma auxiliar, sendo de referir que cada educadora acompanha o grupo, preferencialmente, desde o berçário, até aos 5 anos e a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa que constitui esta organização é caracterizada por ser quase totalmente feminina (havendo apenas um elemento do sexo masculino) e bastante jovem. Outra característica de destaque é a relação harmoniosa existente entre todos, o que promove um ambiente harmonioso permanente no dia-a-dia da instituição. Também o facto de toda a equipa conhecer todas as crianças que frequentam a instituição promove um ambiente que considero muito “familiar” e que permite um muito bom funcionamento das atividades diárias, uma vez que, sempre que se verifica necessário o apoio de alguém a “outra” sala, esse apoio fica facilitado, pois as crianças não estranham essa presença não regular e respondem muito positivamente.

Entre todos os elementos da equipa educativa da escola existe muita comunicação de diversas formas em relação a diversos aspetos, pelo que, considero, também este, um traço muito característico do trabalho em equipa que se realiza. Existem, portanto, reuniões entre todas as educadoras de caráter formal e informal, três grupos de comunicação entre todos pelo *WhatsApp* com diferentes objetivos e uma grande e característica comunicação entre todos no decorrer dos dias, de forma presencial, evidenciando a trabalho em equipa caracterizado por “um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130).

Especificamente, na sala onde é realizado este estágio, a equipa é constituída por uma educadora de infância, que acompanha o grupo desde o ano letivo anterior,

responsável pelo grupo de crianças, por realizar o projeto curricular da sala, por avaliar e reformular as atividades desenvolvidas no horário de tempo letivo. “Através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (PC, p.4). A auxiliar de ação educativa “coopera nas observações, registos diários e planificações e realização das atividades de sala, bem como, na execução das mesmas, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala” (PC, p.4).

Ainda relativamente à equipa da sala, destaca-se o trabalho em equipa em todos os momentos da rotina diária, promovendo um real contexto de cooperação, boa comunicação, disponibilidade e coordenação entre si, sendo que todo o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa, de modo a torna-lo rico, estimulante, securizante e flexível permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de Experiências-chave de uma forma espontânea” (PC, p.4). Esta proximidade entre os elementos da equipa, tanto na partilha de ideias, de necessidades, de informações relativas às crianças ou à instituição, concordando com Hohmann e Weikart (2011), é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados.

1.4. Ambiente educativo

Segundo Zabalza (1992), importa, acima de tudo, que sejam criados ambientes educativos ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças. Para isso, é necessário considerar a organização do tempo, espaço e materiais com intencionalidade pedagógica, já que “a organização do espaço e do tempo da sala de actividades surge como uma componente fundamental do projecto de trabalho, sendo condicionada pelos objectivos definidos pelo educador” (Cardona, 1992, p.9).

É, portanto, fundamental que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento global das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitem às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações. Pretende-se, assim, que o grupo de crianças contacte com um “ambiente de aprendizagem pela ação

(...) [em que] as crianças são ativas na escolha de materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Assim sendo, neste tópico elabora-se uma caracterização do ambiente educativo da instituição e, mais especificamente, da sala onde é realizado o estágio da PPS, considerando essencialmente a organização do espaço, materiais e tempo (rotina diária), dado que esta deve consistir numa “organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Cardona, 1992, p.9).

Começando então por caracterizar o espaço físico escolar, importa referir que este é composto por um edifício principal com 3 andares e cave, espaço exterior com parques (um para creche e outro para o jardim de infância) e horta e ainda um pequeno anexo que constitui uma sala da valência de jardim de infância. No edifício principal existem, ao todo, 6 salas de atividades, uma das quais o berçário (com as suas particularidades - sala de atividades, copa, dormitório), mais duas de creche e as outras três de jardim de infância. Existem também duas casas de banho para as crianças, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção/coordenação.

Relativamente aos horários da instituição, esta abre e encerra às 7h30 e às 19h30, respetivamente, sendo o período de funcionamento das atividades letivas entre as 9h e as 17h.

Caracterizando agora especificamente a sala de atividades onde se realiza a PPS, é importante começar por referir como se organiza o seu espaço físico¹ e os materiais.

A sala é organizada por áreas, sendo elas: a **área dos blocos**, destinada à exploração de conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e a representação criativa; a **área da casa**, destinada ao faz de conta e exploração do jogo simbólico, cujos materiais se constituem, essencialmente, por roupas, adereços, utensílios de cozinha e brinquedos diversos alusivos a experiências vividas no quotidiano familiar; a **área das artes**, que consiste numa área de exploração e experimentação de diferentes materiais e técnicas de expressão

¹ cf. Anexo B.

plástica, de forma a que se desenvolva a imaginação, criatividade e sentido estético; a **área dos jogos**, onde as crianças têm a possibilidade de explorar jogos de matemática e de conhecimento do mundo, desenvolvendo o seu raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural; a **área do laboratório**, que proporciona o contacto com materiais ligados à ciência, como lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio, livros com experiências simples, entre outros; a **área dos livros**, onde as crianças, num espaço acolhedor, podem escolher o que querem ler e consultar os livros de forma autónoma; a **área da calma**, que consiste num espaço mais distanciada, situando-se no topo da estrutura que cria a área da casa. Neste espaço, as crianças dispõem de poucos materiais, sendo mais um espaço que possibilita que as crianças levem para lá objetos de outras áreas que se consistam num meio de regulação emocional para as mesmas. Ou seja, este é um espaço, que tal como um nome indica, é procurado pelo seu ambiente calmo e reconfortante; e, por fim, a **área da escrita**, que dispõe de diversos materiais de escrita, de forma que a criança comece a desenvolver competências relacionadas com esta área, contactando com o código escrito, identificando letras, iniciando e experimentando as suas formas de escrita (PC).

Esta é, portanto, uma sala caracterizada por ser uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992), em que o espaço da sala se encontra dividido por áreas de interesse e exploração que estão devidamente identificados com símbolos e nomes simples e reconhecíveis pelas crianças (PC, p.5).

Os materiais da sala encontram-se também etiquetados de forma a que a criança tenha autonomia na exploração e arrumação dos mesmos, sendo de destacar, também, que, na sua maioria, todos se encontram à disposição e acesso das crianças, arrumados em móveis de baixa altura, para que os possam manipular autonomamente e de forma a que seja potenciada uma aprendizagem ativa, já que, como indica Cardona (1992) “é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (p.9).

Esta é uma sala que dispõe de luminosidade natural e um fácil acesso ao exterior, uma vez que se situa no anexo referido anteriormente, indo ao encontro do que é defendido por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) que referem que “o acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto

com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os homens e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana”. Este é, portanto, um espaço amplo e organizado que dispõe de uma casa de banho dentro da própria sala, potenciando muita autonomia às crianças no que é relativo à sua higiene. As paredes da sala são decoradas apenas com produções das crianças, existindo, ainda um cabide e uma estante de arrumação dos pertences de cada um.

Segundo Zabalza (1992), é característica de uma sala de atividades que esta proporcione bem-estar à criança, que tenha um ambiente acolhedor, confortável e seguro, e isso implica fatores internos e externos que estão relacionados com a arrumação da sala em si e com as relações que dentro dela se estabelecem respetivamente e esta sala de atividades é um espaço preparado de forma a assegurar o conforto e a segurança das crianças, pelo que a sua estruturação é ordenada, mas flexível, de forma a estimular as escolhas individuais das crianças.

Relativamente à organização do tempo da sala de atividades, que constitui também parte do ambiente educativo, importa começar por referir o horário da rotina diária do grupo que acompanho, apresentado na tabela seguinte.

Horas	Rotinas	2ª -Feira	3ª -Feira	4ª -Feira	5ª -Feira	6ª -Feira
9:00 – 9:15	Acolhimento; Quadro das mensagens					
9:15 – 10:30	Planear - Fazer - Rever					
10:30 – 10:45	Grande Grupo	Música (11h – 11h30)	Mindfulness (11h30 – 11h50)			Ginástica
10:45 – 11:30	Exterior					
11:30 – 12:15	Pequeno Grupo		Filosofia Filosofia	Inglês	Inglês	
12:20 – 13:00	Almoço					
13:00 – 15:30	Planear - Fazer - Rever	NATAÇÃO (14h15 – 15h)				NATAÇÃO (15h – 15h45)
15:30 – 15:45	Grande Grupo		DANÇA (15h15 – 16h)	JUDO (15h15 – 16h)	YOGA (16h – 16h45)	
15:45 – 16:15	Pequenos Grupos					
16:45 – 18:00	Exterior					

Figura 1. Horário da rotina do JI3b.

A rotina diária deve proporcionar um ambiente seguro e com significado (Hohmann & Weikart, 2011, p.225) e “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do

adulto para saber o que é que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9). Neste sentido, destaco o momento do quadro das mensagens, que se realiza logo no início do dia, como um grande momento estruturador da sequência diária para a criança. Neste quadro são explicitados os diferentes momentos e simbolicamente representados, pelo que, a qualquer momento do dia a criança pode consultá-lo e saber o que vai fazer a seguir de forma autónoma, sem necessitar de perguntar ao adulto o que vai acontecer.

De seguida, existe o tempo de planejar-fazer-rever. Neste momento, subdividido em três momentos distintos, mas interrelacionados, as crianças, em primeiro lugar, planeiam, ou seja, decidem o que vão fazer, explicitando ao adulto o seu plano de ação. Para este momento, a educadora planeia uma dinâmica relacionada com o “passar a vez” à criança seguinte. No momento seguinte, de acordo com o que escolheram, as crianças iniciam a sua ação de forma autónoma, utilizando os materiais que pretendem, enquanto o adulto observa e apoia a ação da criança quando solicitado, terminado este momento com as crianças a arrumar o espaço e os materiais utilizados. No final, existe, ainda, um momento de partilha e discussão das experiências e aprendizagens realizadas entre todas as crianças com o adulto que os acompanhou nos momentos de planejar e de fazer, já que “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229).

Após este tempo, as crianças têm, de seguida, o tempo de exterior, período esse dedicado à brincadeira no parque, em que, mais uma vez, o adulto apenas acompanha o grupo observando-o e apoiando quando necessário, nomeadamente na resolução de conflitos entre pares.

Os tempos de pequeno grupo, são momentos em que as crianças são divididas em dois grupos de oito crianças cada. Esses grupos são fixos, reunindo sempre as mesmas crianças, tendo cada um deles um nome definido pelo grupo: grupo da bola e grupo do leão. Nestes momentos realizam-se atividades previamente planificadas, em que, preferencialmente, os materiais são distribuídos de igual forma entre todas as crianças de forma a que, neste momento, a exploração seja mais individualizada e que cada criança tenha mais voz, mais oportunidade de falar, de partilhar as suas aprendizagens.

De outra forma, os tempos de grande grupo visam momentos de atividade mais físicos, mais desafiantes, de convivência em comunidade. “Participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns”

(Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). Assim sendo, este momento consiste, na maioria das vezes, num jogo ou na leitura de uma história.

Finalmente, importa ainda referir que o grupo dispõe ainda de sessões de filosofia e inglês, uma vez por semana, nos tempos de pequeno grupo, e de sessões de música, *mindfulness* e educação física, também uma vez por semana, em tempo de grande grupo. Da parte da tarde, para quem quer e está inscrito, existem ainda atividades extracurriculares como natação, dança, judo e ioga.

1.5. Famílias

É no ambiente familiar que a criança é influenciada por condições sociais, económicas e culturais e, por esse motivo, torna-se “portador[a] de uma experiência social única” que lhe proporciona a sua identidade, a sua individualidade, com as suas histórias, crenças, valores e costumes (Ferreira, 2004).

Considerando que a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo (Homem, 2002), verifica-se essencial que haja uma articulação escola-família complementar, no sentido de proporcionar um processo educativo de qualidade (Costa, 2011). Assim sendo, é papel do educador de infância conhecer cada criança e, para isso, conhecer a individualidade da sua família é fulcral, pelo que, seguidamente se apresenta uma breve caracterização das famílias das crianças da sala, tendo esses dados sido consultados na ficha individual de cada criança.

Tal como já foi referido anteriormente, esta escola acolhe famílias de nível socioeconómico médio/alto, pelo que na sala em que o estágio é realizado se verifica isso mesmo. De um modo geral, posso deduzir que todos os pais aparentam ter habilitações profissionais ao nível do ensino superior, algo que foi possível de constatar através da análise das profissões de cada um dos pais, uma vez que não foi possível obter informação sobre as habilitações profissionais de cada um. No entanto, verifica-se, ainda, que as áreas profissionais destes pais incidem, na maioria, nas áreas de Gestão, Economia, Direito, Educação e Engenharia.

Pode afirmar-se, também, que estas são todas elas famílias biparentais, apresentando, assim, uma *estrutura nuclear moderna* composta pelo casal e filhos (Ferreira, 2004).

Relativamente aos irmãos das crianças verifica-se que apenas três das crianças não têm irmãos, nove têm apenas um irmão e quatro têm dois irmãos, não havendo

ninguém com um número de irmãos superior a dois. Nove das crianças que têm irmãos têm pelo menos um deles a frequentar ainda a escola, sendo esses irmãos maioritariamente mais novos, à exceção de uma das crianças que tem a sua irmã mais velha a frequentar ainda a escola. No entanto, é de referir também, que, nos casos dos irmãos mais velhos, todos eles frequentaram também esta escola em anos anteriores. Em anexo (cf. Anexo C), para a verificação pormenorizada destes dados, apresenta-se uma tabela de registo dos dados recolhidos relativamente ao número de irmãos de cada criança.

A comunicação entre a escola e as famílias é feita de várias formas, existindo a preocupação de envolver os pais no trabalho desenvolvido em sala. Existe, portanto, um caderno escola-família que acompanha sempre a criança para casa e para a escola, em que, tanto pais, como educadora ou auxiliar registam e comunicam alguma informação importante relativa à criança. Deste modo, este é um recurso que possibilita a comunicação entre as duas partes, quando não é possível transmitir as informações necessárias de modo presencial. Ainda assim, um dos aspetos mais característicos do contexto é, precisamente, a disponibilidade para diálogos constantes entre ambas as partes. É característico da escola que “as portas estejam sempre abertas às famílias”, pelo que, tanto nas entradas, como nas saídas, os pais e a educadora e auxiliar dialogam bastante e comunicam aspetos importantes do dia da criança, não fazendo apenas avisos, por vezes mais relativos aos cuidados da criança, mas também comunicando situações específicas de brincadeira ou de alguma atividade que realizaram. Existem também reuniões de pais realizadas no início e no final do ano letivo de forma a que os pais tomem, assim conhecimento do trabalho a realizar e do trabalho realizado, respetivamente.

Por fim, relativamente a este tópico de caracterização das famílias, é de salientar ainda o seu envolvimento na forma de avaliação definida pela instituição – o COR. Este instrumento permite um verdadeiro envolvimento das famílias na avaliação do desenvolvimento das crianças, uma vez que este documento é contruído não só com registos da educadora, mas também dos pais, para que a análise possa ser feita relativamente a todos os contextos em que a criança vive.

1.6. Crianças

O grupo da sala onde é realizado este estágio é um grupo composto por 16 crianças e mais uma que se encontra fora de Portugal temporariamente, por um período de 7 meses, tendo partido em novembro de 2017 e regressando em junho de 2018. Este grupo caracteriza-se por ser maioritariamente masculino, integrando 6 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Sendo esta uma sala destinada a crianças de 4 e 5 anos, este é um grupo que contém 8 crianças de 4 anos e 9 crianças de 5 anos, ao final da PPS, tal como se pode verificar na tabela de recolha de dados apresentada em anexo (cf. Anexo D). Na mesma tabela se pode verificar ainda que sete das crianças, frequentam já a escola desde o berçário, duas delas desde o 1 ano, três desde os 2 anos e cinco apenas desde os 3 anos.

Relativamente às origens das crianças, importa destacar que a Ame (a criança que se encontra fora) tem origem da Nova Zelândia, o Lu tem origem italiana e a Emm nasceu em Londres, embora tenha nacionalidade portuguesa. Todas as restantes crianças são de nacionalidade portuguesa.

No que é referente ao nível de autonomia das crianças em questão, importa caracterizar quatro “momentos” distintos: higiene, refeições, tomada de decisões e gestão de conflitos.

Também devido ao facto da casa de banho se situar na própria sala, posso referir que as crianças têm muita autonomia na sua higiene pessoal, não necessitando de informar o adulto sempre que necessitam de ir à casa de banho. Assim, cada criança lava as mãos, faz as suas necessidades ou lava os dentes sempre de forma autónoma.

Nos momentos de refeição, destaco o interesse das crianças em colaborar a colocar os pratos, talheres e copos na mesa, sendo que, progressivamente, vão tendo mais autonomia até no servir o seu próprio prato, pelo que começaram por servir a sua salada e agora servem também a sua fruta na tigela, até virem a servir mesmo o prato principal da refeição.

Relativamente à tomada de decisões, este é um grupo também neste âmbito bastante autónomo, algo que posso verificar quando as crianças realizam o quadro das mensagens e o seu planeamento do dia e do tempo de fazer. As crianças movimentam-se na sala de forma muito autónoma, procurando os materiais e os espaços que querem sem necessitar da ajuda do adulto, tomando decisões a cada momento, sobre o que

pretendem fazer, com quem, com que materiais, em que espaços. Têm o hábito de questionar, de investigar e de, por si, procurar respostas às suas questões, o que, em diversos momentos se traduz em novas propostas de “projetos, pesquisas, atividades ou outras estratégias de trabalho” (Vala & Guedes, 2015, p.56).

Por fim, no que é relativo à gestão de conflitos, destaco que algumas crianças fazem as suas tentativas de gerir conflitos entre si e os outros e entre os outros de forma mais autónoma, sem chamar imediatamente o adulto, procurando soluções para o problema e conversando com todas as partes envolvidas, negociando as soluções encontradas, de forma a que todos fiquem de acordo. No entanto, não posso afirmar que todo o grupo seja muito autónomo neste sentido, uma vez que, muitas crianças procuram o adulto imediatamente, sem tentarem, em primeira instância, resolver por si o problema.

Uma das características muito próprias deste grupo está relacionada com o facto de estas crianças demonstrarem, também, muito interesse em jogos e desafios, sendo muitas vezes as próprias a propor o jogo que pretendem fazer, explicitando regras com facilidade, como se pode verificar no exemplo da nota de campo referida seguidamente.

“No recreio, comigo, a Emm mostra o seu QQ e faz o jogo com a Ame e a Mad. Quando a educadora chega, pergunta-lhe o que é e como se faz e a Emm explica: *“Primeiro, eu digo “quantos-queres”, depois tu dizes um número e eu faço e tu escolhes uma cor que calha”.*”

Nota de campo nº8, 6 de outubro de 2017, parque

A nível motor, a coordenação das crianças é algo emergente, sendo, no entanto, observável, principalmente nas sessões de educação física e nos tempos de exterior, o seu interesse por atividades físicas, também desafiantes. As maiores evidências deste interesse observam-se na preferência sistemática de jogos de “apanhada” no recreio”, jogo esse que leva, por vezes, a que todas as crianças do grupo estejam a jogar em conjunto.

Ao nível da motricidade fina, destaca-se que as crianças manipulam materiais de escrita com grande destreza, sendo capazes de escrever letras com grande facilidade, recortam e colam e demonstram, assim, ter já algum domínio do que é referido por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014) como *hand-eye coordination*.

No seguimento do aspeto supracitado, destaca-se, ainda, o grande interesse destas crianças pela escrita e pela leitura, pelo reconhecimento e identificação de letras, pela descoberta de rimas, de letras comuns a várias palavras, da construção de palavras. As

crianças revelam sempre um grande interesse e motivação por atividades e situações do quotidiano desafiantes ao nível da escrita, pelo que, é notória a sua procura de desafios neste sentido. Identificam diversas funções da escrita e solicitam a sua utilização em variadas situações, interesse esse que, concordando com Mata (2008), surge como fruto de um dos papéis mais importantes do jardim de infância: “promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (p.46).

Nas escolhas das áreas, verifica-se que as áreas de maior interesse para as crianças são as áreas da escrita, dos blocos e da casa, sendo estas as mais escolhidas nos tempos de planear-fazer-rever. Destaca-se ainda que a área das artes quase nunca é escolhida, já que a mesa destinada às atividades desta área é comum à da área da escrita, o que leva a que as crianças se refiram quase sempre à área da escrita. Relativamente à área da calma, esta também foi pouco selecionada, mas também devido ao facto de esta ter estado diversas vezes “fechada”, por diversos motivos, durante o período de observação.

O último aspeto que considero de destaque relativamente a este grupo é sobre a preocupação que as crianças demonstram umas para com as outras. A preocupação com o outro, para com as suas necessidades e dificuldades, é frequente, pelo que, diariamente se revela um grande espírito de entreajuda.

Para finalizar esta caracterização do grupo de crianças com a qual é realizado este estágio, destaco apenas que são as especificidades de cada criança na sua individualidade que tornam este grupo único, caracterizando-se por ser um grupo muito ativo, curioso e com muito gosto em explorar. Gosto esse estimulado pela equipa educativa que defende que as crianças aprendem num contexto de aprendizagem ativa no qual os adultos compreendem que as “viagens de exploração” das crianças lhes proporcionam experiências-chave (Post & Hohmann, 2011).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

De modo a poder construir “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011), no decorrer da PPS, privilegiei a observação e conhecimento de todo o contexto socioeducativo como ponto de partida para a definição das linhas orientadoras da ação pedagógica. Adaptar a prática a um determinado grupo de crianças, não pode cingir-se apenas ao reconhecimento das suas fragilidades, necessidades e potencialidades, mas também de todo o contexto em que vivem, já que só assim se torna possível “descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts citado por Fisher, 2007, p.21) e desta forma, adequar-se toda a prática diária aos intervenientes.

Enquanto futura educadora de infância, encaro a avaliação diária como “responsabilidade profissional” (Coelho & Chélinho, 2012) por considerar que só assim é possível definir intenções pedagógicas para a ação adequadas e que visem fomentar a aprendizagem da criança. Assim, no decorrer da PPS, observei e avaliei o grupo, tomando conhecimento das suas necessidades/fragilidades e potencialidades e defini, desta forma, as minhas intenções tanto para com o grupo de crianças, como para com as famílias, como para com a equipa educativa, visando sempre o desenvolvimento holístico da criança.

Assim sendo, seguidamente, apresentam-se as intenções definidas para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

Crianças	<ul style="list-style-type: none">- Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica;- Organizar o ambiente educativo visando a potenciação de uma <i>aprendizagem ativa</i>;- Respeitar e valorizar o <i>direito de participação</i> das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.
Famílias	<ul style="list-style-type: none">- Promover uma <i>participação ativa</i> das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido.

Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a equipa; - Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica.
-------------------------	--

2.1.1. ...com as crianças

2.1.1.1. Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica

Ter um grupo de crianças à responsabilidade exige uma preocupação pelas relações afetivas que se estabelecem, tanto entre crianças, como entre crianças-educador, pelo que considero que desenvolver uma prática pedagógica com base na afetividade é algo primordial. Este é um aspeto que, por vezes, apenas é tido em conta nos contextos de creche, mas que considero fundamental em todo o percurso da criança, pela sua necessidade de afeto, de proximidade física, de ligações afetivas (Portugal, 2011).

Deste modo, considero que conhecer cada um na sua individualidade e saber como dar resposta afetiva a cada uma das crianças, é algo que considero fundamental na minha ação pedagógica, principalmente porque essas necessidades, tal como o relacionamento entre todas as pessoas difere de indivíduo para indivíduo e entre pares. Assim, conhecer cada criança verdadeiramente revela-se fundamental para o estabelecimento de uma relação afetiva entre as crianças e o educador.

Neste sentido, importa referir a importância da vinculação como uma relação profunda e duradoura que une duas pessoas no tempo e no espaço, sendo uma ligação afetiva com dependência das duas partes, de forma prolongada temporalmente (Bowlby, 1969).

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Pelo que, uma relação afetiva com as crianças promove a confiança e condiciona o comportamento, a motivação e as aprendizagens das mesmas, o que permite que se desenvolvam valores relacionados com o cuidado e a preocupação com o outro e, também, com a amizade, a atenção e o companheirismo.

Assim sendo, aliando a afetividade à vinculação, estabelece-se a harmonia e equilíbrio da personalidade humana, influenciando a ação, a percepção, a memória, a vontade (Krueger, 2006). Numa abordagem pedagógica, a afetividade visa a promoção do desenvolvimento da criança, seja relativamente à construção da personalidade, como dos conhecimentos a adquirir (Sousa, 2013).

Reconhecendo toda a importância do estabelecimento de relações afetivas na ação pedagógica, pretendi que esta fosse uma prática permanente no decorrer de toda a PPS, sendo este um dos principais princípios pedagógicos que defendo enquanto futura educadora de infância.

2.1.1.2. Organizar o ambiente educativo visando a potenciação de uma aprendizagem ativa

Pensar na organização do ambiente educativo é uma tarefa da qual não é possível descuidar, principalmente dado o tempo que se verifica que as crianças passam na escola e considerando todas as aprendizagens que lá ocorrem.

Esta relação entre ambiente educativo e desenvolvimento é estabelecida pelo conceito de *affordance*, na medida em que o ambiente deve oferecer materiais e experiências estimulantes para a criança, para que esta possa agir sobre o mesmo. É compreensível, portanto, que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento total das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitam às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Assim sendo, em jardim de infância, este pensamento e organização do espaço educativo deve ter por base as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o que nestas é referido relativamente à organização de espaços e materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

Neste sentido, apresento como intenção a organização ou reorganização do espaço e dos materiais como essencial para a potenciação de uma *aprendizagem ativa*. Arrumar a sala de forma a que as crianças possam aceder autonomamente aos diversos materiais, disponibilizando-os de igual forma para todos, são aspetos que considero fundamentais na promoção da autonomia da criança e conseqüentemente de uma *aprendizagem ativa*. Esta pode ser definida como aprendizagem que é iniciada pelo

sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Por exemplo, nos momentos de planejar-fazer-rever, assim que a criança planeia poderá ir logo brincar com o que escolheu fazer, ainda que o adulto ainda esteja a realizar o planeamento com as outras crianças. Pelo que, se os materiais e o espaço não permitirem à criança aceder-lhes de forma autónoma, esta terá de permanecer em espera até que o adulto termine o momento de planejar com todo o grupo. Assim sendo, reforço mais uma vez a importância de que a criança se possa movimentar livremente num espaço que é seu, conhecendo-o e movendo-se sem a necessidade de intervenção do adulto.

Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, pretendo, também, privilegiar sempre a necessidade de que o espaço proporcione, às crianças, um ambiente familiar, confortável e acolhedor, com o intuito de que este seja também um ambiente potenciador de relações afetivas na ação pedagógica, indo, assim, ao encontro da primeira intenção anteriormente apresentada.

2.1.1.3. Respeitar e valorizar o *direito de participação* da criança no seu próprio processo de aprendizagem

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância”
(Tomás, 2007, p.53)

“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p.47). Neste sentido, partindo desta definição do conceito de *participação da criança* definido por Tomás (2007), apresento a minha intenção de desenvolver uma prática educativa visando a promoção deste direito, valorizando, assim, a criança enquanto ser social, ator social e valorizando também a sua ação e a sua voz, como imprescindíveis na discussão e concretização dos direitos civis e políticos (Soares & Tomás, 2004)

É, portanto, essencial que as crianças sejam envolvidas nas decisões que se tomam sobre o currículo, na gestão e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, é fundamental que as crianças se tornem participantes ativos no seu processo de

aprendizagem, de forma a que seja, assim, possibilitada uma *aprendizagem ativa*, tal como referido na intenção anterior (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim sendo, importa, acima de tudo, escutar a criança e dar-lhe voz nos diversos momentos, não esquecendo, ainda assim, a necessidade de estar atento também à sua comunicação não verbal e dando-lhe resposta de igual forma. É, assim, fundamental para a concretização deste direito e para uma verdadeira valorização e respeito pelo mesmo, a atenção permanente do adulto, nunca subestimando as formas de comunicação únicas de cada criança (Portugal, 2000).

Neste sentido, pretendo, portanto, que a criança assuma um papel de construtora do seu conhecimento, responsável por colaborar nas decisões que se tomam e, conseqüentemente, na construção das suas próprias aprendizagens (Freire, 1998).

2.1.2. ...com as famílias

2.1.2.1. Promover uma *participação ativa* das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido

Depois de observar o trabalho desenvolvido com as famílias, pretendo apresentar as minhas intenções para com as mesmas, dentro das limitações impostas pela própria instituição. Assim sendo, pretendo, essencialmente promover e colaborar na continuidade do trabalho já desenvolvido, apresentando propostas sempre que se verifique pertinente, mas respeitando, acima de tudo, a vontade e os interesses dos familiares das crianças com quem me encontro a estagiar, atribuindo-lhes um valor significativo no contexto educativo das suas crianças.

Tal como Portugal (2003), também Marques (citado por Figueiredo, 2010) afirma que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.29), pelo que considero fundamental privilegiar o contacto com as famílias de modo a que esta continuidade possa ser estabelecida.

Neste sentido, pretendo, assim, promover a *participação ativa* das famílias no contexto educativo, de acordo com a definição apresentada por Virgílio Sá (2002) que refere que esta participação é referente ao envolvimento das famílias com base nas suas “atitudes e empenho expressos” (p. 136). Pretendo, com as famílias que assim o

permitirem, estabelecer uma relação de confiança, fundamental na troca de informações importantes, de forma a que estas me reconheçam enquanto um dos adultos responsáveis da sala no trabalho a desenvolver com as suas crianças.

2.1.3. ...com a equipa

2.1.3.1. Desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a equipa

Relativamente à equipa educativo, considero primordial começar por identificar a minha intenção de desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a mesma. Desta forma, apresento a minha intenção de colaborar com todas as propostas da equipa, bem como na execução e concretização dos diferentes momentos do dia.

Roldão (2007), apresenta-nos a ideia de que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Pelo que, um trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Assim, pretendo desenvolver a prática de que cada uma de nós, eu, estagiária, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, tenha um contributo a dar, “que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais” (Roldão, 2007, p.28).

2.1.3.2. Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica

Esta intencionalidade para com a equipa da sala, foi definida apoiando-me num dos compromissos definidos pela *Carta de princípios para uma ética profissional* (APEI, 2012) que refere como princípios a desenvolver com a equipa de trabalho: “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade; ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas; apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.

Deste modo, e de forma a desenvolver uma prática profissional reflexiva, pretendo que estas reflexões sejam realizadas em equipa, em discussão e confronto de

ideias, já que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária” (Perrenoud, 1999).

2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções

Neste tópico, apresenta-se uma explicitação do processo de intervenção da PPS em jardim de infância², evidenciando de que forma planejei, intervim e avaliei e de que modo as intenções previamente definidas foram contempladas neste processo. Avaliando toda a prática desenvolvida, contemplando toda a intervenção, é possível, no final da PPS, verificar todo o processo de prática pedagógica vivido no decorrer do período de estágio, bem como, de que forma as intenções previamente definidas foram ou não concretizadas. Pelo que, apresento, assim, seguidamente, a minha análise relativamente a tudo o que foi concretizado.

Começo, então, por referir que, a par com a prática desenvolvida no decorrer de toda a PPS, a reflexão foi uma constante, de forma a que o hábito de refletir, de pensar e de aprofundar conhecimentos sobre determinados temas ou aspetos fosse permanente. Para tal, em registo escrito, foram realizadas reflexões diárias sobre aspetos de destaque de cada dia e reflexões semanais sobre temas selecionados, cujo objetivo foi aprofundar teoricamente o que dizem os autores sobre a mesma.

Outro aspeto de destaque do processo de intervenção vivido, prende-se com o facto de terem sido realizados registos também diários sobre variados aspetos que tenha considerado pertinentes para a minha intervenção a cada dia. Sobre estes registos, destaco, ainda, a sua grande incidência e importância para a investigação realizada e posteriormente apresentada.

No que é referente às planificações semanais, importa começar por referir que a minha participação nas mesmas se iniciou a partir da semana de 23 de outubro de 2017 a 19 de janeiro de 2018. Para a planificação das atividades, foram sempre definidos objetivos pedagógicos, de que forma estas se organizariam em termos de tempo e recursos (espaço, materiais e humanos) e de que forma se procederia à avaliação, em relação aos instrumentos a utilizar e aos indicadores a observar. Nestas planificações, se, inicialmente, comecei por fazer apenas sugestões das atividades que pretendia dinamizar, rapidamente, este cenário se alterou e, a realização das planificações de

² cf. Anexo E.

todas as semanas em conjunto com a educadora cooperante, se tornou uma constante, independentemente de quem dinamizaria as atividades. Ou seja, este passou, progressivamente, a ser um trabalho cooperativo, em que, todas as semanas, discutíamos o que pretendíamos realizar em conjunto, destacando que estas planificações foram realizadas em conformidade com os interesses e necessidades das crianças identificados por mim e pela educadora cooperante. Neste sentido, posso afirmar que foi desenvolvida uma prática de partilha de ideias e de aprendizagem e crescimento profissional conjunto, em que confrontávamos diferentes pontos de vista e aprendíamos a geri-los de acordo com o que considerávamos mais vantajoso para as crianças.

Também a avaliação e reflexão de cada momento foi realizada entre equipa educativa, de forma a ir ao encontro das intenções definidas para com a mesma, sendo elas: desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a equipa; promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica. Considero, assim, que as intenções para a equipa educativa definidas foram concretizadas no decorrer de toda a PPS.

Relativamente à intenção definida para com as famílias, considero que esta foi a mais difícil de concretizar no decorrer de todo o estágio, nomeadamente, porque o horário da prática nem sempre possibilitou o contacto com as famílias de todas as crianças. Assim sendo, considero que a intenção de “promover uma *participação ativa* das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido”, apenas foi possível de por em prática com determinadas famílias com as quais foi sendo mantido um maior contacto. Pelo que, tentei, dentro do que foi possível, conversar com cada família sobre diversos aspetos relativos a cada criança, de forma a que se comunicassem todas as informações necessárias de forma mais direta, uma vez que considero que essa prática cria uma relação de confiança também para com as famílias. Ainda assim, embora este tenha sido um aspeto da prática mais dificultado, considero que, dentro do que foi possível, pude estabelecer uma boa relação com as famílias com quem contactei, indo ao encontro da intenção definida para com as mesmas.

Por fim, relativamente às crianças, recordo que foram definidas três intenções: (1) privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica; (2) organizar o ambiente educativo visando a potenciação de uma *aprendizagem ativa*; (3) respeitar e valorizar o *direito de participação* das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Para a concretização da primeira intenção referida, não foram desenvolvidas atividades ou planejados momentos do dia para tal. Este é um aspeto que considero estar presente em todos os momentos do dia, em toda a minha atitude e postura para com as crianças. Neste sentido, destaque a forma de falar e de me dirigir às crianças, que ao baixar-me para falar com elas e colocando-me ao seu nível, desenvolvi uma prática de aproximação afetiva, estabelecendo com cada criança uma relação de segurança e confiança. Considero que este é um aspeto muito evidente em toda a nossa ação enquanto educadores, desde a nossa comunicação não verbal, aos momentos de prestação de cuidados. Também neste sentido, considero que, algo que permite fortalecer uma relação afetiva, são os momentos de interação individualizada. No decorrer de toda a PPS, privilegiei estes momentos tanto nos tempos de escolha livre em sala ou no recreio, como nas refeições, como no “simples” momento de ir à casa de banho lavar as mãos.

Considero que este foi um aspeto fundamental a conduzir toda a minha ação pedagógica que se tornou evidente na boa relação que criei com todo o grupo, uma relação afetiva, de segurança, cuidado e confiança, aspetos esses sempre aliados à componente de intervenção pedagógica da minha ação.

Relativamente à concretização da segunda intenção para com as crianças referida, posso destacar que as maiores evidências desta intenção de prendem na forma como os momentos do quadro das mensagens e de planear-fazer-rever, foram intencionalmente organizados e dinamizados de forma a potenciar, como definido, uma aprendizagem ativa. Para tal, estes momentos, nomeadamente, os do quadro das mensagens e de planear ou rever, foram pensados e dinamizados de forma a que as crianças fossem construtoras do seu próprio conhecimento, promovendo também a autonomia neste sentido. Destaco o facto de, por vezes, terem sido as próprias crianças a gerir e dinamizar todo o momento do quadro das mensagens e da aceitação de sugestões de estratégia a utilizar para os momentos de planear ou rever, que foram, por diversas vezes, sugestões das crianças. Ainda neste sentido, destaco que, no decorrer de toda a PPS, procurei que o espaço e os materiais estivessem ao alcance das crianças, procurando que fossem as próprias, por vezes, a sugerir e negociar os locais de arrumação de determinados materiais, de forma a que a manipulação de materiais e a circulação pelo espaço fosse, permanentemente, livre e autónoma.

No seguimento da intenção referida anteriormente, posso afirmar que a terceira e última intenção definida para com as crianças foi também concretizada, uma vez que,

privilegiei ao longo de toda a minha prática dar voz às crianças e escutá-las. Destaco, assim, as tomadas de decisão em conjunto, em grande e em pequeno grupo, a negociação de regras e as votações sobre determinados aspetos, de forma a que fosse assegurada uma prática democrática.

Para terminar, gostaria de realçar um aspeto da prática pedagógica vivida sob a qual refleti ao longo do estágio, principalmente, no decorrer do processo de planificação, que se prende com o facto das atividades de Natal ou *Halloween* e as diversas celebrações que se realizam, acabarem por constituir-se como uma espécie de “currículo” na educação pré-escolar. Este estágio, permitiu-me, assim, verificar que, sendo este um aspeto espreitado pela comunidade e que acaba por “ocupar” tanto do tempo de atividade estruturada, considero que também estas propostas, ainda que com a finalidade de servirem de presente, devam ser pensadas e planificadas, aliando-se a uma intencionalidade pedagógica melhor definida. Assim, apresento esta questão como uma dificuldade identificada e sentida em que destaco o papel fulcral deste estágio nesta reconstrução do meu pensamento no que é relativo a esta temática.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. Identificação da problemática

No processo investigativo, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (Duarte, 2002, p.140), pelo que importa compreender como surgiu o interesse pela problemática a investigar e o “*design* da investigação” (Sim-Sim, 2005).

Tomando como ponto de partida a observação do contexto em que foi realizada a PPS, apresentada no primeiro capítulo do presente relatório, na análise do mesmo, aliada à observação direta do que é posto em prática, afigurou-se como pertinente realizar a minha investigação relativamente a algum aspeto relacionado com o modelo curricular *High/Scope*, pela abordagem realizada no contexto de estágio.

No seguimento do estágio em Creche, sendo esta a segunda experiência numa abordagem a este modelo curricular, procurei, inicialmente, dar continuidade à investigação realizada no ano anterior – “A gestão flexível dos *tempos* em creche numa abordagem ao modelo curricular *High/Scope*”. No entanto, após as primeiras semanas de observação e após a verificação da incidência frequente dos meus registos de observação num outro tema, considerei ser de maior pertinência focalizar a investigação nos momentos de Planear-Fazer-Rever. Surgiu, assim, neste momento da rotina, interesse e curiosidade em observar e procurar compreender a motivação das crianças e o que influencia as suas escolhas neste tempo de brincadeira, nomeadamente, no que é relativo à escolha das áreas a cada dia.

Várias eram as crianças que escolhiam com muita frequência as mesmas áreas, verificando-se, por vezes, pouca variância nas brincadeiras realizadas nestes momentos e várias eram as áreas que, por diversos dias não eram, sequer, frequentadas, sendo estes aspetos cada vez mais observados, adquirindo um destaque progressivo na minha reflexão diária, surgindo por diversas vezes questões como: com que frequência é escolhida cada área?; quais as representações das crianças de cada área?; o que gostam as crianças de fazer em cada área?; o que influencia as suas escolhas?.

Neste sentido, ainda que numa diferente temática, à semelhança da investigação realizada no contexto de creche, optei por manter como alvo de investigação um aspeto

característico do modelo curricular observado, versando este, em contexto de jardim de infância, sobre o tema “Planear/Fazer/Rever: o que influencia a escolha das crianças no tempo de brincar?”.

3.2. Revisão da literatura

“as experiências do dia-a-dia da criança são as matérias-primas do seu crescimento”
(Evans & Ilfield, citados por Post & Hohmann, 2011, p. 194)

Definida a problemática a investigar, partiu-se para uma revisão de literatura com o objetivo de delinear e consolidar um quadro teórico de suporte ao estudo a realizar. Assim, foi realizada uma leitura atenta sobre o que é dito pelos autores de referência sobre o tempo de planear/fazer/rever, enquanto momento da rotina do modelo curricular *High/Scope* e enquanto tempo de brincadeira, sobre a importância de brincar e, ainda, sobre o papel do adulto na mediação destes tempos.

3.2.1. Planear/Fazer/Rever

No contexto observado, de acordo com a abordagem feita ao modelo curricular *High/Scope*, existem alguns aspetos relativos à organização e estruturação da rotina diária que são característicos e diferenciadores deste modelo, pelo que, a rotina diária é entendida como algo que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Neste sentido, destaco que a rotina definida por este modelo inclui o tempo de planear/fazer/rever, inserido naquele que é apresentado como o *tempo de escolha livre* (Post & Hohmann).

Este *tempo de escolha livre* é entendido como um período destinado a que as crianças investiguem, explorem materiais e ações e interajam com os seus pares e educadores. Neste *tempo*, as crianças deslocam-se e exploram o seu espaço de acordo com os seus interesses, sendo este um momento não dirigido na ação desenvolvida. Importa, assim, destacar que “o tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções” (Post & Hohmann, 2011, p.249).

Sendo o contexto observado um contexto de jardim de infância, este *tempo de escolha livre*, tem, assim, a particularidade de se estruturar num *tempo de*

planejar/fazer/rever. De acordo com Post e Hohmann (2011) e Hohmann e Weikart (1997), este momento da rotina, em jardim de infância, deve ser subdividido em três momentos distintos, mas interrelacionados. Ou seja, numa primeira etapa, as crianças planeiam, tomando as suas decisões sobre o que pretendem fazer, explicitado ao adulto o seu plano de ação. De seguida, de acordo com o que escolheram, as crianças iniciam a sua ação de forma autónoma, utilizando os materiais que pretendem, enquanto o adulto observa e apoia a ação da criança quando solicitado. No final, existe um momento de partilha e discussão das experiências e aprendizagens realizadas entre todas as crianças com o adulto que os acompanhou nos momentos de planejar e de fazer, já que “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229).

3.2.2. A importância do *tempo de brincar*

Importa, assim, reconhecer a importância deste *tempo* como um momento de brincadeira em que é a própria criança que dirige o momento e não o adulto, já que “as actividades livres são aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças” (Cardona, 1992, p.10). Desta forma, esta prática apenas será possível se a criança tiver de facto oportunidades e possibilidades de escolha, “dependendo do conhecimento que ela tem das suas possibilidades de escolha” (Cardona, 1992, p.10).

Reconhecendo e valorizando este como um *tempo de brincar*, importa agora evidenciar à luz de literatura pertinente a importância de brincar na vida das crianças.

Tal como Sarmiento citado por Tomás e Fernandes (2014) afirma, brincar é o que as crianças fazem de mais sério. Assim sendo, é fundamental que, enquanto futura profissional de educação, olhe para o brincar como algo característico da infância, que “traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 176).

Como afirma Goldstein (2012), todos os tipos de brincadeira têm um papel crucial no desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, físico, social e emocional, pelo que o jogo constitui a “lente” através da qual as crianças experimentam o seu mundo e o mundo dos outros. É a brincar que as crianças se vão apropriando do mundo

que as rodeia, bem como das suas culturas e representações de situações vividas e, assim, aprendem e desenvolvem-se. No entanto, importa referir que, considerar que o brincar das crianças apoia o seu desenvolvimento, é uma consideração que deve ser entendida em termos emergentes, onde a aprendizagem de primeira ordem (e relativamente superficial), reprodutiva (Vygotsky) ou empírica (Piaget) estar a contribuir para esse desenvolvimento, não constituindo por si só a realização de um processo contínuo de reestruturações irreduzíveis da mente (Siraj-Blatchford, 2009).

A infância é vivida por todas as crianças, cada uma no seu espaço e tempo sociais, “em função de parâmetros que circunscrevem as suas vidas” (Faria, 2015, p. 115), explicitados nas interações sociais estabelecidas e consideradas nos pilares da cultura de infância propostos por Sarmiento (citado por Faria, 2015), sendo eles a interatividade, a ludicidade, a imaginação do real e a reiteração. A interatividade está relacionada com a convivência entre pares, que, por sua vez, possibilita formas de desenvolvimento, interação e partilha, de convivência, de apropriação do mundo, entre outras formas de conhecimento. A ludicidade, “a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado na criança” (Faria, 2015, p. 115), é um traço fundamental das culturas de infância. Brincar é uma das atividades sociais mais significativas para o Homem, não sendo apenas da exclusividade das crianças, porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente, contrariamente aos adultos (Sarmiento, citado por Faria, 2015). A imaginação do real é relativa ao “modo como a criança vive o jogo de forma aceitável por ela mesma a partir da imaginação como configuração do real” (Faria, 2015, 120). Por fim, é característica da reiteração o facto de a criança viver “a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momento vivenciados entre outras situações” (Faria, 2015, p. 119).

A brincar a criança propõe-se a novos desafios, resolve problemas, desenvolve a imaginação, aprende a respeitar as regras de socialização, desenvolve o autoconceito, o desenvolvimento físico-motor bem como o raciocínio. O brincar é algo que é natural e prazeroso para a criança, tendo uma função socializadora e integradora, sendo uma atividade rica que promove o desenvolvimento global da mesma (Goldstein, 2012).

3.2.3. Papel do adulto

Contudo, de acordo com esta visão apresentada sobre o brincar, importa clarificar qual o papel do educador neste *tempo* que, como referido, não deverá ser “dirigido” pelo adulto. À luz do que é considerado por este modelo curricular, o papel do adulto passa por “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências”, bem como por “fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75). Assim, o adulto cria oportunidades no contexto “de um ambiente educacional em que se empenhou previamente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75).

Durante o *tempo de escolha livre*, o educador deve estar “física e emocionalmente disponível para observar e interagir com a criança” (Post & Hohmann, 2011, p.251), respeitando, simultaneamente, a sua brincadeira com as pessoas e os materiais que a criança escolheu. Neste sentido, Post e Hohmann (2011), apresentam um conjunto de estratégias a adotar pelo adulto que faz a mediação deste momento, sendo elas: “prestar muita atenção às crianças enquanto exploram e brincam”; “ajustar as ações e respostas do educador às indicações e ideias das crianças”; “envolver-se numa comunicação do estilo dar-e-receber com as crianças”; “apoiar as interações das crianças com os pares”; “utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças”; “oferecer às crianças oportunidades de planear e recordar”; “encorajar as crianças a arrumarem os materiais depois do tempo de escolha livre” (p.252).

É, portanto, fundamental que o educador assista a criança nestes momentos de brincadeira, pois “sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio.” (Fortuna citado por Barbosa & Fortuna, 2015, p. 20). Desta forma, acredito que cabe ao educador o papel de assistir nas atividades de brincadeira da criança, estimulando-a, ampliando a sua brincadeira e ajudando-a a resolver conflitos e problemas com as quais se possa deparar, servindo sempre da Zona de Desenvolvimento Proximal como suporte, mas, no entanto, sem dirigir a atuação das crianças, sem criar as nossas próprias regras e sem as corrigir.

Assim, “a importância do jogo para o desenvolvimento da criança implica que o educador defina prioridades no nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças” (Serrão & Carvalho, 2011, p.3). Deste modo, o facto de se

potenciar, às crianças, a oportunidade de usufruírem de experiências educativas variadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que, no seu processo de crescimento e aprendizagem, cada uma vá contribuindo para o desenvolvimento socio-afetivo, cognitivo, moral e motor das crianças com quem interage (Serrão & Carvalho, 2011).

Cabe, assim, ao educador concretizar uma “interação facilitadora adulto-criança”, que molda as “percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (Post & Hohmann, 2011, p.14), desempenhando um papel de “apoiente do desenvolvimento”, sendo o seu objetivo principal o “de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Em suma, à luz do referencial teórico apresentado e da observação e respetiva análise e reflexão realizadas, assente no que ditam os vários autores sobre a temática e nos aspetos destacados do contexto específico que observei, apresento, assim, a investigação realizada sobre o tema “Planear/Fazer/Rever: o que influencia a escolha da criança no tempo de brincar”.

3.3. Quadro metodológico e roteiro ético

A presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que é definido por Yin (1994) como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24), pelo que procurei realizar uma pesquisa mais concreta, mais contextualizada e mais voltada para a interpretação do leitor (Stake citado por André, 2013).

No que concerne à natureza da investigação, posso referir que a opção foi de natureza qualitativa, por considerar que assim se possibilita e se promove “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respetiva monitorização reflexiva” (Sarmiento, citado por Tomás, 2011, p. 140). Não obstante, e considerando os objetivos delineados, na fase de análise, combinaram-se dados qualitativos e quantitativos.

O grupo-alvo da investigação consiste em 15 das 16 crianças que totalizam o grupo acompanhado, uma vez que uma das crianças nunca participava nos momentos de “Planear/Fazer/Rever”, dado o horário em que costumava frequentar a escola.

Os dados foram recolhidos durante um período de nove semanas (de 30 de outubro de 2017 a 18 de janeiro de 2018), nos momentos de *planear/fazer/rever*, apenas durante o período da manhã, pelo que não foram, assim, analisados os *tempos de escolha livre* no exterior ou da parte da tarde. É de destacar, ainda neste âmbito, que embora, intencionalmente dirigido à investigação, tenham sido recolhidos dados durante um período de 9 semanas, na fase de análise da informação, considerando-se também os registos realizados desde o início da PPS, uma vez que, ao constatar a abundância e riqueza de informação contida nesses registos, considerei que estes seriam uma mais-valia e confeririam uma maior solidez ao estudo.

Neste processo investigativo, recorri, maioritariamente, à técnica de observação participante, “realizada em contacto direto, frequente e prolongado” (Correia, 2009, p.31) e possibilitando a minha participação ativa no mesmo. Todavia, recorri, também à consulta documental, nomeadamente do Projeto Curricular de Sala e das fichas de informação de cada criança, como forma de reunir dados necessários e pertinentes à presente investigação, nomeadamente no que é relativo ao reconhecimento mais pormenorizado do contexto.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram variados, sendo o primeiro a referir o de registos realizados no decorrer de toda a PPS (cf. Anexo F). Nestes, estão presentes vários registos que tiveram como base a intenção de aceder ao pensamento e à motivação da criança na escolha de cada área, de cada brincadeira. Para tal, foram construídas tabelas que contemplam notas de campo sobre as situações vividas e observadas e registos escritos dos diálogos tidos com as crianças desde o início da PPS até ao final da mesma, de forma a ir ao encontro da intenção supracitada de “recolher a voz das crianças” (Sarmiento, citado por Tomás, 2011, p. 140). Desta forma, possibilitou-se uma posterior análise e reflexão sobre esses momentos, de forma a que as informações não fossem perdidas ou esquecidas. Estes registos foram realizados sempre que possível durante o período de “*planear/fazer/rever*”, sendo de destacar que, na sua maioria, incidiu sobre o tempo de *planear*.

Em paralelo à realização destes registos, foram construídas, ainda, tabelas de registo de frequência das áreas por parte das crianças. Estas tabelas foram criadas de forma a que se registasse a frequência com que cada área era frequentada, de forma a possibilitar a articulação da informação obtida através destes dados com os dados obtidos através dos registos realizados. Assim sendo, a cada dia, estes dias foram

inscritos numa tabela semanal, sendo posteriormente realizado um gráfico relativo à frequência com que cada área era escolhida semanalmente.

Por fim, foram realizados, também, testes sociométricos, sendo estes relativos à análise das relações entre pares (Northway & Weld, 1976). Uma vez que os dados recolhidos foram sendo analisados e refletidos ao longo da realização desta investigação, a verificação da influência das relações sociais na escolha das crianças foi um aspeto de destaque desde o início. Pelo que, a realização destes testes surgiu como forma de possibilitar uma análise do cruzamento dos dados obtidos através dos registos de observação e de diálogo com as crianças, com os dados obtidos na realização destes testes que “avaliam” as relações sociais entre as crianças no que é relativo aos momentos de brincadeira.

Assim, realço que para a análise dos dados recolhidos, de acordo com os instrumentos utilizados, se pretende uma triangulação dos dados relativos aos registos de frequência em cada área, com os registos de observação sobre os momentos de planear, de fazer e de rever, incluindo registo sobre o que é dito pelas crianças e, ainda, com a análise dos testes sociométricos relativos às relações sociais entre pares.

Para terminar, importa destacar que o cuidado na realização de uma investigação é algo fundamental, que deve respeitar todos os implicados na mesma. Desta forma, apresento um roteiro ético de orientação para a minha prática e para a investigação, baseado na *Carta de Princípios para a Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos dez “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011). Enunciam-se, assim, seguidamente os princípios que delinearam o roteiro ético da investigação, no âmbito da PPS.

Em primeiro lugar e por considerar este um princípio transversal a todos os outros, o primeiro princípio considerado foi *respeitar cada criança, as famílias e os colegas de profissão* (APEI, 2012). Nesta investigação, privilegiei o respeito por todos, evidenciando-se esse respeito na explicitação do modo como pretendo que os restantes princípios enunciados sejam postos em prática. No entanto, destaco as intenções de explicitação dos objetivos de trabalho a cada um dos grupos implicados na realização deste trabalho: à equipa de sala, através de conversas informais; às crianças, na própria prática educativa caracterizada pela tomada de uma atitude para com as mesmas que evidencie também os objetivos do trabalho; por fim, às famílias, para além da explicitação formal (por escrito) dos objetivos do trabalho, também o pedido do seu consentimento para a realização da presente investigação. Importa, apenas, destacar

que, por recomendação da coordenação pedagógica, a explicitação às famílias não foi possível de realizar, nem formal nem informalmente.

O segundo princípio é referente ao *respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011). Neste sentido, pretendi garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança e de cada família (APEI, 2012). A confidencialidade dos dados é assegurada através da utilização de nomes fictícios e da não identificação de nenhuma criança em registos fotográficos, já que, tal como Parente (2012) afirma, “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (p.16).

Em último lugar, foram aliados dois princípios: *uso e relato de conclusões* (Tomás, 2011) e *na equipa de trabalho, contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade* (APEI, 2012). Neste sentido, pretendi que os diálogos e debates com a equipa educativa da sala fossem frequentes ao longo de todo o processo de investigação, principalmente relativamente ao modo de organização de determinados momentos ou atividades e materiais.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Depois de reunidos todos os dados necessários à investigação, torna-se fundamental, como parte do processo investigativo, a análise referente aos mesmos. Para isso, analisou-se cada registo recolhido “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Yin, 1994, p.48), nomeadamente à luz da literatura consultada, o que permite um aprofundamento da temática selecionada, sendo, neste sentido, fundamental, aliar e realizar um cruzamento destas duas componentes. Concordando com Vala (2005), chegou, então, a fase final da investigação pois, “se as operações anteriores foram correctamente desenvolvidas, o analista pode então programar a última fase do trabalho” (p. 117).

Começo, então, por referir que, em anexo, se encontram todos os dados recolhidos, bem como a forma como foram organizados para a sua respetiva análise. Assim, em anexo, encontram-se três documentos distintos, criados de forma a apresentar os dados e a apoiar a análise realizada, sendo eles relativos aos registos que contemplam as notas de campo e os diálogos tidos com as crianças (cf. Anexo F),

aos registos de frequência em cada área (cf. Anexo G) e, por fim, às matrizes dos testes sociométricos realizados (cf. Anexo H).

No primeiro anexo (cf. Anexo F), para a análise dos registos relativos às notas de campo e aos diálogos com as crianças, foi criada uma matriz categorial organizada em sete categorias relativas às áreas, sendo elas: Área da Calma; Área dos Jogos; Área dos Livros; Área dos Blocos; Área da Escrita/Artes; Área da Casa; Área do Laboratório. As áreas da escrita e das artes, embora distintas, foram consideradas como uma só, uma vez que a mesa de atividade destinada a ambas é comum e, uma vez que, as próprias crianças, ao referirem as áreas, não fazem uma clara distinção entre elas e as atividades, explorações ou brincadeiras que nelas fazem. Depois de definidas as categorias em função das áreas, agrupando as unidades de registo dentro de cada categoria, foram encontradas subcategorias idênticas em todas as categorias criadas, sendo elas: a influência das relações sociais; a influência dos materiais; a influência da exploração/brincadeira a desenvolver. Na tabela seguinte, apresenta-se a matriz construída, sem as unidades de registo, que, como referido, se encontram no Anexo F.

Tabela 2

Matriz categorial

MATRIZ CATEGORIAL			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.
Área da Casa	Influência das relações sociais	Brincadeira coletiva	11
		Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	5
	Influência dos materiais	Materiais específicos da área	4
		Materiais novos	3
		Materiais/ brinquedos pessoais	1
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Faz-de-conta	24
Área dos Blocos	Influência das relações sociais	Brincadeira em grupo	5
		Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	6
	Influência dos materiais	Brinquedos/materiais pessoais	4
		Materiais específicos da área	11
		Materiais novos	1

	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Construção	10
Área da Escrita/Artes	Influência das relações sociais	Produções destinadas a outros	5
		Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	5
		Brincadeira em grupo	3
	Influência dos materiais	Material específico da área	6
		Materiais pessoais	6
		Materiais novos	2
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Desenho	26
		Pintura	4
		Recortes	1
		Outras produções	6
Área do Laboratório	Influência das relações sociais	Brincadeira coletiva	1
		Materiais específicos da área	3
	Influência dos materiais	Materiais novos	2
		Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Análise de substâncias
Área da Calma	Influência das relações sociais	-	0
	Influência dos materiais	-	0
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Individual	3
Área Livros	Influência das relações sociais	Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	1
	Influência dos materiais	-	0
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	-	0
Área dos Jogos	Influência das relações sociais	Brincadeira em grupo	2
		Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	4
	Influência dos materiais	Brinquedos/materiais pessoais	1
		Materiais novos	3
		Materiais específicos da área	1
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Construção de figuras	1
		Jogo	4

No segundo anexo³, encontram-se as tabelas de registo de frequência da escolha das áreas a cada semana. Para a análise destes dados, dentro do que foi possível registar semanalmente, foram criados gráficos de frequência nas áreas para cada semana e um gráfico final com o total de escolhas de cada área no decorrer de todo o período observado e registado.

No terceiro anexo⁴, apresentam-se as matrizes dos testes sociométricos realizados com as crianças, de forma a “avaliar” as relações sociais existentes no grupo, tendo a análise sido feita diretamente a partir da matriz de registo. Nestes testes, as crianças foram questionadas sobre quais as três crianças a quem gostariam de se associar em três situações de brincadeira: nas áreas (no tempo de planear/fazer/rever); no parque (no tempo de exterior); em casa (Northway & Weld, 1976). Assim, tornou-se possível confirmar se houve escolhas das crianças que surgiram ou não, em função das escolhas dos outros, daqueles que cada um considera os seus amigos.

Analisando todos os dados recolhidos e cruzando as informações possíveis de retirar de todos eles, o primeiro aspeto a salientar, prende-se com o facto de ter sido possível recolher registos, em significativa maior abundância, relativamente às áreas dos blocos, da escrita/artes e da casa, uma vez que, durante o tempo de recolha dados, estas foram as áreas seleccionadas em maior número de vezes, tal como se pode verificar na tabela apresentada seguidamente.

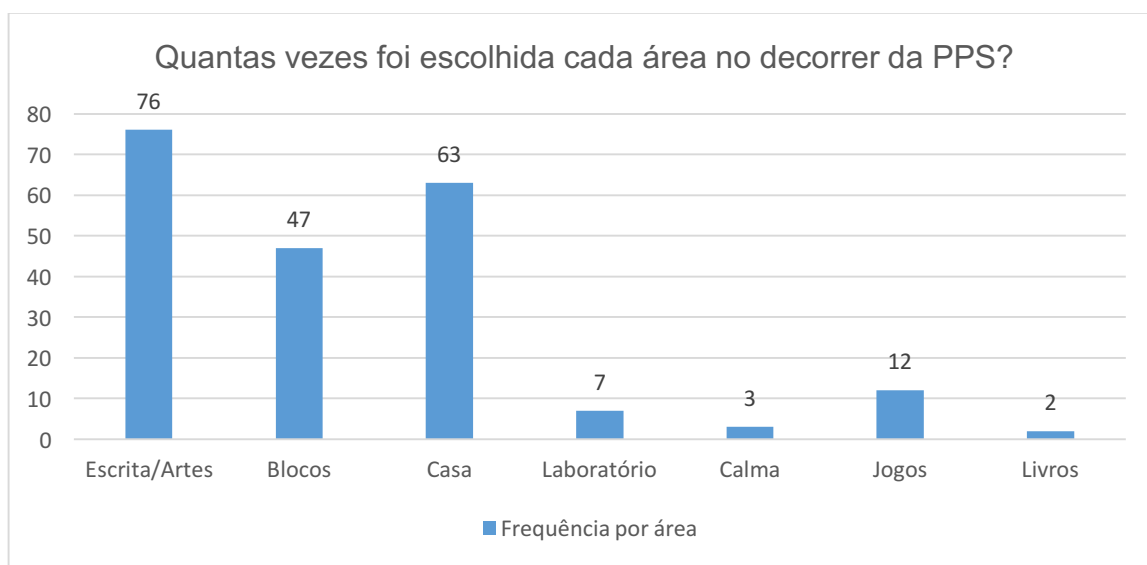


Figura 2. Gráfico de frequências por área.

³ cf. Anexo G

⁴ cf. Anexo H

Neste sentido, a primeira questão que se colocou nesta análise foi se os dados referentes às áreas do laboratório, da calma, dos jogos e dos livros seriam suficientes para tirar conclusões sobre o que influenciou as crianças a escolherem estas mesmas áreas. Quando criada cada árvore categorial, verificou-se que, relativamente às áreas referidas, determinadas subcategorias não tinham registos observados, o que me conduziu a duas hipóteses de análise: 1) as situações observadas não foram suficientes para recolher registos sobre estas subcategorias; 2) nestas áreas, não se verifica a influência das questões colocadas nas subcategorias definidas. Assim, verificou-se que a análise sobre o que influencia a escolha das crianças relativamente a estas áreas não foi conclusiva dentro do que foi possível observar e registar.

No entanto, pelo contrário, relativamente às áreas dos blocos, da casa e da escrita/artes, dada a abundância de registos obtidos, considerou-se ser possível realizar uma análise que possibilitou retirar algumas conclusões.

Relativamente à área dos blocos, verifica-se uma maior influência dos materiais (16 registos verificados nesta subcategoria). Nessa subcategoria, é indicado que a influência da escolha desta área está relacionada, maioritariamente com a escolha dos materiais específicos da área (11), sendo, também, a influência da exploração/brincadeira a desenvolver, nomeadamente, nas brincadeiras de “construção”, uma grande influência para a escolha desta área (10).

Relativamente à área da escrita/artes, a maior influência para a escolha desta área está relacionada com a intenção da própria exploração/brincadeira a desenvolver (37), nomeadamente, relativamente à escolha do desenho como atividade (26). Todavia, também nos materiais se revelaram uma grande influência para a escolha desta área (14), bem como as relações sociais (13).

Por fim, em relação à área da casa, verificou-se uma maior influência da exploração/brincadeira a desenvolver (24), relativamente à intenção de, nesta área, se desenvolverem brincadeiras de faz-de-conta tanto individuais, como em grandes ou pequenos grupos, havendo, no entanto, também, uma grande influência das relações sociais na escolha desta área (16), nomeadamente em relação aos momentos de brincadeira coletiva (11). Na análise dos dados recolhidos relativamente a esta área, considero que estas duas subcategorias se interrelacionam bastante, uma vez que a procura era, muito frequentemente, em relação a determinada brincadeira aliada a determinada criança, como no exemplo ilustrativo que se pode verificar seguidamente.

“Vou cozinhar com o VC” (VG, 4 anos)

Após a análise das árvores categoriais criadas para cada área, dado o facto de as subcategorias serem comuns entre todas as categorias, verificou-se pertinência em aferir o total de registos obtidos para cada subcategoria, considerando os registos obtidos para todas as áreas, de modo a obter-se um total relativo ao que foram as maiores influências das escolhas das crianças nos tempos de brincar, no momento de planear/fazer/rever, estando esses dados apresentados no gráfico seguinte.

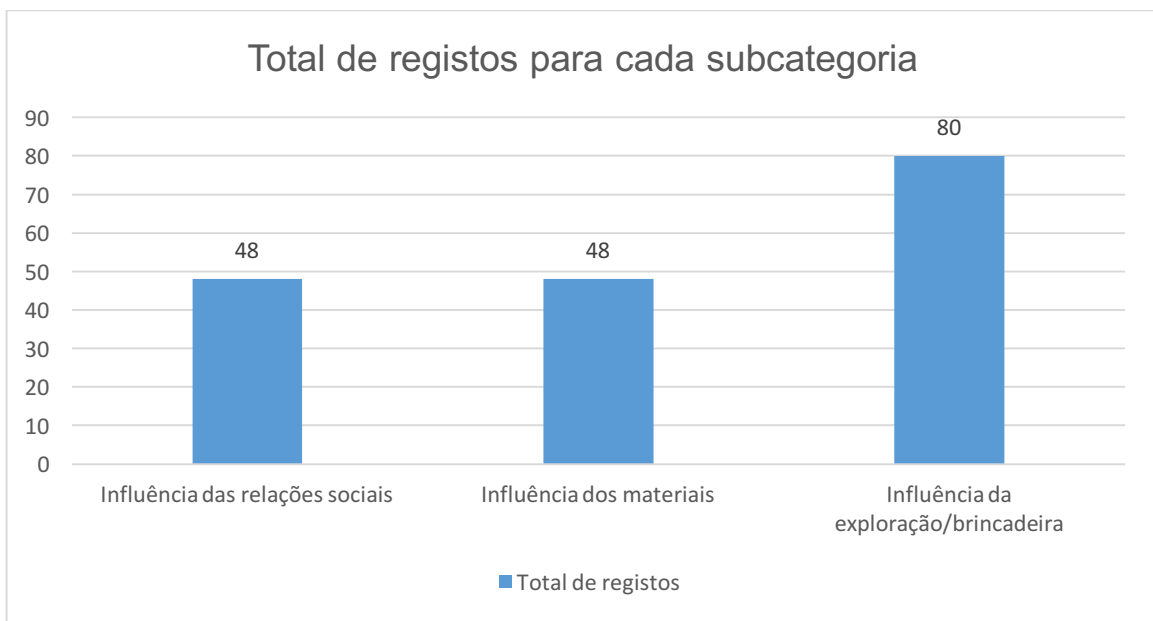


Figura 3. Gráfico do total de registos por cada subcategoria.

Após a construção deste gráfico, verificou-se, assim, que, de um modo geral, no que concerne à escolha das áreas no tempo de planear/fazer/rever, esta é influenciada, maioritariamente pela intenção da exploração/brincadeira a desenvolver em cada área (80), existindo, também uma grande influência das relações sociais (48) ou dos materiais (48).

Relativamente à questão da influência das relações sociais nas escolhas das crianças no tempo de brincar, como forma de confirmar a existência dessa mesma influência, foram analisadas as matrizes construídas para a realização dos testes sociométricos (cf. Anexo H), em conjunto com os registos das notas de campo e dos diálogos.

Verificou-se, assim, que, frequentemente, nos registos obtidos considerados segundo a matriz definida como influência das relações sociais, as crianças a quem

outras crianças se pretendiam associar para o momento de brincadeira, eram as mesmas que selecionaram na realização dos testes.

De forma a ilustrar evidências desta observação, foi selecionada a criança Mad, que, regularmente, nos diálogos tidos com a mesma de forma a compreender a sua motivação para escolher determinada área, selecionava a criança Emm, referindo “*Vou brincar com a Emm*” ou “*Eu quero ir para a área que a Emm for*”. Verificando a matriz dos testes, constata-se que a Emm foi selecionada pela Mad como parceira de brincadeira em todos os momentos questionados (áreas, casa, recreio), tendo sido, inclusivamente, a primeira opção de escolha na questão sobre a brincadeira nas áreas.

Neste sentido, considero que a aplicação destes testes permitiu aferir que o critério de seleção de parceiros de brincadeira, por parte das crianças, pode não ser aleatório, estando relacionado com as relações sociais que se estabelecem dentro do grupo. Ou seja, uma criança que seleciona determinada área para brincar e que refere que “quer ir brincar com X”, poderá fazê-lo por coincidir com o facto dessa criança ter escolhido a mesma área que a própria quer, sendo irrelevante qual a criança em questão; ou, por outro lado, porque a criança quer, efetivamente, brincar com a criança X.

Assim, no final da análise de todos os dados recolhidos, o primeiro aspeto que conduziu a uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, está relacionado com a indissociabilidade de fatores que influenciam as escolhas da criança nos tempos de brincar. De acordo com a análise apresentada, considero que embora cada fator influenciador tenha sido considerado, para a sua análise, isoladamente, no momento de escolha das crianças, nem sempre eles se isolam da mesma forma, algo que se pode verificar, por exemplo, nos registos que, por vezes, se poderiam considerar para duas ou mesmo três subcategorias, como:

“Eu fui para a área da casa brincar com o Lou e a Emm e brincámos ao polícia e ao Pai Natal.” (MF, 4 anos)

No exemplo apresentado, a criança demonstra que a sua escolha pode ter sido influenciada ou pelas relações sociais, pelo facto de querer brincar com aquelas crianças especificamente, ou pela brincadeira em si, ou pela junção desses dois fatores, já que a criança pode, também, querer, especificamente fazer aquela brincadeira com aquelas crianças.

Deste modo, considero que as principais conclusões a retirar desta investigação estão relacionadas com este interrelacionamento de fatores influenciadores que motivam a escolha da criança, ainda que, se possa verificar, quais os aspetos de maior influência, tal como se comprovou na presente investigação.

Para além dos fatores influenciadores implicados neste estudo, poderão existir ainda outros que, neste caso, neste contexto, com este grupo, não foram observados, dentro do período da PPS. Ainda assim, obtive registos que poderia considerar, também, como um fator influenciador da escolha da criança. Por diversas vezes, quando introduzido um novo material ou materiais numa determinada área, no momento do quadro das mensagens, o adulto deixava uma indicação da presença desse novo material na área. Neste sentido, verificou-se que, sempre que estas pistas foram dadas, se constituíram, por vezes, numa influência na escolha das crianças no tempo de planejar/fazer/rever. Contudo, não foram realizados registos suficientes que permitissem estudar a influência deste fator.

Ainda relativamente aos registos efetuados, destaco a importância da escuta da voz das crianças nos dados recolhidos. Desta forma, foi possível confrontar as notas de campo com os diálogos tidos com as crianças. Enquanto que as notas de campo se constituem como uma interpretação do investigador, por outro lado, os diálogos com as crianças, ressaltam a sua voz e aquelas que foram, efetivamente, as suas intenções nas suas escolhas, registos esses em que, por vezes, quando confrontados, se verificavam diferenças (Stake citado por André, 2013).

Por fim, importa referir que esta investigação me conduziu a uma reflexão permanente e a um questionamento sistemático sobre a temática abordada. Nestes momentos de questionamento e ao realizar estas constantes reflexões, verifiquei diretamente a pertinência desta investigação na prática pedagógica do educador. Se o educador conhecer os fatores influenciadores das escolhas das crianças nos tempos de brincar, poderá adotar uma prática pedagógica, organizando o espaço, o tempo e os materiais que disponibiliza com intencionalidade, de forma a aumentar e diversificar as hipóteses de escolha da criança.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.”

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Partindo da premissa supracitada, apresentada nas OCEPE (2016), importa neste capítulo final do relatório da PPS, apresentar aqueles que considero serem os traços característicos da minha prática profissional, dadas todas as aprendizagens realizadas no decorrer de todo este percurso enquanto estudante, principalmente no que é relativo às aprendizagens realizadas nos dois estágios do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tanto em contexto de creche como em contexto de JI. Neste sentido, neste capítulo apresentam-se aqueles que considero terem sido os aspetos em que identifico a minha identidade profissional.

Desde o nascimento que a criança necessita de atenção, de carinho e afeto para que, harmoniosamente, possa crescer e desenvolver-se, num processo de socialização. Em ambos os estágios realizados foi possível uma consciencialização direta de que é na creche e no jardim de infância que a criança passa grande parte do seu dia nos primeiros anos da sua vida, anos esses primordiais no seu crescimento e desenvolvimento, pelo que é fundamental reconhecer a importância do papel do educador na vida da criança.

Assim, considero fundamental começar por referir a importância de uma ação pedagógica carregada de intencionalidade e enquanto responsabilidade. De forma a concretizar esta ideia, privilegiei uma prática adaptada a cada criança, a cada grupo, de forma a favorecer aprendizagens, a proporcionar desafios e a criar contextos significativos e estimulantes.

Neste sentido, apresento aquelas que considero terem sido as principais linhas orientadoras que defendi durante a PPS e que, considero, virem a ser as mesmas que conduzirão a minha futura prática profissional, sendo eles: equidade/inclusão; trabalho cooperativo; afetividade.

“O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9)

Ciente de que a educação é um direito da criança, bem como a igualdade de oportunidades, apresento como primeiro aspeto presente na minha ação pedagógica, uma prática que fosse ao encontro de valores como equidade e inclusão.

Assim, e de acordo com o guia da UNESCO (2017), refiro que “inclusion and equity are overarching principles that should guide all educational policies, plans and practices, rather than being the focus of a separate policy. These principles recognize that education is a human right and is the foundation for more equitable, inclusive and cohesive communities (Vitello and Mithaug, 1998)” (p.18). Esta equidade e inclusão está presente em práticas que possibilitem uma educação de qualidade que transmita conhecimentos, que valorizem a diversidade e as diferenças com respeito pela dignidade humana, consistindo-se num contexto de transmissão e partilha das realidades de cada um como um contributo fulcral para uma sociedade mais justa (UNESCO, 2017).

Considero que a minha prática foi caracterizada pela valorização de cada criança enquanto indivíduo. Cada criança é diferente, possui diferentes formas de pensar e de agir e essa diferença, constitui-se como uma riqueza de aprendizagens para todos. Neste sentido, valorizando essas diferenças, importa na ação do educador, possibilitar uma igual oportunidade de acessos ao mesmo, ainda que para isso, o caminho que cada um tenha de fazer seja distinto. Desta forma, alterando o que for necessário, o que importa é dar resposta à diversidade de crianças, compreendendo e respeitando as suas características individuais e visando o objetivo de promover o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a sua inserção social (Correia, 2008). Seguidamente, apresento um excerto de uma reflexão semanal realizada durante o estágio de JI, que ilustra a minha constante reflexão sobre esta prática valorizadora de cada criança.

“Todos os grupos se caracterizam por uma heterogeneidade interna derivada de muitos fatores – género, idade, percurso institucional, entre outros (Ferreira, 2004). Pelo que, neste estágio, o desafio tem sido conhecer e compreender de que forma esta diversidade das crianças deste grupo é uma questão tão significativa na planificação de atividades, no que é referente às

propostas e à organização do grupo ou grupos, de forma a respeitar e atender às necessidades de cada um. Considerando esta heterogeneidade, cabe ao educador procurar conhecer as características gerais da faixa etária, mas, acima de tudo, conhecer cada criança na sua individualidade para conseguir adequar as suas práticas e assim organizar o processo de aprendizagem (Cardona, 1992, p.132).”

(excerto da reflexão semanal nº6, 6 a 10 de novembro de 2017)

O segundo aspeto que considero ter sido característico da minha ação pedagógica está relacionado com o trabalho cooperativo entre equipa de sala, como modelo para as crianças.

Roldão (2007) apresenta-nos a ideia de que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Neste sentido, durante os tempos de prática, privilegiei um efetivo trabalho colaborativo nas regulares conversas em equipa, no diálogo e na reflexão em conjunto (Lima & Fialho, 2015), algo que pretendo continuar a privilegiar no meu futuro profissional.

“considero que este permanente trabalho em equipa se torna mais facilitado também devido ao facto de as relações estabelecidas entre todos os elementos serem muito positivas e propícias à criação destas boas práticas pedagógicas reflexivas e debatidas. Considero, também, que estas boas relações propiciam um ambiente educativo de sala harmonioso e saudável que desempenha um importante papel na promoção dessas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, constituindo-se assim em modelos de relação social positivos para as crianças.”

(excerto da reflexão semanal nº8, 27 a 30 de novembro de 2017)

Assim sendo, “este trabalho [em equipa] é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29).

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor

humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188)

Por fim, o último aspeto que considero ter sido condutor da minha prática tanto em creche como em JI, é a valorização de uma relação afetiva com as crianças, de uma prática pedagógica caracterizada pela afetividade.

Para tal, ao longo do tempo em que estive com os dois grupos que acompanhei, esta foi uma prática recorrente em que, considero que a vinculação estabelecida entre mim e as crianças foi evidente e fundamental enquanto relação emocional profunda e duradoura, ou seja, enquanto ligação afetiva com dependência das duas partes, sendo esta prolongada temporalmente (Bowlby, 1969), promovendo, assim, a confiança condicionante ao comportamento, motivação e aprendizagens das crianças.

Aliada a esta prática afetiva, considero que promovi uma prática de *educuidar* (Dias, 2012), ou seja, que alia e não separa o “educar” do “cuidar”. Para que se assegure na prática pedagógica que o cuidar e o educar sejam, de facto, considerados como indissociáveis, torna-se evidente a importância da reflexão profunda sobre a prática e o trabalho cooperativo entre profissionais e entre profissionais e as famílias, de modo a que “a educação e os cuidados aconteçam de forma integrada, de modo a responder às necessidades de cada criança, promovendo dessa forma um desenvolvimento o mais harmonioso possível” (Padilha & Moretti, 2015, p. 9).

Após a apresentação daquelas que considero terem sido as linhas orientadoras da minha prática pedagógica, apresento agora as aprendizagens feitas relativas à avaliação em Pré-Escolar.

A avaliação constitui-se, formalmente, como um aspeto essencial enquanto regulador da ação pedagógica de um educador (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Segundo Mendes (2005), a avaliação não é um “processo de distinção entre bons e maus” (p.5), mas sim um processo de comunicação facilitador da construção de conhecimentos.

Neste sentido, a utilização de um portfólio, enquanto técnica e instrumento para avaliar uma criança individualmente, consiste numa “resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação alternativa” (Parente, 2004, p.53). No âmbito e no decorrer dos estágios, em cada um deles, foi solicitada a criação de um portfólio de uma criança⁵ enquanto “coleção de itens que revela, conforme o tempo

⁵ cf. Anexo I

passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace citados por Gaspar, 2010, p.86). A construção dos portfólios foi uma tarefa complexa, mas que, se constituiu como um processo de aprendizagem, enquanto futura educadora e que me permitiu praticar a capacidade de observação e seleção da informação pertinente, encarando sempre a avaliação de processos e não de resultados (Gaspar & Silva, 2010).

Também a construção de um portfólio individual, tanto de creche como de JI, tiveram um contributo importante na minha construção profissional, nomeadamente na aquisição de hábitos de observação e registo, bem como de reflexão constante e uma autoavaliação para a prática. Estes instrumentos, permitiram-me, ainda, um enorme aprofundamento teórico, no decorrer do estágio, sobre diversas temáticas que foram surgindo da prática, tais como: a autonomia das crianças; a importância do espaço exterior; a relação escola-família; a importância do trabalho de equipa; aspetos característicos do modelo curricular *High/Scope*, como o tempo de planear/fazer/rever ou o quadro das mensagens; a importância do brincar; entre outros.

Em suma, considero que ambos os estágios tiveram, um enorme contributo na construção da minha profissionalidade, considerando que esta consiste no conjunto de atributos que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas (Roldão, 2005), já que encaro a profissionalidade enquanto identidade profissional, que se vai construindo ao longo do tempo e com a prática e experiências vividas. Assim sendo, considero que na construção da minha profissionalidade me revejo enquanto futura educadora de infância observadora e reflexiva, valorizadora de todo o contexto socioeducativo, bem como de todos os agentes educativos e, acima de tudo, com intencionalidade pedagógica na plenitude da ação educativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a prática da PPS e o relatório da prática aqui construído, importa destacar as maiores aprendizagens realizadas, tanto num âmbito da prática em si, como no âmbito teórico que foi sendo construído aliado à mesma.

Embora durante o meu percurso escolar a académico já tivesse tido a oportunidade de contactar com o contexto de JI, esta foi a primeira experiência em que tive a oportunidade de intervir de forma efetiva, desempenhando o papel de educadora. Desta forma, destaco como principais aprendizagens, não tanto aspetos relacionados com os cuidados em si, mas no desenvolvimento de uma prática com intencionalidade pedagógica, não tomando esses cuidados como uma questão distinta da questão educativa, mas desenvolvendo, sim, uma ação de *educuidar* (Dias, 2012).

Relativamente ao período de estágio, que considerei bastante longo, mas proporcionalmente positivo nesse sentido, uma vez que essa longa duração permite conhecer facto o contexto em que somos inseridas, de forma a ser possível intervir adequadamente e com intenções bem definidas. A longa duração deste estágio, possibilitou-me, também, adquirir um maior conhecimento do grupo que acompanho e de desenvolver uma prática educativa indo verdadeiramente ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Caracterizar o grupo e todo o seu contexto e a partir daí definir as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa e pô-las em prática na minha intervenção, foi uma sequência de aprendizagens muito grande a cada etapa, principalmente no estabelecimento de uma relação entre cada uma delas.

Também o facto de este ser um estágio, ao contrário de todos os outros que realizei, que se inicia no começo do ano letivo, se constituiu como uma nova experiência de grande aprendizagem, uma vez que, nunca tinha contactado com um grupo a iniciar o ano letivo, a definir e negociar regras, a iniciar projetos, numa fase de conhecimento e de adaptação da rotina. Neste sentido, este foi um aspeto que considerei um grande desafio, uma vez que a minha adaptação à rotina foi feita, de certa forma, em simultâneo à das crianças.

Outro aspeto que gostaria de salientar, talvez de cariz mais pessoal, mas, também profissional, é o facto deste estágio me ter permitido criar uma relação com a equipa educativa, que contribuiu de forma muito positiva para toda a prática. Com a equipa da sala, destaco a boa relação com ambos os elementos, fundamental para a

criação de um ambiente harmonioso e também de modelos de relação social positivos para as crianças. Com a auxiliar foi desenvolvido um trabalho de entreajuda muito significativo e fundamental nos momentos de ausência da educadora cooperante. Com a educadora cooperante, foi realizado um verdadeiro trabalho cooperativo de partilha, planeamento e reflexão conjunta que me permitiu fazer das mais diversas e significativas aprendizagens ao longo deste estágio, uma vez que realizámos um trabalho conjunto ao longo de todo o período da PPS. Também relativamente à equipa educativa de toda a instituição, considero que foi possível e também muito positivo, estabelecer uma boa relação com todos os elementos, dado o contexto “familiar” que se vive na instituição.

A investigação realizada foi, também, um grande contributo deste estágio, uma vez que, mais uma vez me possibilitou a criação de hábitos investigativos, observadores e reflexivos. Esta investigação, não foi só importante do ponto de vista dos resultados obtidos e da análise realizada aos mesmos, mas também no contributo que teve no meu processo de aprendizagem, ao fazer-me reconhecer a importância de uma prática investigativa, de procura de conhecimento permanente, numa prática atenta e observadora. Ainda assim, devo referir que a temática investigada se constituiu num grande contributo para a minha intervenção no decorrer da prática, bem como na minha futura prática profissional, já que me permitiu compreender e valorizar a importância de conhecer as motivações das crianças para as suas escolhas nos momentos de brincar, como forma de permitir ao educador organizar tempos, espaços e materiais em função disso mesmo.

Dadas as especificidades do contexto observado, com mais tempo de observação e recolha de dados, considero que teria sido pertinente investigar, também, mais concretamente, a influência do quadro das mensagens nas escolhas das crianças e como instrumento estruturador e orientador do seu dia no JI.

Posto tudo isto, para concluir, considero que na construção da minha profissionalidade me revejo enquanto futura educadora de infância observadora e reflexiva, valorizadora de todo o contexto socioeducativo, bem como de todos os agentes educativos e, acima de tudo, com intencionalidade pedagógica na plenitude da ação educativa.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, nº 40, 95-103.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, C. & Fortuna, T. (2015). O brincar livre na sala de aula de educação infantil: concepções de alunas formadas da licenciatura em pedagogia. *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, nº15, 13-40.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação – As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância*, (pp.115-132). Viseu: Psicosoma.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. C. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação. Pensar enfermagem*, v. 13, nº2, 30-36.
- Costa, A. R. (2011). *Adaptação da criança à escola - Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana Rita Costa - MSP.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana_Rita_Costa_-_MSP.pdf)
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf

- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154. Consultado em <http://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200003>
- Faria, E. (2015). Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo. *Investigar em educação, IIª Série* (número 4), 113-126.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A Prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6ª série), 13-34.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. (9º Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfólio. In J. C. Morgado et al. (orgs.), *Atas do 2o Congresso internacional sobre avaliação em educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- HighScope Portugal. (2015). *5 pontos de diferença*. Consultado em <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- Lima, J. & Fialho, A. 2015. Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49-2, 27-53.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Revista Do Movimento Da Escola Moderna*, 24(5), 5–13.
- Northway, M. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed., pp. 61–108). Porto: Porto Editora.
- Padilha, D. & Moretti, L. (2015). *O cuidar/educar a criança na creche/berçário*. Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0910.pdf>
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI.

- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *A Educação de bebés em infantários* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, v.12, nº13, 105-126.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in *Revista Noesis*, nº 71, 24-29.
- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Sá, V. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências* (pp.133-153). Consultado em <http://bit.ly/2roXRDQ>
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista ibero-americana de educação*, 55 (5), 1-15.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21. Consultado em http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6111/1/A_investiga%c3%a7%c3%a3o_ao_servi%c3%a7o_de_uma_educa%c3%a7%c3%a3o_de_qualidade.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* [OCEPE]. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 77–89.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da

Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1st ed., pp. 135–161). Porto: Edições Asa.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados da Universidade Fernando Pessoa.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Fernandes, N. (Orgs.). (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: UEM.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.

Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (13ª ed). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

SITE T - Site oficial da instituição onde se realiza a PPS

PC - Projeto Curricular de Sala

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à educadora cooperante

GUIÃO DE ENTREVISTA

- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.
- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.
- Pedido de autorização para gravar áudio.

1. Como caracteriza globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento?
2. Existem momentos de partilha e atividade conjunta entre diferentes grupos da organização? Se sim, de que forma?
3. Quais são, na sua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados nesta organização?
4. Como caracteriza globalmente o funcionamento da escola, especificando mais concretamente o do jardim de infância?
5. Como são distribuídos os recursos da organização pelos diferentes grupos? Há recursos para cada sala ou os recursos são comuns a todos os grupos? Há disponibilidade para pedir materiais específicos?
6. Como e quando ocorrem reuniões da equipa?
7. Como caracteriza a comunicação no âmbito da organização?
8. Existe relação entre a escola e a comunidade? Se existe, como a caracteriza?
9. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?
10. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?
11. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?
12. Como planifica o trabalho durante o ano letivo?
13. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

M – entrevistador

C – entrevistado

M: Como caracteriza globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento?

C: Sinto que se baseia muito no trabalho em equipa, o respeito pelas crianças, pelas suas escolhas e pelo que elas sentem é muito grande e acho que isso são dois dos grandes... duas das principais características da instituição.

M: Existem momentos de partilha e atividade conjunta entre diferentes grupos da organização? Se sim, de que forma?

C: Nós temos as reuniões de educadoras, em que nos juntamos todas da valência de creche com o berçário e jardim de infância... juntamo-nos todas... essas reuniões são feitas duas a três vezes por ano... depende, às vezes... depois existem muitas reuniões informais. Temos também o grupo de comunicação pelo telefone, pelo whatsapp, onde comunicamos... temos vários grupos: um de contagem em que comunicamos às ajudantes da cozinha o número de crianças que cada sala tem para almoçar e podemos aí dizer informações sobre algum almoço especial, dietas, por aí fora... E depois temos o grupo de comunicação que é com todas as educadoras, todos os elementos da equipa educativa da instituição e depois temos um grupo que é só para as educadoras em que partilhamos coisas mais a nível pedagógico, não há tanto interesse para o resto do grupo, da equipa. Depois, mais momentos... acho que é essencialmente isso, depois somos uma equipa que comunica muito no dia-a-dia, portanto, também... os momentos criam-se...

M: E entre os grupos de crianças? Há momentos de atividade conjunta?

C: Há! Existem vários momentos do dia, da rotina diária, em que as crianças se cruzam em diferentes espaços do colégio, como no parque, tanto na parte da manhã como da tarde, ao final do dia também. No entanto, existe uma divisão das crianças da creche com as crianças do jardim de infância e... depois temos também o refeitório... depois existem vários momentos da rotina em que eles se cruzam como em momentos da casa de banho ou subidas e descidas para o ginásio... E depois existem também as extracurriculares, onde várias crianças de diferentes grupos, de salas diferentes, se juntam também. Por exemplo, na dança, o nosso grupo do JI3b junta-se com o JI3a e com o JI2, por exemplo.

M: Quais são, na tua perspectiva, a missão, os valores e os princípios preconizados nesta organização?

C: É um bocadinho como eu referi no início... é muito baseado num bom trabalho de equipa, numa boa colaboração entre os adultos e de respeito... baseamo-nos nisso e depois passamos também muito isso para as crianças. No fundo o nosso intuito é passar o nosso exemplo também para eles e é dar-lhes, claro... garantir-lhes qualidade emocional, não é? De saúde e equilíbrio nesses aspetos e também procurar que eles se tornem autónomos progressivamente... apoiá-los pela ação. Depois também o nosso colégio como tem a pedagogia High/Scope também se baseia muito no uso de materiais pedagógicos para chegarmos aos objetivos de desenvolvimento esperados para as idades das crianças. Temos disponível em sala uma grande, mesmo muito grande, diversidade de materiais nas diferentes áreas com o intuito do desenvolvimento pedagógico das crianças.

M: Como caracterizas globalmente o funcionamento da escola e... especificando mais concretamente o do jardim de infância?

C: Acho que é uma escola aberta, de partilha, em que nos cruzamos muito e que... em que respeitamos os momentos de cada um. Temos uma estrutura, uma rotina diária muito fixa, mas nada impede que determinado momento seja interrompido para dar prioridade a alguma necessidade de alguma criança ou de várias crianças, seja do nosso grupo ou de outro. Existe muita comunicação, acho que... pronto, é isto.

M: Como são distribuídos os recursos da organização pelos diferentes grupos? Há recursos para cada sala ou os recursos são comuns a todos os grupos? Há disponibilidade para pedir materiais específicos? Como funciona essa gestão?

C: Nisso há completamente... é muito na base do que tenho dito desde o princípio, existe muita comunicação, muita partilha e é a partir daí que existe essa gestão do material. Cada sala tem um material atribuído... nós na nossa sala temos os nossos materiais específicos da área das artes, da área dos blocos... cada área tem os seus materiais que são permanentes da sala. No entanto, se existir necessidade de outro grupo usar os materiais daquela sala estão completamente à vontade. Desde que haja um acordo em que se combina o tempo que eles precisam... porque aí também estamos a dar um pouco de responsabilidade às crianças para terem o cuidado de levar... é o sentido de responsabilidade que está sempre muito intrínseco em tudo. Então, temos aquela área com aqueles materiais, mas se alguém precisar, claro que disponibilizamos, mas também é importante criar acordos e distribuir tarefas, funções e responsabilidades. Podemos emprestar... depois também existem materiais que temos numa sala

específica como os armários do ginásio que também têm lá materiais... também existe na sala da direção/coordenação, também lá materiais como livros que estamos sempre disponíveis para ir requisitar... se virmos noutra sala materiais que precisamos podemos ir lá buscar. É tudo muito partilhado.

M: Existe relação entre a escola e a comunidade? Se existe, como a caracteriza?

C: Por acaso, sinto que a relação da escola com a comunidade não é dos aspetos mais fortes que nós temos. Sinto que existe completo à vontade da parte da direção como dos trabalhadores do colégio que se saia para a comunidade e que se partilhem momentos nesses espaços, mas depois acaba por não... pronto, não acontece tanto, mas é uma coisa que há disponibilidade para tal, ou seja, se calhar estamos é tão embrenhados na nossa rotina diária, em cumprir determinados prazos e tarefas de sala, que acabamos por não sair tanto para a comunidade. Mas nós já várias vezes saímos para fazer piqueniques no parque da Quinta da Alagoa, também fomos ao mercado ainda no início do ano, fomos todos juntos ao mercado com o nosso grupo que ficou a 10/15 minutos a pé do colégio e nós fomos lá e, se for necessário, se sentirmos que precisamos ou que podemos usar a comunidade, existe completo à vontade para o fazermos.

M: Agora mais em relação à questão da parceria entre a escola e a família... quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? E também se as famílias podem ou não solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?

C: Sim. As reuniões com as famílias, nós temos essencialmente duas por sala por ano. Ou seja, temos a reunião do início do ano letivo que se realiza mais ou menos em outubro, em que os pais estão à vontade para partilhar dúvidas ou comentários... temos essa reunião e depois temos também a do final de ano em que a estrutura da reunião é muito semelhante. Numa transmitimos aquilo que o ano vai ser, aquilo que perspectivamos que será o ano e na outra refletimos sobre o que aconteceu durante aquele ano. Pronto, estas são as duas principais reuniões de pais que é com todos os pais juntos, temos a presença da diretora e da coordenadora pedagógica, da auxiliar de sala e da educadora da sala e todos os pais. Depois, temos também os encontros T, que se realizam mais ou menos no mês de fevereiro, em que os pais são convidados a vir ao colégio para participarem em diferentes formações. Eles inscrevem-se, na sala têm uma ficha de inscrição e inscrevem-se nas formações que estiverem interessados em participar. Podem participar em todas, como podem não participar em nenhuma... isso vem dos pais. Esses encontros são preparados pelas educadoras em colaboração

com a direção e com a coordenação pedagógica também. Depois, outros momentos de partilha com a família, temos as festas... a festa do Natal, a festa de final de ano e temos também o encontro da primavera, que é feito mais ou menos em abril... quando começa a primavera. É num fim de semana, num sábado, em que todos nos encontramos nalgum espaço... lá está, na comunidade... mais um momento em que partilhamos com a comunidade e com as famílias. Depois, existe um grande à vontade para com os pais, se tiverem alguma dúvida ou se precisarem de algum esclarecimento, podem falar connosco em sala, no início do dia ou no final, existe sempre muito à vontade para isso, mas também, se os pais sentirem que precisam de mais do que isso ou se quiserem falar num ambiente mais particular, também existe total disponibilidade para se marcarem reuniões na data em que os pais necessitarem.

M: Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? E porquê?

C: A nossa rotina diária é muito estruturada. Como tal, o dia tem momentos muito vinculados em que a participação das crianças varia, assim como a participação do adulto. Com isto eu quero dizer: começamos o dia com o quadro das mensagens. Este quadro é preparado essencialmente pelo adulto antes do início do mesmo e aí, as crianças têm uma participação... têm autonomia, porque é muito pela mão deles, mas é num material que o adulto já preparou previamente. Ou seja, está estruturado e está pensado para aquele momento. Aí, a nossa incidência é mais sobre a linguagem e escrita... comunicação. Pronto, e é assim que começa o nosso dia, com o quadro das mensagens pelas 9h. Depois, temos o tempo de planear, em que as crianças, nesse momento, partilham onde pretendem ir brincar ou... aí o adulto também dirige um pouco a conversa. Cada criança escolhe um espaço da sala para onde pretende ir brincar e o adulto explora mais essa conversa do que apenas isso... a razão pela qual a criança escolheu ou com o que é que a criança vai brincar ou o que pretende fazer ali e depois existe também... isto é uma preparação para o tempo de fazer... e então nesse momento de planear, a criança, quando planeia, prevê que vai fazer alguma coisa e depois é importante reforçar no tempo de fazer... o adulto deve ter um olhar atento ao que a criança está a fazer e é também importante... muitas vezes nós fazemos isso... ir ter com a criança e refletir sobre o que ela tinha planeado e sobre se está ou não a fazê-lo e nós gerimos muito isso dessa forma. A seguir ao planear, é o tempo de fazer... ah! E o planear também tem uma característica importante que é o facto de se usar, normalmente alguma estratégia para a criança planear. Usamos muitos diferentes recursos ou diferentes formas de planear, como as crianças dizerem pistas sobre a criança a quem vão passar a vez para falar ou usarmos objetos para passar a vez para comunicar também... sim, estes materiais são usados na estrutura do passar a vez ao

próximo e sempre no intuito das crianças se respeitarem umas às outras. Depois é o tempo de fazer, vão brincar nas áreas, estão lá e nós vamos um bocadinho com eles, partilhamos aquele momento com as crianças... é um momento mais... em que as crianças fazem brincadeiras muito por iniciativa própria e em que a intervenção do adulto... tentamos mesmo que seja mínima, para a criança se expressar e para ter liberdade naquele momento dela... espaço e autonomia. Depois temos o tempo de rever... no tempo de rever voltamos a utilizar estratégias diversificadas para as crianças terem oportunidade de falar. É um momento em que se partilha o que se fez, com quem, qual a intenção... as crianças revêm e relembram o que estiveram a fazer... também é muito importante para recordar e comunicar aquilo que recordam e serem verdadeiros, falarem autonomamente, cada um na sua vez... e isto são momentos que dão muita voz à criança porque são... isto ajuda a criança a comunicar. Existe pelo menos aquele... existem pelo menos aqueles dois momentos do dia em que a criança tem oportunidade de dizer perante o grupo o que é que aconteceu. Tanto o planear como o rever, às vezes, são feitos ou em grande ou em pequeno grupo. Pode ser nas duas formas, porque de seguida, vem o momento do grande grupo. No momento do grande grupo, junta-se o grupo todo da sala. Temos os pequenos grupos que são dois pequenos grupos que estão definidos previamente pelo adulto... pelos adultos da sala... em equipa educativa, nós decidimos o grupo de crianças que constituiria cada um dos pequenos grupos... dos dois que é o grupo da bola e o grupo do leão. Mas pronto, antes disso é o grande grupo que é um momento em que se espera que as crianças tenham uma atividade mais física, mais de movimento e perspicácia e perícia, mas muito físico, de motricidade ampla, essencialmente para a criança... para as crianças todas também se soltarem um pouco... soltarem as energias da manhã... são normalmente jogos propostos pelo adulto, de estratégia ou de interação entre todo. Depois temos o pequeno grupo. As crianças são divididas em dois pequenos grupos e os adultos que orientam... são propostas atividades pelos adultos... os adultos já têm conhecimento prévio da atividade que vai ser desenvolvida, que pode ou não ser a mesma pelos dois grupos. Às vezes dividimos... faz um grupo de manhã uma atividade e depois à tarde faz o outro e isto até por causa do uso de materiais que não nos permite que os dois pequenos grupos façam a mesma atividade ao mesmo tempo e isto dá muito tempo às crianças, dá-lhes oportunidade de partilha de momentos, porque... e isto é uma perspetiva que eu tenho em relação a esta forma de trabalhar... é muito indicada porque se todas as crianças estiverem sempre todas juntas a fazer a mesma atividade é muito complicado de gerir e isto obriga, quase... dá mesmo a responsabilidade a cada um dos adultos da sala de fazer determinada atividade e de estar com as crianças e para as crianças naquele momento, o que é muito bom, porque, aliás, isto é de conhecimento de toda a

instituição. Quando uma pessoa vai à sala e interrompe para dizer “olha estamos a precisar de ajuda da auxiliar no refeitório”, nós dizemos “desculpa, mas estamos no pequeno grupo” e na comunidade educativa deste colégio, toda a gente sabe “ok, pequeno grupo não se pode tirar aquela pessoa dali”, porque as crianças estão sob a responsabilidade... estão sob o apoio daquele adulto que naquele momento é indispensável... é muito importante, é o que dá muito valor a esse momento. Pronto, é onde são feitas as atividades pedagógicas mesmo mais intencionais, com mais intencionalidade pedagógica dos adultos e onde cada criança também participa autonomamente, faz as coisas à sua maneira, existe muito essa expressão no nosso grupo, porque eles têm muito a oportunidade de se expressarem como são, aquilo que são e que têm sem direções demasiado intensas dos adultos.

M: Como planificas o teu trabalho durante o ano letivo?

C: Ao realizar o projeto pedagógico de sala, nós temos logo inicialmente de estruturar um pouco os nossos objetivos para o ano letivo. Isto é feito, tendo em conta as características do grupo, os seus principais interesses e, claro, que é alterável. No entanto, temos depois, certos e determinados momentos do Plano Anual que têm de ser correspondidos. Temos a festa de Natal que tem de ser realizada. Para isso, temos de preparar um teatro, uma peça, alguma coisa desse género. Depois, temos também o carnaval, que celebramos, mas que em sala, podemos ou não trabalhar essa temática... se sentirmos que o grupo tem muito interesse por isso, tudo bem, mas se não, também não temos de o fazer. Depois temos a festa de final de ano que também é uma peça de teatro ou alguma representação. Alguma coisa desse género... são os principais... acho que é só isso... a que temos de corresponder. Depois, pronto, é a tal coisa, nós estruturamos o ano letivo consoante determinadas bases. Temos depois também sempre anualmente a visita à Gulbenkian, ao centro de arte moderna da Gulbenkian que é em fevereiro... essa visita é feita em fevereiro e podemos aí prepará-los para essa visita ou já ter intencionalidade também depois da visita e criar atividades com alguma intencionalidade, mas... pronto, depois temos... o nosso colégio, no jardim de infância faz... nós trabalhamos por Metodologia de Trabalho de Projeto, ou seja, para além de termos o currículo High/Scope, temos também essa forma de trabalhar com as crianças e então, no projeto pedagógico definimos logo algumas das temáticas que possível e provavelmente serão abordadas, mas que podem ser alteradas, podem não ser abordadas porque o grupo não tem interesse ou entusiasmo por esse tema ou porque o grupo se entusiasma e interessa por outro tema totalmente diferente e então... tudo isto depende um pouco do grupo, mas nós definimos logo alguns objetivos.

M: Mas durante o ano também têm as planificações semanais?

C: Ah sim! Nós semanalmente fazemos as planificações que temos até à quarta-feira daquela semana para apresentar e enviar para a direção e para as nossas colegas. A planificação semanal é feita pela educadora de sala. É pensada e planeada em equipa antes... na semana anterior, nós vamos logo pensando naquilo que poderá ser abordado na semana seguinte e existe comunicação entre a auxiliar e a educadora para estruturar a semana que vem. Depois, a educadora faz o plano... escreve... temos um quadro na sala que tem o plano definido de como vai ser a semana, onde estão descritos todos os momentos de cada dia... com os objetivos de High/Scope, ou seja, usamos os KDI, que estão divididos por uma espécie de áreas de conteúdo, mas são as áreas do High/Scope. Depois temos a descrição de materiais e da própria atividade, onde de forma breve, descrevemos aquilo que vamos usar e a forma como abordamos a atividade em sala com o grupo de crianças.

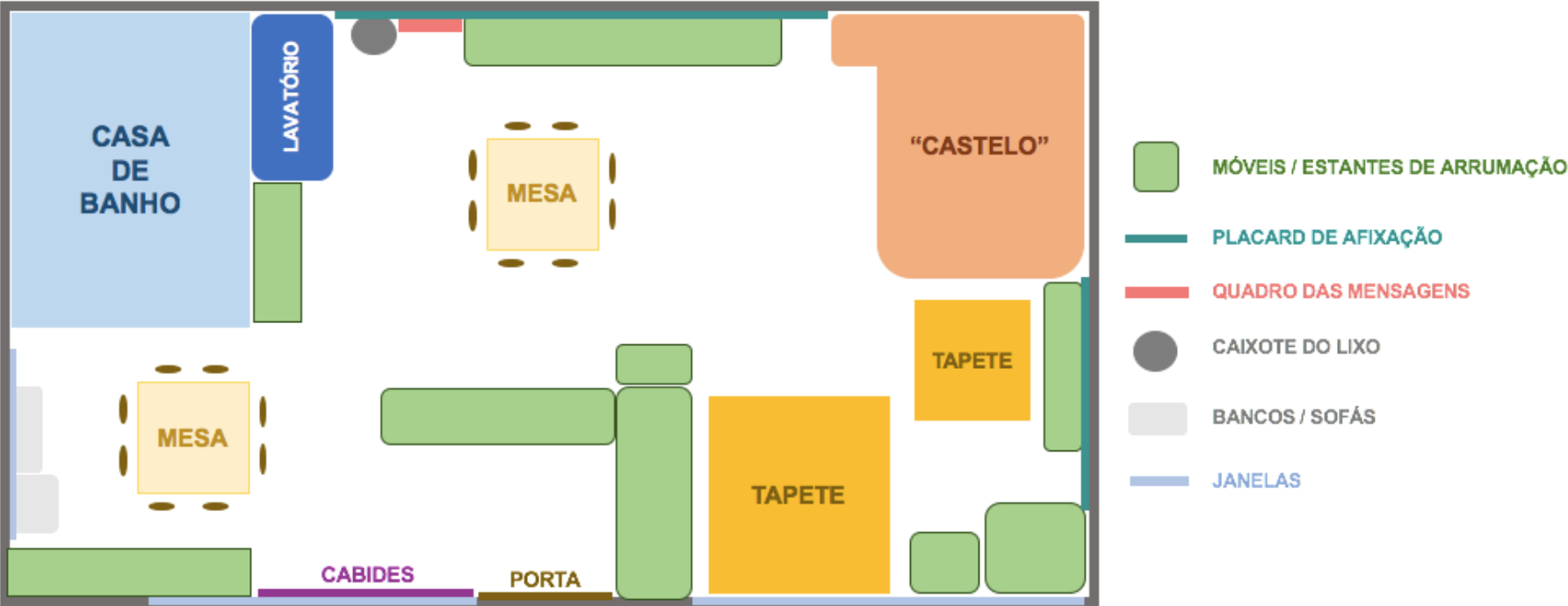
M: Recordas-te de mais alguma coisa que queiras completar em relação aos aspetos de que falámos?

C: Penso que não... é tudo!

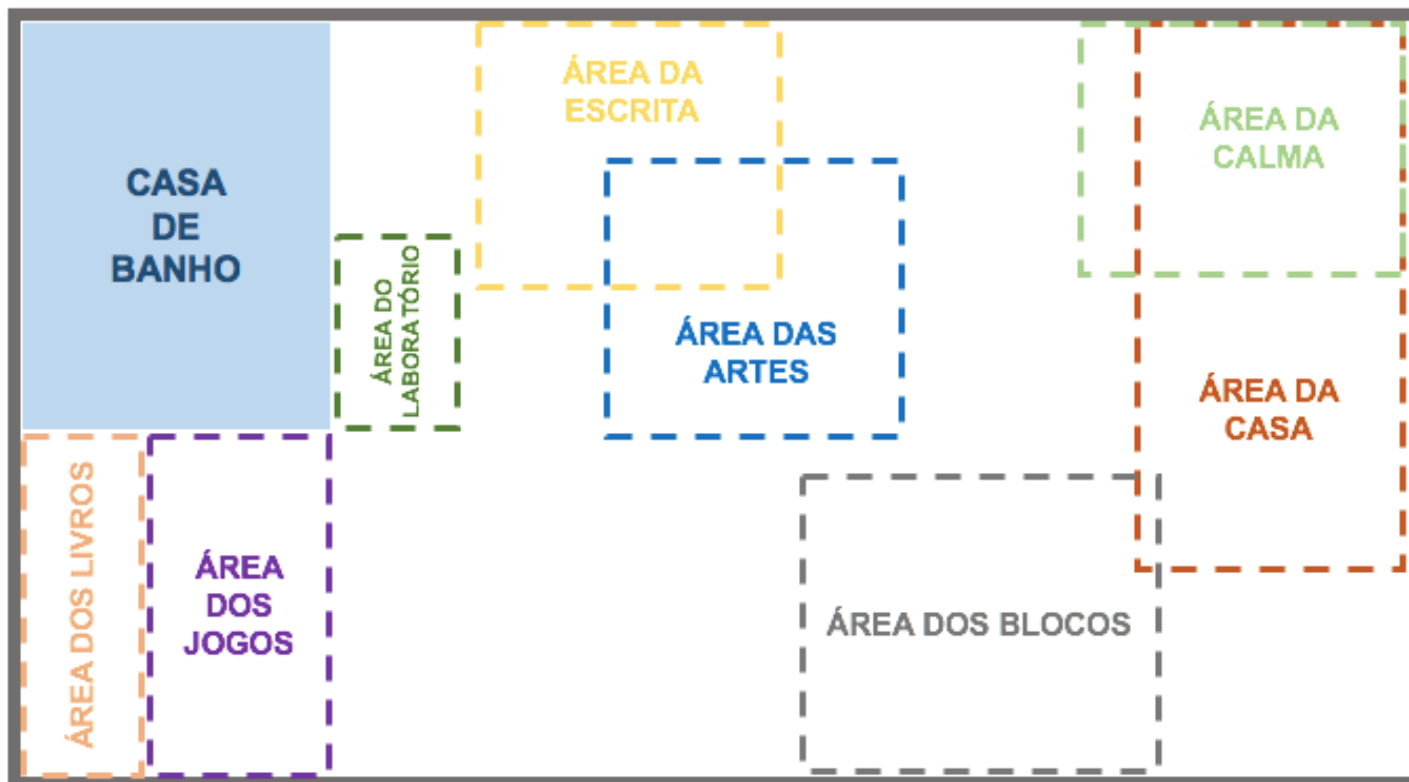
M: Obrigada pela disponibilidade.

Anexo B. Planta da Sala JI3b

Planta da sala – materiais e equipamentos.



Planta da sala – áreas.



Anexo C. Registo sobre os irmãos das crianças

Tabela 1 - Informação sobre os irmãos das crianças.

Criança	Nº de irmãos	Irmãos que frequentam a escola
Ame	2	1
Af	2	1
Const	0	0
Em	1	1
Emm	1	1
Fil	1	0
Lou	1	1
Lu	0	0
Mad	1	1
MF	1	0
ML	1	1
Mat	1	1
Mi	0	0
Tg	2	1
VC	2	0
VG	1	0

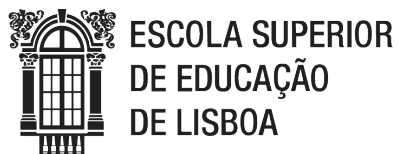
Anexo D. Informações sobre as crianças-

Tabela 1 - Informações sobre as crianças.

Nome	Data de nascimento	Idade		Desde quando frequentam esta escola?
		Início da PPS (setembro)	Final da PPS (janeiro)	
Ame*	12.10.2013	3 a 11 m	4 a 3 m	3 anos
Af	12.10.2012	4 a 11 m	5 a 3 m	1 ano
Const	12.10.2013	3 a 11 m	4 a 3 m	3 anos
Em	27.07.2012	5 a 2 m	5 a 6 m	2 anos
Emm	29.07.2013	4 a 2 m	4 a 6 m	3 anos
Fil	14.02.2013	4 a 7 m	4 a 11 m	1 ano
Gui	07.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário
Lou	01.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário
Lu	06.02.2013	4 a 7 m	4 a 11 m	Berçário
Mad	10.09.2013	4 a	4 a 4 m	3 anos
ML	18.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
MF	25.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
Mat	27.07.2012	5 a 2 m	5 a 6 m	2 anos
Mi	24.08.2013	4 a 1 m	4 a 5 m	3 anos
Tg	02.04.2013	4 a 5 m	4 a 9 m	2 anos
VC	31.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
VG	08.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário

* Deixou o grupo a 7 de novembro de 2017

Anexo E. Portfólio Individual de Jardim de Infância



PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA

Mariana Ghira Pina

(Nº 2016111)

Trabalho apresentado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II,

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Rita Friães

2017-2018

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	5
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	7
1.1. Meio envolvente.....	7
1.2. Contexto socioeducativo	8
1.3. Equipa educativa.....	10
1.4. Ambiente educativo	12
1.5. Famílias.....	17
1.6. Crianças.....	19
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	24
2.1. ...com as crianças	25
2.2. ...com as famílias	28
2.3. ...com a equipa	29
3. NOTAS DE CAMPO / REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	31
3.1. 25 a 29 de setembro de 2017.....	32
3.2. 2 a 6 de outubro de 2017.....	39
3.3. 9 a 20 de outubro de 2017.....	44
3.4. 23 a 27 de outubro de 2017.....	52
3.5. 30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	58
3.6. 6 a 10 de novembro de 2017.....	62
3.7. 20 a 24 de novembro de 2017	66
3.8. 27 a 30 de novembro de 2017	73
3.9. 4 a 7 de dezembro de 2017	79
3.10. 11 a 15 de dezembro de 2017	84
3.11. 18 a 22 de dezembro de 2017	86
3.12. 8 a 12 de janeiro de 2018.....	92
3.13. 15 a 19 de janeiro de 2018.....	95
4. REFLEXÕES SEMANAIS	97

4.1.	25 a 29 de setembro de 2017.....	97
4.2.	2 a 6 de outubro de 2017.....	101
4.3.	9 a 20 de outubro de 2017.....	104
4.4.	23 a 27 de outubro de 2017.....	107
4.5.	30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	110
4.6.	6 a 10 de novembro de 2017.....	113
4.7.	20 a 24 de novembro de 2017.....	116
4.8.	27 a 30 de novembro de 2017.....	119
4.9.	4 a 7 de dezembro de 2017.....	121
4.10.	11 a 15 de dezembro de 2017.....	124
4.11.	18 a 22 de dezembro de 2017.....	127
4.12.	8 a 12 de janeiro de 2018.....	130
4.13.	15 a 19 de janeiro de 2018.....	133
5.	PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES.....	136
5.1.	23 a 27 de outubro de 2017.....	137
5.2.	30 de outubro a 3 de novembro de 2017.....	142
5.3.	6 a 10 de novembro de 2017.....	146
5.4.	20 a 24 de novembro de 2017.....	147
5.6.	27 a 30 de novembro de 2017.....	151
5.7.	4 a 7 de dezembro de 2017.....	153
5.8.	11 a 15 de dezembro de 2017.....	154
5.9.	18 a 22 de dezembro de 2017.....	155
5.10.	8 a 12 de janeiro de 2018.....	157
5.11.	15 a 19 de janeiro de 2018.....	162
	REFLEXÃO FINAL.....	163
	REFERÊNCIAS.....	166
	ANEXOS.....	169

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Informação sobre os irmãos das crianças.	18
Tabela 2 - Informações sobre as crianças.	20
Tabela 3. Intenções para a ação pedagógica.	24

NOTA INTRODUTÓRIA

De forma a desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, observar, registar, analisar, refletir e reformular são ações imprescindíveis que devem acompanhar toda a prática profissional. Uma prática pedagógica reflexiva é de extrema importância na constituição de um educador de infância de qualidade, uma vez que esta ação permite “identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no quotidiano escolar” (Castelli, s.d.).

Assim, sendo, para iniciar este portfólio apresento a caracterização do contexto para a ação educativa. É conhecendo a realidade do contexto em que se desenvolveu toda a ação pedagógica que se torna possível compreender a pertinência das intenções e das planificações realizadas e apresentadas, pelo que se apresenta, então, uma caracterização do meio envolvente à instituição, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e, por fim, do grupo de crianças. Tendo este sido um tópico que surge da observação, de forma a fundamentar e apresentar evidências que clarifiquem determinado aspeto, são apresentadas notas de campo ilustrativas dos mesmos, pelo que, posso considerar que numa fase inicial, estes dois tópicos (caracterização e notas de campo) foram sendo construídos em simultâneo e em complemento um do outro.

Após a observação e reflexão do contexto, importa, então, definir quais as intenções que guiaram a minha ação educativa. Para isso, à luz de um referencial teórico previamente consultado, defini as minhas intenções para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa educativa, de forma a fundamentar e orientar a minha prática educativa.

No decorrer da PPS, os registos de observação e reflexões foram diários, de forma a que nenhuma informação se perdesse e de forma a que fosse criado o hábito de refletir diariamente sobre os aspetos de maior relevância do dia. Deste modo, os registos e notas de campo, foram organizados por temas, de forma a tornar facilitada a consulta e análise dos mesmos. Relativamente às reflexões diárias, estas foram elaboradas sempre a partir

de uma temática de destaque do dia, uma aprendizagem ou uma dificuldade sentida, sendo que o importante seria refletir sobre a ação pedagógica nesse dia.

Para além das reflexões diárias, foram também elaboradas reflexões semanais, a cada semana de estágio. O alvo dessas reflexões foi uma temática de maior abrangência a partir de uma situação ocorrida nessa mesma semana, que tivesse suscitado questões e segundo qual pretendia aprofundar e expandir, assim, os meus conhecimentos. Desta forma, a cada semana, consultei autores pertinentes a esse aprofundamento teórico dos meus conhecimentos em complemento à prática desenvolvida, de forma a desenvolver uma ação pedagógica fundamentada.

Esta constante reflexão sobre a ação pedagógica permitiu-me avaliar e autoavaliar-me permanentemente, uma vez que adotei instrumentos de avaliação que valorizam mais “o desenvolvimento e o progresso (...) do que os resultados obtidos” (Gaspar & Silva, 2010).

Com base nestes registos e nas observações realizadas, a partir da quarta semana de estágio, foram elaboradas também, em conjunto com a educadora cooperante, planificações semanais, com todas as atividades a decorrer durante a semana, destacando e especificando as planificações das atividades da minha responsabilidade. Nessas planificações privilegiei a descrição das intenções/objetivos pedagógicos, dos recursos necessários e de toda a organização necessária à execução da atividade (tempo, espaço, materiais, grupo...). Neste aspeto destaco a importância do trabalho cooperativo realizado entre mim e a educadora, apoiada na ideia de Perrenoud (1999) que refere que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária”.

Assim sendo, apresenta-se a construção do meu portfólio individual, construído a partir de todas as observações, intenções, registos, reflexões e planificações que realizei no decorrer da PPS, entre 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018, estando os capítulos deste portfólio estruturados da seguinte forma: 1) Caracterização do contexto socioeducativo; 2) Intenções para a ação; 3) Notas de campo/ Registos de observação; 4) Reflexões semanais; 5) Planificações semanais 6) Reflexão final.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

O conhecimento de todo o contexto com a qual se contacta durante o estágio da Prática Profissional Supervisionada (PPS) é fundamental para a definição das intencionalidades pedagógicas inerentes à ação educativa, de forma a que esta seja adequada.

Para que isto se torne possível, e para um real conhecimento do grupo de crianças, torna-se necessário conhecer todo o contexto que as rodeia, o meio que envolve a instituição, o seu contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativos, já que, tal como é referido nas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a compreensão da realidade que permite adequar o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos contribui para “a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral” (p. 22).

Assim sendo, a realização da caracterização para a ação educativa, partiu da observação realizada e respetivos registos diários e semanais, da consulta dos documentos e site oficiais da organização educativa e ainda do questionamento informal e formal de alguns técnicos da instituição, nomeadamente de uma entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A).

1.1. Meio envolvente

A organização educativa na qual é realizada a PPS está situada na freguesia de Carcavelos e Parede, do concelho de Cascais, sendo esta uma zona periférica da grande Lisboa. Situada numa zona residencial, esta organização educativa acolhe, na sua maioria, crianças residentes na área, ainda que, também maioritariamente, a deslocação seja feita via automóvel, mesmo dada a sua proximidade e fácil acessibilidade a meios de transporte urbanos e ferroviários.

Pelo facto de estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel, esta instituição beneficia de um dia-a-dia especialmente calmo no que é relativo ao ambiente

sonoro, pelo que os momentos de atividades no exterior não são caracterizados pela poluição sonora característica das grandes cidades.

A instituição, em seu redor, dispõe de diversos espaços verdes e de lazer, inúmeros serviços locais, como bombeiros, mercado, PSP e correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino e ainda uma grande proximidade da praia. No entanto, as suas imediações são caracterizadas essencialmente por serem uma zona urbanística central, não oferecendo, por exemplo, uma grande proximidade de espaços culturais como museus ou monumentos, ainda que a sua acessibilidade não esteja dificultada, uma vez que esta freguesia é privilegiada pela sua localização com relativo fácil acesso tanto ao centro da cidade de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Importa, por fim, destacar a relação escola-comunidade que se estabelece neste contexto, ainda que esta não tenha grandes evidências. Ainda assim, sempre que possível, relativamente ao jardim de infância, pode destacar-se que se realizam passeios e piqueniques (por exemplo) aos parques e estabelecimentos das imediações e, também, que uma das atividades extracurriculares – a natação - se realiza nas piscinas do dos bombeiros da freguesia.

Conhecer o meio que envolve a instituição permite, não só um conhecimento do seu contexto cultural e socioeconómico, mas também das possibilidades de articulação da prática com a comunidade, tornando-se possível um levantamento das potencialidades de articulação com os recursos mais próximos para a sua eventual pertinência.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição em questão foi idealizada e construída de raiz, tendo sido inaugurada em 2007, com “o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (SITE T). Esta é uma organização educativa particular e com fins lucrativos cujo público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio-alto.

Perfazendo um total de 7 salas, esta instituição acolhe crianças desde os 3 meses até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, de duas valências: Creche e Jardim de Infância (JI). Em ambas as valências é feita uma abordagem ao modelo curricular High/Scope, pelo

que na ação pedagógica desenvolvida são comportados dois fundamentos principais: a criança deve ser envolvida ativamente no seu processo de aprendizagem e de construção do seu próprio conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia; o papel dos adultos consiste em apoiar a criança na construção da sua própria compreensão do mundo (SITE T). Relativamente a este modelo pedagógico, importa ainda referir que este tem subjacentes componentes fundamentais como “proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (SITE T; High/Scope Portugal, 2015).

Este modelo assenta, essencialmente, nas teorias de Jean Piaget, que nos diz que “o conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas das interações existentes entre a criança e os objetos.” (HighScope Portugal, 2015). Assim sendo, é defendida uma aprendizagem ativa, partindo do princípio de que a criança aprende fazendo, ou seja, uma aprendizagem em que a criança constrói o seu próprio conhecimento conforme vai explorando (HighScope Portugal, 2015).

Tendo esta sido uma instituição “pensada e organizada em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (SITE T), o seu projeto pedagógico é orientado para “a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e a futura cidadania” (SITE T).

Os seus principais objetivos passam pela criação de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos – crianças, equipa educativa e famílias. Na promoção deste ambiente pretende-se, assim, que se estabeleçam as múltiplas relações entre adultos e crianças e a realização de um projeto comum – a aprendizagem – que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa, no envolvimento das famílias e da comunidade e no empenho dos educadores.

A direção da instituição é assumida por um elemento que exerce funções gerais de direção, existindo, ainda, também, um elemento que assume a coordenação pedagógica. Para além desses dois elementos, existe também uma técnica que exerce funções administrativas. Esta instituição dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra

afixado à entrada, acessível à consulta de todos. Existe ainda um Plano Anual de Atividades (PAA) afixado na sala de berçário e disponível no site oficial da instituição, acessível a todos os pais, com acesso restrito, em que se encontram definidas todas as datas festivas e organizativas do ano letivo vigente e um Projeto Curricular de Sala (PC) elaborado pela educadora de infância de cada uma das salas, onde são apresentadas, essencialmente, as finalidades pedagógicas definidas para cada grupo de crianças.

Para além dos princípios do modelo pela qual a instituição se rege e dos documentos oficiais existentes, importa referir que a observação do desenvolvimento de cada criança é feita através do *Child Observation Record (COR)*, publicado em 1992 pela *High/Scope Press*, pelo que a avaliação da criança é feita através da observação e registo ao longo do tempo, por parte da educadora e também das famílias, consistindo-se, assim, numa avaliação para a ação.

1.3. Equipa educativa

Relativamente à equipa educativa da instituição onde é realizada a PPS, para além dos elementos da direção referidos anteriormente, existem sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, uma auxiliar polivalente, uma cozinheira, uma empregada da limpeza e seis professores de atividades específicas e/ou extracurriculares – educação física e judo, música, inglês, ioga, dança e natação. Cada grupo é, então, acompanhado por uma educadora e uma auxiliar, sendo de referir que cada educadora acompanha o grupo, preferencialmente, desde o berçário, até aos 5/anos e a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa que constitui esta organização é caracterizada por ser quase totalmente feminina (havendo apenas um elemento do sexo masculino) e bastante jovem. Outra característica de destaque é a relação harmoniosa existente entre todos, o que promove um ambiente harmonioso permanente no dia-a-dia da instituição. Também o facto de toda a equipa conhecer todas as crianças que frequentam a instituição promove um ambiente que considero muito “familiar” e que permite um muito bom funcionamento das atividades diárias, uma vez que, sempre que se verifica necessário o apoio de alguém

a “outra” sala, esse apoio fica facilitado, pois as crianças não estranham essa presença não regular e respondem muito positivamente.

Entre todos os elementos da equipa educativa da escola existe muita comunicação de diversas formas em relação a diversos aspetos, pelo que, considero, também este, um traço muito característico do trabalho em equipa que se realiza. Existem, portanto, reuniões entre todas as educadoras de caráter formal e informal, três grupos de comunicação entre todos pelo *WhatsApp* com diferentes objetivos e uma grande e característica comunicação entre todos no decorrer dos dias, de forma presencial, evidenciando a trabalho em equipa caracterizado por “um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130).

Especificamente, na sala onde é realizado este estágio, a equipa é constituída por uma educadora de infância, que acompanha o grupo desde o ano letivo anterior, responsável pelo grupo de crianças, por realizar o projeto curricular da sala, por avaliar e reformular as atividades desenvolvidas no horário de tempo letivo. “Através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança, a educadora planifica as atividades tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (PC, p.4). A auxiliar de ação educativa “coopera nas observações, registos diários e planificações e realização das atividades de sala, bem como, na execução das mesmas, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala” (PC, p.4).

Ainda relativamente à equipa da sala, destaca-se o trabalho em equipa em todos os momentos da rotina diária, promovendo um real contexto de cooperação, boa comunicação, disponibilidade e coordenação entre si, sendo que todo o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa, de modo a torna-lo rico, estimulante, securizante e flexível permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de Experiências-chave de uma forma espontânea” (PC, p.4). Esta proximidade entre os elementos da equipa, tanto na partilha de ideias, de necessidades, de informações relativas às crianças ou à instituição, concordando com Hohmann e Weikart (2011), é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados.

1.4. Ambiente educativo

Segundo Zabalza (1992), importa, acima de tudo, que sejam criados ambientes educativos ricos e estimulantes que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças. Para isso, é necessário considerar a organização do tempo, espaço e materiais com intencionalidade pedagógica, já que “a organização do espaço e do tempo da sala de actividades surge como uma componente fundamental do projecto de trabalho, sendo condicionada pelos objectivos definidos pelo educador” (Cardona, 1992, p.9).

É, portanto, fundamental que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento global das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitem às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações. Pretende-se, assim, que o grupo de crianças contacte com um “ambiente de aprendizagem pela ação (...) [em que] as crianças são ativas na escolha de materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Assim sendo, neste tópico elabora-se uma caracterização do ambiente educativo da instituição e, mais especificamente, da sala onde é realizado o estágio da PPS, considerando essencialmente a organização do espaço, materiais e tempo (rotina diária), dado que esta deve consistir numa “organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Cardona, 1992, p.9).

Começando então por caracterizar o espaço físico escolar, importa referir que este é composto por um edifício principal com 3 andares e cave, espaço exterior com parques (um para creche e outro para o jardim de infância) e horta e ainda um pequeno anexo que constitui uma sala da valência de jardim de infância. No edifício principal existem, ao todo, 6 salas de actividades, uma das quais o berçário (com as suas particularidades - sala de actividades, copa, dormitório), mais duas de creche e as outras três de jardim de infância. Existem também duas casas de banho para as crianças, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção/coordenação.

Relativamente aos horários da instituição, esta abre e encerra às 7h30 e às 19h30, respetivamente, sendo o período de funcionamento das atividades letivas entre as 9h e as 17h.

Caraterizando agora especificamente a sala de atividades onde se realiza a PPS, é importante começar por referir como se organiza o seu espaço físico¹ e os materiais. A sala é organizada por áreas, sendo elas: a **área dos blocos**, destinada à exploração de conceitos de construções e estruturas como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e a representação criativa; a **área da casa**, destinada ao faz de conta e exploração do jogo simbólico, cujos materiais se constituem, essencialmente, por roupas, adereços, utensílios de cozinha e brinquedos diversos alusivos a experiências vividas no quotidiano familiar; a **área das artes**, que consiste numa área de exploração e experimentação de diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, de forma a que se desenvolva a imaginação, criatividade e sentido estético; a **área dos jogos**, onde as crianças têm a possibilidade de explorar jogos de matemática e de conhecimento do mundo, desenvolvendo o seu raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural; a **área do laboratório**, que proporciona o contacto com materiais ligados à ciência, como lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio, livros com experiências simples, entre outros; a **área dos livros**, onde as crianças, num espaço acolhedor, podem escolher o que querem ler e consultar os livros de forma autónoma; a **área da calma**, que consiste num espaço mais distanciado, situando-se no topo da estrutura que cria a área da casa. Neste espaço, as crianças dispõem de poucos materiais, sendo mais um espaço que possibilita que as crianças levem para lá objetos de outras áreas que se consistam num meio de regulação emocional para as mesmas. Ou seja, este é um espaço, que tal como um nome indica, é procurado pelo seu ambiente calmo e reconfortante; e, por fim, a **área da escrita**, que dispõe de diversos materiais de escrita, de forma que a criança comece a desenvolver competências relacionadas com esta área,

¹ cf. Anexo B.

contactando com o código escrito, identificando letras, iniciando e experimentando as suas formas de escrita (PC).

Esta é, portanto, uma sala caracterizada por ser uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992), em que o espaço da sala se encontra dividido por áreas de interesse e exploração que estão devidamente identificados com símbolos e nomes simples e reconhecíveis pelas crianças (PC, p.5).

Os materiais da sala encontram-se também etiquetados de forma a que a criança tenha autonomia na exploração e arrumação dos mesmos, sendo de destacar, também, que, na sua maioria, todos se encontram à disposição e acesso das crianças, arrumados em móveis de baixa altura, para que os possam manipular autonomamente e de forma a que seja potenciada uma aprendizagem ativa, já que, como indica Cardona (1992) “é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (p.9).

Esta é uma sala que dispõe de luminosidade natural e um fácil acesso ao exterior, uma vez que se situa no anexo referido anteriormente, indo ao encontro do que é defendido por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) que referem que “o acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os homens e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana”. Este é, portanto, um espaço amplo e organizado que dispõe de uma casa de banho dentro da própria sala, potenciando muita autonomia às crianças no que é relativo à sua higiene. As paredes da sala são decoradas apenas com produções das crianças, existindo, ainda um cabide e uma estante de arrumação dos pertences de cada um.

Segundo Zabalza (1992), é característica de uma sala de atividades que esta proporcione bem-estar à criança, que tenha um ambiente acolhedor, confortável e seguro, e isso implica fatores internos e externos que estão relacionados com a arrumação da sala em si e com as relações que dentro dela se estabelecem respetivamente e esta sala de atividades é um espaço preparado de forma a assegurar o conforto e a segurança das

crianças, pelo que a sua estruturação é ordenada, mas flexível, de forma a estimular as escolhas individuais das crianças.

Relativamente à organização do tempo da sala de atividades, que constitui também parte do ambiente educativo, importa começar por referir o horário da rotina diária do grupo que acompanho, apresentado na tabela seguinte.

Horas	Rotinas	2ª -Feira	3ª -Feira	4ª -Feira	5ª -Feira	6ª -Feira
9:00 – 9:15	Acolhimento; Quadro das mensagens					
9:15 – 10:30	Planear - Fazer - Rever					
10:30 – 10:45	Grande Grupo	Música (11h – 11h30)	Mindfulness (11h30 – 11h50)			Ginástica
10:45 – 11:30	Exterior					
11:30 – 12:15	Pequeno Grupo		Filosofia	Inglês	Inglês	
			Filosofia			
12:20 – 13:00	Almoço					
13:00 – 15:30	Planear - Fazer - Rever	NATAÇÃO (14h15 – 15h)				NATAÇÃO (15h – 15h45)
15:30 – 15:45	Grande Grupo		DANÇA (15h15 – 16h)	JUDO (15h15 – 16h)	YOGA (16h – 16h45)	
15:45 – 16:15	Pequenos Grupos					
16:45 – 18:00	Exterior					

Figura 1 - Horário da rotina do J13b

A rotina diária deve proporcionar um ambiente seguro e com significado (Hohmann & Weikart, 2011, p.225) e “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9). Neste sentido, destaco o momento do quadro das mensagens, que se realiza logo no início do dia, como um grande momento estruturador da sequência diária para a criança. Neste quadro são explicitados os diferentes momentos e simbolicamente representados, pelo que, a qualquer momento do dia a criança pode consultá-lo e saber o que vai fazer a seguir de forma autónoma, sem necessitar de perguntar ao adulto o que vai acontecer.

De seguida, existe o tempo de planear-fazer-rever. Neste momento, subdividido em três momentos distintos, mas interrelacionados, as crianças, em primeiro lugar, planeiam, ou seja, decidem o que vão fazer, explicitando ao adulto o seu plano de ação.

Para este momento, a educadora planeia uma dinâmica relacionada com o “passar a vez” à criança seguinte. No momento seguinte, de acordo com o que escolheram, as crianças iniciam a sua ação de forma autónoma, utilizando os materiais que pretendem, enquanto o adulto observa e apoia a ação da criança quando solicitado, terminado este momento com as crianças a arrumar o espaço e os materiais utilizados. No final, existe, ainda, um momento de partilha e discussão das experiências e aprendizagens realizadas entre todas as crianças com o adulto que os acompanhou nos momentos de planear e de fazer, já que “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229).

Após este tempo, as crianças têm, de seguida, o tempo de exterior, período esse dedicado à brincadeira no parque, em que, mais uma vez, o adulto apenas acompanha o grupo observando-o e apoiando quando necessário, nomeadamente na resolução de conflitos entre pares.

Os tempos de pequeno grupo, são momentos em que as crianças são divididas em dois grupos de oito crianças cada. Esses grupos são fixos, reunindo sempre as mesmas crianças, tendo cada um deles um nome definido pelo grupo: grupo da bola e grupo do leão. Nestes momentos realizam-se atividades previamente planificadas, em que, preferencialmente, os materiais são distribuídos de igual forma entre todas as crianças de forma a que, neste momento, a exploração seja mais individualizada e que cada criança tenha mais voz, mais oportunidade de falar, de partilhar as suas aprendizagens.

De outra forma, os tempos de grande grupo visam momentos de atividade mais físicos, mais desafiantes, de convivência em comunidade. “Participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). Assim sendo, este momento consiste, na maioria das vezes, num jogo ou na leitura de uma história.

Finalmente, importa ainda referir que o grupo dispõe ainda de sessões de filosofia e inglês, uma vez por semana, nos tempos de pequeno grupo, e de sessões de música, *mindfulness* e educação física, também uma vez por semana, em tempo de grande grupo. Da parte da tarde, para quem quer e está inscrito, existem ainda atividades extracurriculares como natação, dança, judo e ioga.

1.5. Famílias

É no ambiente familiar que a criança é influenciada por condições sociais, económicas e culturais e, por esse motivo, torna-se “portador[a] de uma experiência social única” que lhe proporciona a sua identidade, a sua individualidade, com as suas histórias, crenças, valores e costumes (Ferreira, 2004).

Considerando que a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo (Homem, 2002), verifica-se essencial que haja uma articulação escola-família complementar, no sentido de proporcionar um processo educativo de qualidade (Costa, 2011). Assim sendo, é papel do educador de infância conhecer cada criança e, para isso, conhecer a individualidade da sua família é fulcral, pelo que, seguidamente se apresenta uma breve caracterização das famílias das crianças da sala, tendo esses dados sido consultados na ficha individual de cada criança.

Tal como já foi referido anteriormente, esta escola acolhe famílias de nível socioeconómico médio/alto, pelo que na sala em que o estágio é realizado se verifica isso mesmo. De um modo geral, posso deduzir que todos os pais aparentam ter habilitações profissionais ao nível do ensino superior, algo que foi possível de constatar através da análise das profissões de cada um dos pais, uma vez que não foi possível obter informação sobre as habilitações profissionais de cada um. No entanto, verifica-se, ainda, que as áreas profissionais destes pais incidem, na maioria, nas áreas de Gestão, Economia, Direito, Educação e Engenharia.

Pode afirmar-se, também, que estas são todas elas famílias biparentais, apresentando, assim, uma *estrutura nuclear moderna* composta pelo casal e filhos (Ferreira, 2004).

Relativamente aos irmãos das crianças verifica-se que apenas três das crianças não têm irmãos, nove têm apenas um irmão e quatro têm dois irmãos, não havendo ninguém com um número de irmãos superior a dois. Nove das crianças que têm irmãos têm pelo menos um deles a frequentar ainda a escola, sendo esses irmãos maioritariamente mais novos, à exceção de uma das crianças que tem a sua irmã mais velha a frequentar ainda a escola. No entanto, é de referir também, que, nos casos dos

irmãos mais velhos, todos eles frequentaram também esta escola em anos anteriores. Seguidamente, apresenta-se uma tabela de registo mais pormenorizado dos dados recolhidos relativamente ao número de irmãos de cada criança.

Tabela 1 - Informação sobre os irmãos das crianças.

Criança	Nº de irmãos	Irmãos que frequentam a escola
Ame	2	1
Af	2	1
Const	0	
Em	1	1
Emm	1	1
Fil	1	0
Lou	1	1
Lu	0	
Mad	1	1
MF	1	0
ML	1	1
Mat	1	1
Mi	0	
Tg	2	1
VC	2	0
VG	1	0

A comunicação entre a escola e as famílias é feita de várias formas, existindo a preocupação de envolver os pais no trabalho desenvolvido em sala. Existe, portanto, um caderno escola-família que acompanha sempre a criança para casa e para a escola, em que, tanto pais, como educadora ou auxiliar registam e comunicam alguma informação importante relativa à criança. Deste modo, este é um recurso que possibilita a comunicação entre as duas partes, quando não é possível transmitir as informações

necessárias de modo presencial. Ainda assim, um dos aspetos mais caraterísticos do contexto é, precisamente, a disponibilidade para diálogos constantes entre ambas as partes. É caraterístico da escola que “as portas estejam sempre abertas às famílias”, pelo que, tanto nas entradas, como nas saídas, os pais e a educadora e auxiliar dialogam bastante e comunicam aspetos importantes do dia da criança, não fazendo apenas avisos, por vezes mais relativos aos cuidados da criança, mas também comunicando situações específicas de brincadeira ou de alguma atividade que realizaram. Existem também reuniões de pais realizadas no início e no final do ano letivo de forma a que os pais tomem, assim conhecimento do trabalho a realizar e do trabalho realizado, respetivamente.

Por fim, relativamente a este tópico de caraterização das famílias, é de salientar ainda o seu envolvimento na forma de avaliação definida pela instituição – o COR. Este instrumento permite um verdadeiro envolvimento das famílias na avaliação do desenvolvimento das crianças, uma vez que este documento é contruído não só com registos da educadora, mas também dos pais, para que a análise possa ser feita relativamente a todos os contextos em que a criança vive.

1.6. Crianças

O grupo da sala onde é realizado este estágio é um grupo composto por 16 crianças e mais uma que se encontra fora de Portugal temporariamente, por um período de 7 meses, tendo partido em novembro de 2017 e regressando em junho de 2018. Este grupo carateriza-se por ser maioritariamente masculino, integrando 6 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Sendo esta uma sala destinada a crianças de 4 e 5 anos, este é um grupo que contém 8 crianças de 4 anos e 9 crianças de 5 anos, ao final da PPS, tal como se pode verificar na tabela de recolha de dados apresentada seguidamente.

Tabela 2 - Informações sobre as crianças.

Nome	Data de nascimento	Idade		Desde quando frequentam esta escola?
		Início da PPS (setembro)	Final da PPS (janeiro)	
Ame*	12.10.2013	3 a 11 m	4 a 3 m	3 anos
Af	12.10.2012	4 a 11 m	5 a 3 m	1 ano
Const	12.10.2013	3 a 11 m	4 a 3 m	3 anos
Em	27.07.2012	5 a 2 m	5 a 6 m	2 anos
Emm	29.07.2013	4 a 2 m	4 a 6 m	3 anos
Fil	14.02.2013	4 a 7 m	4 a 11 m	1 ano
Gui	07.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário
Lou	01.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário
Lu	06.02.2013	4 a 7 m	4 a 11 m	Berçário
Mad	10.09.2013	4 a	4 a 4 m	3 anos
ML	18.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
MF	25.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
Mat	27.07.2012	5 a 2 m	5 a 6 m	2 anos
Mi	24.08.2013	4 a 1 m	4 a 5 m	3 anos
Tg	02.04.2013	4 a 5 m	4 a 9 m	2 anos
VC	31.12.2012	4 a 9 m	5 a 1 m	Berçário
VG	08.01.2013	4 a 8 m	5 a	Berçário

* Deixou o grupo a 7 de novembro de 2017

Na tabela anterior pode verificar-se ainda que sete das crianças, frequentam já a escola desde o berçário, duas delas desde o 1 ano, três desde os 2 anos e cinco apenas desde os 3 anos.

Relativamente às origens das crianças, importa destacar que a Ame (a criança que se encontra fora) tem origem da Nova Zelândia, o Lu tem origem italiana e a Emm nasceu em Londres, embora tenha nacionalidade portuguesa. Todas as restantes crianças são de nacionalidade portuguesa.

No que é referente ao nível de autonomia das crianças em questão, importa caracterizar quatro “momentos” distintos: higiene, refeições, tomada de decisões e gestão de conflitos.

Também devido ao facto da casa de banho se situar na própria sala, posso referir que as crianças têm muita autonomia na sua higiene pessoal, não necessitando de informar o adulto sempre que necessitam de ir à casa de banho. Assim, cada criança lava as mãos, faz as suas necessidades ou lava os dentes sempre de forma autónoma.

Nos momentos de refeição, destaco o interesse das crianças em colaborar a colocar os pratos, talheres e copos na mesa, sendo que, progressivamente, vão tendo mais autonomia até no servir o seu próprio prato, pelo que começaram por servir a sua salada e agora servem também a sua fruta na tigela, até virem a servir mesmo o prato principal da refeição.

Relativamente à tomada de decisões, este é um grupo também neste âmbito bastante autónomo, algo que posso verificar quando as crianças realizam o quadro das mensagens e o seu planeamento do dia e do tempo de fazer. As crianças movimentam-se na sala de forma muito autónoma, procurando os materiais e os espaços que querem sem necessitar da ajuda do adulto, tomando decisões a cada momento, sobre o que pretendem fazer, com quem, com que materiais, em que espaços. Têm o hábito de questionar, de investigar e de, por si, procurar respostas às suas questões, o que, em diversos momentos se traduz em novas propostas de “projetos, pesquisas, atividades ou outras estratégias de trabalho” (Vala & Guedes, 2015, p.56).

Por fim, no que é relativo à gestão de conflitos, destaco que algumas crianças fazem as suas tentativas de gerir conflitos entre si e os outros e entre os outros de forma mais autónoma, sem chamar imediatamente o adulto, procurando soluções para o problema e conversando com todas as partes envolvidas, negociando as soluções encontradas, de forma a que todos fiquem de acordo. No entanto, não posso afirmar que todo o grupo seja muito autónomo neste sentido, uma vez que, muitas crianças procuram o adulto imediatamente, sem tentarem, em primeira instância, resolver por si o problema.

Uma das características muito próprias deste grupo está relacionada com o facto de estas crianças demonstrarem, também, muito interesse em jogos e desafios, sendo muitas

vezes as próprias a propor o jogo que pretendem fazer, explicitando regras com facilidade, como se pode verificar no exemplo da nota de campo referida seguidamente.

“No recreio, comigo, a Emm mostra o seu QQ e faz o jogo com a Ame e a Mad. Quando a educadora chega, pergunta-lhe o que é e como se faz e a Emm explica: “*Primeiro, eu digo “quantos-queres”, depois tu dizes um número e eu faço e tu escolhes uma cor que calha*”.

nota de campo nº8, 6 de outubro de 2017, parque

A nível motor, a coordenação das crianças é algo emergente, sendo, no entanto, observável, principalmente nas sessões de educação física e nos tempos de exterior, o seu interesse por atividades físicas, também desafiantes. As maiores evidências deste interesse observam-se na preferência sistemática de jogos de “apanhada” no recreio”, jogo esse que leva, por vezes, a que todas as crianças do grupo estejam a jogar em conjunto.

Ao nível da motricidade fina, destaca-se que as crianças manipulam materiais de escrita com grande destreza, sendo capazes de escrever letras com grande facilidade, recortam e colam e demonstram, assim, ter já algum domínio do que é referido por Hauser-Cram et al. (2014) como *hand-eye coordination*.

No seguimento do aspeto supracitado, destaca-se, ainda, o grande interesse destas crianças pela escrita e pela leitura, pelo reconhecimento e identificação de letras, pela descoberta de rimas, de letras comuns a várias palavras, da construção de palavras. As crianças revelam sempre um grande interesse e motivação por atividades e situações do quotidiano desafiantes ao nível da escrita, pelo que, é notória a sua procura de desafios neste sentido. Identificam diversas funções da escrita e solicitam a sua utilização em variadas situações, interesse esse que, concordando com Mata (2008), surge como fruto de um dos papéis mais importantes do jardim de infância: “promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (p.46).

Nas escolhas das áreas, verifica-se que as áreas de maior interesse para as crianças são as áreas da escrita, dos blocos e da casa, sendo estas as mais escolhidas nos tempos de planear-fazer-rever. Destaca-se ainda que a área das artes quase nunca é escolhida, já que a mesa destinada às atividades desta área é comum à da área da escrita, o que leva a que as crianças se refiram quase sempre à área da escrita. Relativamente à área da calma,

esta também foi pouco selecionada, mas também devido ao facto de esta ter estado diversas vezes “fechada”, por diversos motivos, durante o período de observação.

O último aspeto que considero de destaque relativamente a este grupo é sobre a preocupação que as crianças demonstram umas para com as outras. A preocupação com o outro, para com as suas necessidades e dificuldades, é frequente, pelo que, diariamente se revela um grande espírito de entreajuda.

Para finalizar esta caracterização do grupo de crianças com a qual é realizado este estágio, destaco apenas que são as especificidades de cada criança na sua individualidade que tornam este grupo único, caracterizando-se por ser um grupo muito ativo, curioso e com muito gosto em explorar. Gosto esse estimulado pela equipa educativa que defende que as crianças aprendem num contexto de aprendizagem ativa no qual os adultos compreendem que as “viagens de exploração” das crianças lhes proporcionam experiências-chave (Post & Hohmann, 2011).

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

De modo a poder construir “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011), no decorrer da PPS, privilegiei a observação e conhecimento de todo o contexto socioeducativo como ponto de partida para a definição das linhas orientadoras da ação pedagógica. Adaptar a prática a um determinado grupo de crianças, não pode cingir-se apenas ao reconhecimento das suas fragilidades, necessidades e potencialidades, mas também de todo o contexto em que vivem, já que só assim se torna possível “descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts citado por Fisher, 2007, p.21) e desta forma, adequar-se toda a prática diária aos intervenientes.

Enquanto futura educadora de infância, encaro a avaliação diária como “responsabilidade profissional” (Coelho & Chélinho, 2012) por considerar que só assim é possível definir intenções pedagógicas para a ação adequadas e que visem fomentar a aprendizagem da criança. Assim, no decorrer da PPS, observei e avaliei o grupo, tomando conhecimento das suas necessidades/fragilidades e potencialidades e defini, desta forma, as minhas intenções tanto para com o grupo de crianças, como para com as famílias, como para com a equipa educativa, visando sempre o desenvolvimento holístico da criança.

Assim sendo, seguidamente, apresentam-se as intenções definidas para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Tabela 3. Intenções para a ação pedagógica.

Crianças	<ul style="list-style-type: none">- Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica;- Organizar o ambiente educativo visando a potenciação de uma <i>aprendizagem ativa</i>;- Respeitar e valorizar o <i>direito de participação</i> das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.
Famílias	<ul style="list-style-type: none">- Promover uma <i>participação ativa</i> das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido.
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a equipa;

- Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica.

2.1. ...com as crianças

Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica:

Ter um grupo de crianças à responsabilidade exige uma preocupação pelas relações afetivas que se estabelecem, tanto entre crianças, como entre crianças-educador, pelo que considero que desenvolver uma prática pedagógica com base na afetividade é algo primordial. Este é um aspeto que, por vezes, apenas é tido em conta nos contextos de creche, mas que considero fundamental em todo o percurso da criança, pela sua necessidade de afeto, de proximidade física, de ligações afetivas (Portugal, 2011).

Deste modo, considero que conhecer cada um na sua individualidade e saber como dar resposta afetiva a cada uma das crianças, é algo que considero fundamental na minha ação pedagógica, principalmente porque essas necessidades, tal como o relacionamento entre todas as pessoas difere de indivíduo para indivíduo e entre pares. Assim, conhecer cada criança verdadeiramente revela-se fundamental para o estabelecimento de uma relação afetiva entre as crianças e o educador.

Neste sentido, importa referir a importância da vinculação como uma relação profunda e duradoura que une duas pessoas no tempo e no espaço, sendo uma ligação afetiva com dependência das duas partes, de forma prolongada temporalmente (Bowlby, 1969).

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Pelo que, uma relação afetiva com as crianças promove a confiança e condiciona o comportamento, a motivação e as aprendizagens das mesmas, o que permite que se desenvolvam valores relacionados com o cuidado e a preocupação com o outro e, também, com a amizade, a atenção e o companheirismo.

Assim sendo, aliando a afetividade à vinculação, estabelece-se a harmonia e equilíbrio da personalidade humana, influenciando a ação, a perceção, a memória, a

vontade (Krueger, 2006). Numa abordagem pedagógica, a afetividade visa a promoção do desenvolvimento da criança, seja relativamente à construção da personalidade, como dos conhecimentos a adquirir (Sousa, 2013).

Reconhecendo toda a importância do estabelecimento de relações afetivas na ação pedagógica, pretendi que esta fosse uma prática permanente no decorrer de toda a PPS, sendo este um dos principais princípios pedagógicos que defendo enquanto futura educadora de infância.

Organizar o ambiente educativo visando a potenciação de uma aprendizagem ativa:

Pensar na organização do ambiente educativo é uma tarefa da qual não é possível descuidar, principalmente dado o tempo que se verifica que as crianças passam na escola e considerando todas as aprendizagens que lá ocorrem.

Esta relação entre ambiente educativo e desenvolvimento é estabelecida pelo conceito de *affordance*, na medida em que o ambiente deve oferecer materiais e experiências estimulantes para a criança, para que esta possa agir sobre o mesmo. É compreensível, portanto, que os ambientes educativos propícios ao desenvolvimento total das crianças sejam repletos de *affordances*, isto é, de possibilidades e oportunidades de exploração de objetos e ações, que permitam às crianças obter conhecimento sobre o seu mundo e o funcionamento do seu corpo, aprendendo as características das coisas e os resultados de certas ações (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Assim sendo, em jardim de infância, este pensamento e organização do espaço educativo deve ter por base as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o que nestas é referido relativamente à organização de espaços e materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

Neste sentido, apresento como intenção a organização ou reorganização do espaço e dos materiais como essencial para a potenciação de uma *aprendizagem ativa*. Arrumar a sala de forma a que as crianças possam aceder autonomamente aos diversos materiais, disponibilizando-os de igual forma para todos, são aspetos que considero fundamentais na promoção da autonomia da criança e conseqüentemente de uma *aprendizagem ativa*. Esta pode ser definida como aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no

sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Por exemplo, nos momentos de planejar-fazer-rever, assim que a criança planeia poderá ir logo brincar com o que escolheu fazer, ainda que o adulto ainda esteja a realizar o planeamento com as outras crianças. Pelo que, se os materiais e o espaço não permitirem à criança aceder-lhes de forma autónoma, esta terá de permanecer em espera até que o adulto termine o momento de planejar com todo o grupo. Assim sendo, reforço mais uma vez a importância de que a criança se possa movimentar livremente num espaço que é seu, conhecendo-o e movendo-se sem a necessidade de intervenção do adulto.

Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, pretendo, também, privilegiar sempre a necessidade de que o espaço proporcione, às crianças, um ambiente familiar, confortável e acolhedor, com o intuito de que este seja também um ambiente potenciador de relações afetivas na ação pedagógica, indo, assim, ao encontro da primeira intenção anteriormente apresentada.

Respeitar e valorizar o *direito de participação* da criança no seu próprio processo de aprendizagem:

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância”
(Tomás, 2007, p.53)

“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p.47). Neste sentido, partindo desta definição do conceito de *participação da criança* definido por Tomás (2007), apresento a minha intenção de desenvolver uma prática educativa visando a promoção deste direito, valorizando, assim, a criança enquanto ser social, ator social e valorizando também a sua ação e a sua voz, como imprescindíveis na discussão e concretização dos direitos civis e políticos (Soares & Tomás, 2004)

É, portanto, essencial que as crianças sejam envolvidas nas decisões que se tomam sobre o currículo, na gestão e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, é

fundamental que as crianças se tornem participantes ativos no seu processo de aprendizagem, de forma a que seja, assim, possibilitada uma *aprendizagem ativa*, tal como referido na intenção anterior (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim sendo, importa, acima de tudo, escutar a criança e dar-lhe voz nos diversos momentos, não esquecendo, ainda assim, a necessidade de estar atento também à sua comunicação não verbal e dando-lhe resposta de igual forma. É, assim, fundamental para a concretização deste direito e para uma verdadeira valorização e respeito pelo mesmo, a atenção permanente do adulto, nunca subestimando as formas de comunicação únicas de cada criança (Portugal, 2000).

Neste sentido, pretendo, portanto, que a criança assuma um papel de construtora do seu conhecimento, responsável por colaborar nas decisões que se tomam e, conseqüentemente, na construção das suas próprias aprendizagens (Freire, 1998).

2.2. ...com as famílias

Promover uma *participação ativa* das famílias, dando continuidade ao trabalho desenvolvido:

Depois de observar o trabalho desenvolvido com as famílias, pretendo apresentar as minhas intenções para com as mesmas, dentro das limitações impostas pela própria instituição. Assim sendo, pretendo, essencialmente promover e colaborar na continuidade do trabalho já desenvolvido, apresentando propostas sempre que se verifique pertinente, mas respeitando, acima de tudo, a vontade e os interesses dos familiares das crianças com quem me encontro a estagiar, atribuindo-lhes um valor significativo no contexto educativo das suas crianças.

Tal como Portugal (2003), também Marques (citado por Figueiredo, 2010) afirma que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.29), pelo que considero fundamental privilegiar o contacto com as famílias de modo a que esta continuidade possa ser estabelecida.

Neste sentido, pretendo, assim, promover a *participação ativa* das famílias no contexto educativo, de acordo com a definição apresentada por Virgílio Sá (2002) que refere que

esta participação é referente ao envolvimento das famílias com base nas suas “atitudes e empenho expressos” (p. 136). Pretendo, com as famílias que assim o permitirem, estabelecer uma relação de confiança, fundamental na troca de informações importantes, de forma a que estas me reconheçam enquanto um dos adultos responsáveis da sala no trabalho a desenvolver com as suas crianças.

2.3. ...com a equipa

Desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a equipa:

Relativamente à equipa educativa, considero primordial começar por identificar a minha intenção de desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando atividades em conjunto com a mesma. Desta forma, apresento a minha intenção de colaborar com todas as propostas da equipa, bem como na execução e concretização dos diferentes momentos do dia.

Roldão (2007), apresenta-nos a ideia de que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Pelo que, um trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Assim, pretendo desenvolver a prática de que cada uma de nós, eu, estagiária, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, tenha um contributo a dar, “que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais” (Roldão, 2007, p.28).

Promover o diálogo, a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica:

Esta intencionalidade para com a equipa da sala, foi definida apoiando-me num dos compromissos definidos pela *Carta de princípios para uma ética profissional* (APEI, 2012) que refere como princípios a desenvolver com a equipa de trabalho: “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade; ser solidário nas decisões

tomadas em conjunto e em situações problemáticas; apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.

Deste modo, e de forma a desenvolver uma prática profissional reflexiva, pretendo que estas reflexões sejam realizadas em equipa, em discussão e confronto de ideias, já que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária” (Perrenoud, 1999).

3. NOTAS DE CAMPO / REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Como forma de organização dos registos e notas de campo realizadas, criei um esquema de cores atribuída a cada temática, de forma a facilitar a minha análise e consulta dos mesmos. Assim sendo, seguidamente, apresenta-se uma tabela da organização criada de acordo com as cores atribuídas a cada tema de observação.

OBSERVAÇÃO CRIANÇA
ATIVIDADE
OBSERVAÇÃO DE GRUPO
PLANEAR-FAZER-REVER
ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO
PARQUE
REFEIÇÃO
INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS
ATIVIDADES NÃO DINAMIZADAS PELA EDUCADORA

3.1. 25 a 29 de setembro de 2017

NOTA Nº 1		DATA: 25.set.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades (JI3b)	<ul style="list-style-type: none"> - 1 educadora e 1 auxiliar; - 17 crianças: 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino; - Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; - Sala muito ampla, organizada por 8 áreas e localizada no anexo do colégio, com acesso muito facilitado ao exterior; - Materiais acessíveis e diversificados, sendo muitos deles objetos reais e não só brinquedos de imitação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo maior; - Maior acessibilidade ao parque; - Parque diferente para o JI. 	OBSERVAÇÃO GRUPO
Refeitório Casa de banho	<ul style="list-style-type: none"> - Horário da educadora: 9h-17h - Rotina/horário do grupo: 9h00 – 9h30: entrada na sala/acolhimento 9h30 – 10h30: Planear/Fazer/Rever 10h30 – 10h45: Tempo de Exterior (3ª feira – Filosofia) 10h45 - 11h30: 2ª-feira - Música; 3ª-feira – Mindfulness; 4ª e 5ª-feira – Inglês; 6ª-feira – Pequenos Grupos 11h30 – 12h15: 2ª-feira – Pequenos Grupos; 3ª-feira – Tempo de Exterior; 4ª e 5ª-feira – Grande Grupo; 6ª-feira – Educação Física 12h20 – 13h00: Almoço 13h30 – 15h30: sesta / Planear-Fazer-Rever / Exterior 15h30 – 15h45: Grande Grupo 15h45 – 16h30: Pequenos Grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de Planear/ Fazer/ Rever; - Tempo de grande grupo; - Tempo de pequeno grupo. 	AMBIENTE EDUCATIVO

	<p>16h30 – 16h45: Lanche 16h45 – 18h00: Exterior</p>		
	<p>Quando as crianças já se encontram todas presentes e organizadas nos pequenos grupos, a educadora apresenta-me a todos e refere: <i>“A Mariana vai estar cá para nos ajudar e nós podemos ajudá-la também. Alguém sabe em que é que a podemos ajudar?”</i></p> <p><i>Lou: “Nunca a podemos deixar sozinha no parque”</i></p> <p><i>VG: “Podemos explicar o que se pode fazer nas áreas”</i></p> <p><i>Eu: “Mas e quais são as áreas da sala? Será que mas podem apresentar?”</i></p> <p>Vou apontando para todas e em coro vão identificando cada uma: Blocos, Jogos, Livros, Escrita, Laboratório, Casa, Calma e Artes.</p>		<p>OBSERVAÇÃO GRUPO</p>
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>No recomeço da PPS, a primeira reflexão que faço é sobre o quão bem-recebida voltei a ser na instituição que tão bem me acolheu durante o estágio em creche. Assim sendo, posso afirmar que a sensação de “voltar a casa” impera nesta iniciação da prática profissional em jardim de infância. Mais uma vez, tanto toda a equipa educativa, como as crianças e até algumas famílias, com a qual fui contactando, me acolheram como um membro integrante da equipa.</p> <p>No entanto, este primeiro dia permitiu-me também compreender que, mesmo que frequentando a mesma instituição, uma postura igualmente observadora, como se de um novo local se tratasse, é algo fundamental, uma vez que, este ano, estarei com um novo grupo de crianças, numa diferente valência, com uma nova equipa de sala, numa nova rotina e também novos espaços. Assim sendo, encaro este período de observação, ainda que participante, como fundamental para um melhor conhecimento do contexto com a qual irei trabalhar no período da PPS.</p>			

NOTA Nº 2		DATA: 26.set.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Para a escolha das áreas, a educadora organiza uma série de percursos para berlindes, cujo final de cada um corresponde a uma área da sala. Assim, cada criança coloca o berlinde no início do percurso correspondente a área em que pretende brincar.		PLANEAR
	<p><u>Área do Laboratório</u> – 9 crianças: Lou, VG, Ame, Mad, Gui, Af, Lu, VC, Tg</p> <p>- VG: “<i>Estamos quase a chegar ao 20</i>”</p> <p><u>Área da Casa</u> – 5 crianças: Emm, ML, Mimi, Mat, Em</p> <p>- Emm: “<i>Estamos a brincar aos pais e às mães e estamos a fazer um piquenique</i>”</p>	Enquanto enchem um recipiente de medição	FAZER
	Em grande grupo realiza-se uma votação relativamente à existência ou não de número limite de crianças por área. Todos concordam, à exceção do MF, que vota contra, chorando dizendo não concordar com esta decisão. Após a decisão de que passaria a existir um limite crianças/área, importou decidir qual seria o limite de cada uma e as crianças foram propondo vários números para cada uma delas, número esse que ficou registado no cartão representante de cada área da sala.		

REFLEXÃO DIÁRIA
<p>Hoje, o principal aspeto que gostaria de salientar e refletir sobre, está relacionado com alguns momentos que pude observar na rotina deste grupo, que são para mim novidade, os de “planear/fazer/rever”. Ainda que já tivesse algum conhecimento sobre estes momentos instituídos no modelo curricular <i>High/Scope</i>, nunca os tinha observado em prática, o que me permite verificar como estes se processam efetivamente. Deste modo, ainda que sinta necessidade de realizar mais observações destas situações, para uma melhor compreensão do seu procedimento, considero este um aspeto muito interessante e com um grande contributo para o meu processo de aprendizagem. Pelo que pouco que pude observar até agora, posso referir que, desta forma, as crianças têm a oportunidade de planear o que pretendem fazer, criando-lhes um sentido de compromisso para com as suas próprias ações e ainda de fazer a revisão do que fizeram, bem como de ouvir as partilhas do que os outros fizeram também.</p>

NOTA Nº 3		DATA: 27.set.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>Diálogo entre o VG e a educadora: <i>VG: “Posso brincar com isto (beyblades)?”</i> <i>Educ: “Sabes que hoje não é o dia de brincar com os brinquedos de casa. Este não é o momento para brincaremos com isso.”</i> <i>VG: “Então vou brincar com os meus beyblades quando o MF for dormir”</i></p>	Referência temporal por acontecimentos da rotina. Sabe que o MF vai dormir depois de almoço.	OBS. VG
	<p>MF: <i>“na área da calma ainda só está a Ame, posso ir para lá”</i> (no tempo de planear)</p>	MF tinha votado contra esta decisão.	OBS. MF
	<p>Gui: <i>“Eu sou este” (sorri)</i> (enquanto víamos o álbum de recordações do ano em que o grupo começou a frequentar o JI)</p>		OBS. Gui

REFLEXÃO DIÁRIA
<p>No final do dia de hoje, gostaria de refletir sobre aquele que considerei ser o aspeto de maior destaque deste dia. Ontem, no momento de grande grupo, realizou-se uma votação sobre a ideia de se colocar um número limite de crianças por área, em cada uma das áreas da sala, sendo que todos concordaram, à exceção do MF. Assim, o MF foi a única criança a demonstrar a sua insatisfação com a ideia, marcando a sua posição, mesmo que contra todas as restantes crianças do grupo. Hoje, no momento de planear, na escolha das áreas, o MF foi, também, a única criança que se lembrou de observar o número de crianças já presentes em cada área e escolher para onde pretendia ir em função disso, “onde ainda tinha lugar”. Deste modo, considero que foi possível verificar o quão importante é dar voz às crianças na tomada de decisões, de forma a torna-las significativas para as mesmas, já que, neste caso, para o MF, aprender a respeitar a decisão tomada pelo grupo, mesmo não sendo aquela com que mais concorda, consistiu, com certeza, numa grande aprendizagem para si.</p>

NOTA N° 4		DATA: 28.set.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Mercado	<p><u>Visita ao mercado:</u></p> <p><i>MF – “Vamos comprar coisas para a sopa”</i></p> <p><i>Emm – “Precisamos de coisas para a nossa horta”</i></p> <p><i>Educ: “O que querem levar para a horta?”</i></p> <p><i>VC: “Abóbora”</i></p> <p><i>Em: “Cenouras”</i></p> <p><i>Lou: “Coentros”</i></p> <p> </p> <p><i>Educ: “E para plantar? O que levamos?”</i></p> <p><i>Mat: “Alho francês”</i></p> <p><i>Af: “Alface”</i></p>		ATIVIDADE

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, reflito sobre a visita ao mercado, realizada durante o período da manhã. Nesta visita, cujo objetivo era ir comprar algo para plantar na horta do grupo, o que mais gostaria de salientar foram, precisamente, as sugestões dadas pelas crianças e a prontidão com que, tanto a educadora como a auxiliar as ouviram e aceitaram essas mesmas sugestões. A primeira sugestão surgiu com a possibilidade de comprarem, também, alimentos para fazer uma sopa, o que foi logo bastante valorizado pela equipa, retribuindo a questão “e o que podemos levar para fazer sopa?”, ouvindo novamente as preferências das crianças nas suas propostas de alimentos a comprar. Desta forma, considero que toda a visita foi, essencialmente, marcada pela troca de ideias sobre o que se poderia ou não fazer, havendo uma permanente partilha de sugestões de ambas as partes (adultos e crianças).

NOTA Nº 5		DATA: 29.set.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades Cozinha	<u>Preparação de uma sopa para o almoço, com os legumes comprados no mercado:</u> Cada um recebeu uma faca, um prato e um pedaço de batata descascada, para que a cortasse em pedaços mais pequenos. Conforme iam terminando, escolhiam um novo alimento para cortar (cenoura, abóbora, cebola, couve). No final de todos os pedaços cortados, foi tudo colocado numa panela levada até à cozinha para ser posta ao lume.		ATIVIDADE
Ginásio	Jogo dos arcos: - Maioritariamente, optam por fazer grupos nos arcos, em vez de ficarem sozinhos num arco; Percurso de tarefas: - Lou, ML e Lu criam os seus próprios desafios e aumentam o grau de dificuldade do exercício		EDUCAÇÃO FÍSICA

	(passos longos do interior do arco para o colchão, na transição entre tarefas)		
Refeitório	Comeram a sopa que prepararam de manhã: <i>Mat: “Está deliciosa”</i> <i>MF: “Estou a comer com couves”</i> <i>Gui: “A nossa sopa é muito boa”</i>		ALMOÇO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>No final desta primeira semana de estágio escolho refletir sobre algo que ao longo da semana tem sido alvo de reflexão por diversas vezes no decorrer dos dias, fruto constante da comparação que vou fazendo entre o que observei em creche e o que observo agora em jardim de infância. Em diversos momentos sinto que tenho ainda muitos hábitos na minha prática que surgem automaticamente que, se eram necessários no contexto de creche, agora já não o são, como, no simples exemplo de constantemente lhes dar a mão para descer as escadas ou avançar para ajudar numa qualquer tarefa em que já não precisam da minha ajuda e podem, sim, fazê-la autonomamente. Penso que isto se deve, também, muito ao facto de estar a estagiar na mesma instituição em que estagiei em creche e que me leva a assemelhar a minha prática neste contexto ao de creche. No entanto, vou muitas vezes pensando sobre as minhas ações e por vezes corrigindo o meu comportamento ainda antes de o ter, de forma a tornar a minha prática adaptada a este grupo o mais rapidamente possível.</p>			

3.2. 2 a 6 de outubro de 2017

NOTA Nº 6		DATA: 3.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	O Lou chega à sala acompanhado pela sua mãe e pela sua irmã. A mãe olha para mim e pergunta: “É você que é a Mariana?”. Eu cumprimento-os, confirmo e a mãe responde “O Lou bem que me está farto de falar de si lá em casa... mas já cá tinha estado não já?”	A irmã também frequenta a instituição	INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS
	<p>Grupo da Bola:</p> <p>- Lou: “A noite vai para baixo... vai para o Algarve” “O Sol dá roda muitas voltas à volta da Terra”</p> <p>- Emm: “A noite fica debaixo dos olhos... mas fica só para nós, não é em todo o lado”</p> <p>- Af: “Eu sei que a lua tem crateras” “O Sol vai ter com outros países quando é de noite”</p> <p>Grupo do Leão:</p> <p>- Gui: “Eu sei que existe o leão do Sporting, mas ele não costuma ir ao estádio”</p> <p>Prof: “Mas já tu nunca o viste e sabes que ele existe?”</p> <p>Gui: “Sim, mas ele não pode ir porque senão come as pessoas todas”</p> <p>- ML: “Os dragões não existem porque já morreram”</p> <p>Prof: “Então o que já morreu deixa de existir?”</p> <p>ML: “Sim, porque já morreram”</p>	<p>Interrogações:</p> <p>- “Para onde vai a noite/o sol/o dia?”</p> <p>- “O que existe ou não existe? O que é ou não verdade?”</p>	FILOSOFIA

	<p><u>Área dos blocos:</u> - Em, Mad, Gui, Af, Mimi</p> <p><u>Área da casa:</u> - Lu, VC, Emm, Mat</p> <p><u>Área da escrita:</u> - ML, MF, Ame, VG</p> <p>- MF: faz uma coroa igual à que tinha feito em casa no dia anterior, para poder mostrar o que e como fez <i>“É a coroa do rei... preciso de fita-cola... eu já sei fazer isto, porque já fiz uma em casa”</i>.</p> <p>- ML: <i>“Estou a fazer uma carta para a Mat”</i> <i>“Estou a fazer outra carta”</i></p> <p><i>Eu: “Ai sim? E essa é para quem?”</i></p> <p><i>ML: “Não posso dizer, mas até é para ti”</i> (e esconde o que está a fazer com os braços sobre a carta)</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, faço uma reflexão sobre a introdução das sessões de filosofia e mindfulness, que tiveram hoje início na rotina do grupo. Esta é a primeira vez que observo este tipo de atividades em jardim de infância, pelo que, logo à partida, estava muito expectante e curiosa em relação às mesmas. Primeiramente, realizaram-se as sessões de filosofia, em dois momentos de pequeno grupo. A professora apresentou-se, deixou que se apresentassem e conduziu uma pequena conversa dirigida a questões filosóficas que fossem surgindo de acordo com o que estava a ser falado. Este foi um momento de muita partilha de ideias e pensamentos, de discussão de diversas questões, sem que, no entanto, fossem dadas respostas tomadas como corretas, mas sim, como ponto de reflexão. Relativamente à sessão de mindfulness, considero que não foi ainda possível observar exatamente o trabalho que nessas sessões se pretende, uma vez que, talvez por estas sessões acontecerem muito seguidas às de filosofia, sem grande intervalo entre ambas, as crianças já não estavam tão disponíveis para a mesma, tornando a sessão muito confusa e dispersa. No entanto, considero estes dois momentos muito interessantes de observar, muito diversificados e que oferecem à criança um importante espaço de pensamento, reflexão e diálogo.</p>			

NOTA Nº 7		DATA: 4.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	MF: Logo ao planear, o MF lembrou-se que precisava de voltar à área da escrita para terminar a coroa que tinha começado a fazer ontem – <i>“Tenho de ir acabar a minha coroa do rei”</i>		PLANEAR/ FAZER/ REVER
Ginásio	No ginásio, o grupo da bola realiza a pesquisa em livros e na internet para o projeto que estão a desenvolver, enquanto o grupo do leão de encontra na sessão de inglês. <i>Af: “Este livro tem muitas experiências de cientistas” “Quero fazer uma experiência sobre reflexos”</i> <i>Emm: “Quero fazer uma experiência sobre os animais”</i> <i>Lou: “Gosto dos fósseis. Quero fazer a minha sobre fósseis”</i>		PESQUISA (PROJETO)
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, observei uma etapa muito importante do trabalho de projeto a ser desenvolvido no grupo, a fase de pesquisa. Este momento realizou-se em pequeno grupo, uma vez que o outro pequeno grupo se encontrava no inglês e já tinha realizado a fase de pesquisa. As crianças levaram vários livros da sala, procuraram outros livros no gabinete da direção e fizeram também pesquisa na internet. O objetivo era que pesquisassem algo que suscitasse o seu interesse para realizar uma experiência, com os pais, em casa, pelo que encontraram vários temas de interesse, como os reflexos, as sombras, os ímanes, a água, a luz, entre muitos outros. Este momento foi importante de observar, porque pude, assim, verificar como esta etapa se pode processar, de que forma o grupo se comporta neste momento e como se pode conduzir e orientar este processo de pesquisa.</p>			

NOTA Nº 8		DATA: 6.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>Área dos jogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - VG e Lou brincam juntos – constroem figuras num tabuleiro. Lou “Mariana, estou a fazer um quadrado” VG “Mariana, olha, dá para fazer um T” - Mat e Em brincam juntas com os jogos no tapete - Ame observa o que o VG e o Lou estão a fazer e junta-se à brincadeira <p>Área da escrita/ artes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao planear, o MF diz: “Vou para a escrita fazer um livro para as experiências” Educ: “E que material vais usar?” MF: “Fita-cola” - Emm: “Mariana, esse bloco é novo?” – apontando para o meu bloco de notas - Ao planear o ML diz: “Vou para a escrita fazer uma carta” Educ: “E como vais fazer?” ML: “Com materiais... com cola e tesouras” <p>Área da casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - VC, Mimi, Mad e Lu brincam na área da casa. Vestem outras roupas e dizem que estão a brincar “aos pais e às mães” <p>9h45 – Tg chega acompanhado pela avó e começa de imediato a contar e a mostrar novidades ao Lou</p> <p>Área dos blocos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Af brinca sozinho e constrói um castelo 		PLANEAR/ FAZER/ REVER
Sala de atividades	A Em e a Mat trazem para a escola um “Quantos-queres” feito em casa e mostram		OBSERVAÇÃO GRUPO

	como utilizá-lo ao ML e à Emm que se encontram comigo na área da escrita. O ML pergunta-me se também sei fazer um e se posso fazer um para ele. Como os “Quantos-queres” da Em e da Mat têm, cada um, um tema definido, perguntei ao ML qual seria o tema do seu, sendo que o ML escolheu como tema “O Tempo e as estações”. A Emm que me observava a realizar um QQ para o ML, pediu-me que lhe fizesse um também, escolhendo o tema “animais marinhos”.		
Parque	No recreio, comigo, a Emm mostra o seu QQ e faz o jogo com a Ame e a Mad. Quando a educadora chega, pergunta-lhe o que é e como se faz e a Emm explica: <i>“Primeiro, eu digo “quantos-queres”, depois tu dizes um número e eu faço e tu escolhes uma cor que calha”</i> .	Explicação de regras	OBSERVAÇÃO Emm
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>O dia de hoje foi um dia que considere, de uma forma geral, muito calmo, foi um dia que decorreu de forma muito tranquila. Deste modo, penso que este foi, também, um dia em que estive mais atenta a determinados aspetos e mais observadora do que me rodeava. Durante o dia, sinto que tive um olhar mais atento e até uma maior capacidade de registo, principalmente relativamente aos tempos de planear/fazer/rever. Assim, dediquei o meu olhar sobretudo às preferências e escolhas das crianças, por considerar que esta é uma importante forma de conhecer e caracterizar o grupo e cada criança individualmente. Estas observações conduziram-me à necessidade de realizar mais registos sobre estes momentos, de forma a poder compreender melhor, por exemplo, quais as áreas mais escolhidas ou que pares se costumam juntar mais frequentemente por opção.</p>			

3.3. 9 a 20 de outubro de 2017

NOTA Nº 9		DATA: 9.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p><u>Jogo do capitão:</u></p> <p>Comecei por colocar as linhas que limitam os três espaços do jogo e por explicar as regras do mesmo e, para isso, foi necessário definir as palavras que indicavam para que área se deveria dirigir a tripulação a mando do capitão. Assim, questionei as crianças sobre que palavras deveríamos atribuir a cada área (esquerda, central e direita).</p> <p><i>MF: “Batata” (apontando para o lado direito)</i></p> <p><i>Af: “Leme... porque é um barco” (para a zona central)</i></p> <p><i>Lou: “Banana” (para o lado esquerdo do barco)</i></p> <p>Estabelecidas as regras, iniciámos o jogo, sendo eu o capitão e dando as indicações. Inicialmente, acompanhava a palavra com um gesto que indicava o lado para onde se deveriam dirigir e, progressivamente, indicava apenas a palavra ou até fazia um gesto contrário ao lado da palavra referida.</p> <p><i>VG: “Ei... estás a pregar partidas”</i></p> <p>Após algum tempo de jogo e quando senti que já todas as crianças tinham compreendido bem o seu funcionamento, convidei uma</p>	<p>Atividade que não estava prevista ser dirigida por mim, mas que surgiu de uma proposta minha na planificação semanal e que, no momento, a educadora propôs que fosse eu a dinamizá-la.</p>	GRANDE GRUPO

	<p>delas a ser o capitão e a dirigir a sua tripulação, passando a ser essa criança a dar as indicações. O primeiro a ser escolhido foi o ML que também começou por dizer a palavra acompanhada do gesto correto, alterando posteriormente para o gesto contrário à palavra indicada, de forma intencional, uma vez que olhou para mim e disse: <i>“Também estou a pregar partidas”</i>. Após algumas repetições, o ML escolheu a Ame para ser o capitão.</p>		
	<p><u>Jogo do bingo:</u></p> <p>Ao fim de algum tempo de jogo e de já terem sido sorteados alguns números, o VG constata que todos os cartões têm os mesmos números, pelo que todos vão acabar por ganhar o jogo. <i>“São todos iguais... temos todos os mesmos.”</i></p>		GRANDE GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>No final do dia de hoje, a situação que destaco é a da atividade de grande grupo dinamizada por mim, ainda que não estivesse por mim planificada. Uma vez que tenho tido a oportunidade de realizar as planificações semanais em conjunto com a educadora, esta foi uma das propostas de jogo que fiz para um momento de grande grupo. Assim sendo, no momento, a educadora perguntou-me se não preferia ser mesmo eu a dirigir a atividade, uma vez que conhecia melhor o jogo e que assim seria uma boa oportunidade de começar a experimentar dirigir o grupo totalmente em determinados momentos. Esta atividade permitiu-me assim observar como reagiam as crianças e de que forma precisava de me ir adaptando à dinâmica do grupo, pelo que, este momento, foi de extrema importância para o meu conhecimento do grupo. Por exemplo, destaco o momento em que o ML, à semelhança do que eu tinha feito também enquanto era o capitão, “pregou partidas” indicando o lado contrário ao da palavra que estava a dizer. Desta forma, pude verificar a atenção com que as crianças, de um modo geral, estavam no decorrer do jogo e de como estão predispostos a momentos e dinâmicas desafiantes.</p>			

NOTA Nº 10		DATA: 10.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Escolhas das crianças p/ área: - Laboratório: ML, Lou e Af - Jogos: Em - Casa: Mad, Lu, MF e Mat		PLANEAR/ FAZER/ REVER
	Fotografias para “cartão de cientista”: Uma a uma, as crianças iam sendo chamadas a tirar uma fotografia destinada ao “cartão de cientista” para identificação de cada um. Vestiam uma bata, colocavam uma touca, pegavam numa lupa e selecionavam ainda outro material de laboratório para a sua caracterização.	Enquanto um grupo estava na sessão de filosofia, o outro brincava pelo parque e um a um iam sendo chamados a tirar a fotografia para o cartão de cientista	PEQUENO GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Desde que iniciei a PPS que tenho estado especialmente atenta às escolhas que as crianças fazem no tempo de Planear/Fazer/Rever, tendo sido este um aspeto que tenho registado bastante e sobre a qual me tenho questionado bastante também. Tenho assim constatado que há muitas crianças que escolhem com muita frequência as mesmas áreas, não passando nunca por algumas delas. Por exemplo, a Mad, a Mimi e o Lu, escolhem praticamente todos os dias ir para a área da Casa e o VG e o ML escolhem também com muita frequência a área da Escrita. Muitas vezes, ao fazer estas observações penso sobre até que ponto o adulto deve ou não interferir nestas escolhas, ainda que não diretamente e se sim, que estratégias poderão utilizar-se para que haja mais variância. Tenho então pensado sobre a possibilidade de se “fecharem” determinadas áreas em determinados dias ou na inclusão de elementos surpresa em determinadas áreas também. Acima de tudo, considero que a questão mais difícil a ter em conta é a possibilidade de manter a livre escolha da criança neste momento, ainda que visando sempre determinado objetivo, ou seja, desde que essas estratégias contemplem a intencionalidade educativa que se pretende na ação.</p>			

NOTA Nº 11		DATA: 11.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Casa de banho	<p>VG: <i>“Mariana, olha, é de metal, deve ser magnético”</i> (apontando para o suporte do papel higiênico)</p> <p>Eu: <i>“Bem visto, VG, vou buscar o íman para experimentarmos”</i></p> <p>(o íman não atrai o metal do suporte do papel higiênico)</p> <p>VG: <i>“Ah! Afinal não”</i></p> <p>Eu: <i>“Porque será?”</i></p> <p>VG: <i>“Não sei... deve haver uns metais que “pegam” e outros não”</i></p>	<p>Após a atividade sobre materiais magnéticos e não magnéticos em pequeno grupo</p>	<p>OBSERVAÇÃO VG</p>
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Durante o dia de hoje, a situação que mais me conduziu a uma reflexão esteve relacionada com o momento descrito nas notas de campo. No próprio momento pensei logo bastante sobre o que se estava a passar e na pertinência da observação que o VG estava a fazer, mas, ainda assim, só agora, mais tarde, é que refleti efetivamente sobre o assunto. E esta reflexão levou-me a pensar nas conclusões a que as crianças podem chegar por si próprias, quando lhes é dado espaço para tal. Sem que lhe fossem dadas respostas diretamente, mas sim ferramentas para que essas respostas fossem descobertas por si, esta criança chegou a conclusões de uma enorme pertinência científica. Não considero que esta prática permanente seja algo muito fácil. Pelo contrário, ao sabermos as respostas às perguntas que as crianças nos colocam é quase inevitável não responder no imediato, mas acredito que as aprendizagens se tornam mais significativas quando as crianças fazem parte do seu próprio processo de aprendizagem, numa perspetiva de <i>aprendizagem ativa</i> (Post & Homman, 2011).</p>			

NOTA Nº 12		DATA: 12.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Parque	Mimi: <i>“Queres brincar comigo?”</i> Eu: <i>“Gostava muito... e queres brincar ao quê?”</i> Mimi: <i>“Pode ser às escondidas. É assim: uma pessoa tem de contar e a outra esconde-se e depois encontra-a”</i>	Explicitação de regras	OBSERVAÇÃO Mimi
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>A reflexão que faço hoje está relacionada com a importância que atribuo ao Brincar e em como os pequenos momentos de brincadeira entre mim e as crianças carregam por si só, não só uma carga pedagógica, mas também afetiva. É nestes momentos de brincadeira que sinto que me aproximo mais das crianças de uma forma afetiva, o que considero que me permite conhecê-las melhor, já que acredito que brincar é algo que é natural e prazeroso para a criança, tendo uma função socializadora e integradora, sendo uma atividade rica que promove o desenvolvimento global da mesma (Gusso & Schuartz, 2005).</p>			

NOTA Nº 13		DATA: 19.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Depois de uns dias fora, hoje, ao regressar, as crianças começaram a contar-me quais as experiências que tinham apresentado na minha ausência... Lou: <i>“Eu já apresentei a minha experiência... era sobre flutuação”</i>		OBSERVAÇÃO GRUPO

	<p>As crianças que brincavam nas áreas da casa e dos blocos encontraram um lençol e começaram a brincar por baixo dele ficando todos cobertos. A auxiliar, ao observar a situação, fez uma proposta às crianças: “<i>Gostavam de construir uma cabana aqui na nossa sala com esse lençol</i>”. Todos gritaram “<i>SIM... CABANA, CABANA...</i>”</p> <p>Em conjunto, juntaram dois lençóis e com molas e trapilho construíram uma cabana que cobria toda a zona da sala que abrange a área da casa e a área dos blocos. Com a tenda já construída, colocaram-se luzes lá por baixo e baixaram-se os estores da sala. Todas as crianças acabaram a brincar na cabana construída, inclusivamente as crianças que iam chegando ao longo da manhã, durante este Tempo de Fazer.</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>
	<p>A auxiliar relembra o VG de uma conversa que tiveram no dia anterior sobre a questão das folhas de papel “virem das árvores”. A auxiliar, em conversa comigo e com a educadora, refere que, no dia anterior, surgiu esta dúvida e que tinha cominado com algumas crianças que lhes iria mostrar um vídeo sobre este processo. Assim sendo, quando relembra as crianças da situação, informa que vai estar na área da escrita com o computador e que quem quiser pode ir com ela fazer essa pesquisa. O VG e o Af juntam-se à auxiliar para a realização da pesquisa referida.</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje gostaria de destacar as duas situações descritas no tempo de Planear/Fazer/Rever, situações essa que considero que tiveram um grande destaque no decorrer do dia, do ponto de vista da minha observação. Essas duas situações ocorreram com a intervenção da auxiliar da sala. Neste sentido, gostaria de destacar a valorização do seu trabalho que demonstrou o quanto, neste contexto em que estou inserida, se preza um trabalho colaborativo que contempla todos os membros da equipa educativa. Considero que este foi um exemplo real e concreto de como dar espaço também à auxiliar de sala é fundamental e potenciador de momentos de brincadeira e de um ambiente harmonioso entre toda a equipa.

NOTA Nº 14		DATA: 20.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
	<p>Levei até à área dos jogos (uma vez que não estava a ser utilizada e pela sua forte disposição à luz solar) o material necessário para testar a possibilidade de observar no microscópio as células do epitélio bucal. O Af, o ML e o Gui, que se recordavam da mensagem relativamente ao microscópio, vieram ter comigo e observaram o que eu estava a fazer. Eu fui sempre explicitando o que estava a fazer e fui pedindo a sua ajuda diversas vezes relativamente ao manuseamento de alguns materiais. Quando a amostra ficou pronta, fomos até mais próximo da janela para podermos fazer as observações pretendidas e comecei por colocar a objetiva de maior ampliação.</p> <p>Af: “Estão lá os micróbios azuis, por causa do azul de metileno... Também vejo umas bolas brancas”</p>	<p>Foi deixada uma mensagem no quadro das mensagens relativamente à presença do microscópio na área do laboratório</p>	<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

	<p>Eu: “As bolas brancas que estás a ver são bolhas de ar e o que vês a azul são as células da minha boca”</p> <p>Af dirige-se à educadora e diz: “C, estou a ver bolhas brancas e células”</p> <p>ML e Gui também observam a amostra no microscópio e outras crianças que vão passando por ali, ficam curiosas e perguntam se também podem ver. Organizam-se entre si em fila de forma a que cada um tenha a sua vez de fazer a sua observação, juntando-se a Mad, o Lu, a Emm, a Em e o MF.</p>		
--	---	--	--

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, gostaria de retomar a reflexão feita há uns dias sobre a possibilidade de se introduzirem elementos surpresa em determinada área para que houvesse mais variância nas suas escolhas no tempo de Planear/Fazer/Rever. Hoje, a educadora deixou no quadro das mensagens a informação de que na área do laboratório o microscópio estaria a ser utilizado e, desta forma, houve crianças que tiveram isso em conta na sua decisão no momento de planear. Outras crianças que optaram por outras áreas, no decorrer da manhã, passaram pela área para “espreitar” o que por lá se fazia com o microscópio. Deste modo, posso, talvez, deduzir que esta poderá ser uma boa estratégia potenciadora de maior variância nas escolhas das crianças, uma vez que não as torna mais limitadas, mas sim, com mais propostas.

3.4. 23 a 27 de outubro de 2017

NOTA Nº 15		DATA: 23.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>A Emm dirige-se a mim e pede-me que a ajude a fazer uma coroa, na área da escrita/artes.</p> <p>Emm: <i>“Preciso que me ajudes a fazer duas coroas... uma para ti e outra para a (educadora)”</i></p> <p>A Emm escolhe os materiais que quer utilizar e explica que precisa de ajuda a construir a estrutura da coroa, pedindo-me auxilio nessa tarefa. Eu proponho-lhe que seja eu a desenhar as formas de recorte e ela a cortar, de forma a dividirmos tarefas. No final de recortados todos os pedaços recortados, colamo-los uns aos outros e a a Emm diz:</p> <p><i>“Vou desenhar-te aqui”</i></p> <p>Depois de desenhar, pede-me que lhe diga as letras para escrever o meu nome. Eu soletro-lhe o meu nome e a Emm escreve-o com facilidade, não se recordando apenas da letra “N”.</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>
	<p><u>Tg:</u></p> <p>O Tg faz um desenho que à partida parece bastante confuso do meu ponto de vista e para poder escrever o relato do seu fim de semana, perguntei-lhe o que é que ele tinha desenhado...</p> <p><i>“Fiz o bebé na barriga da minha mamã e eu ajudei a escolher o nome dele que é Tomás”</i></p> <p><u>Mad:</u></p> <p>Eu: <i>“E tu, Mad, o que fizeste no teu fim de semana?”</i></p> <p>Mad: <i>“Fui a casa da avó almoçar na varanda”</i></p>	<p>Fiquei a orientar sozinha o pequeno grupo do leão, enquanto a educadora orientava o grupo da bola</p>	<p>PEQUENO GRUPO</p>

REFLEXÃO DIÁRIA

A reflexão que faço hoje está relacionada com a atividade semanal de realização do Jornal de Sala. Esta semana, talvez por ter dinamizado este momento de forma mais autónoma, refleti um pouco mais sobre esta atividade e sobre as suas vantagens na rotina deste grupo. Assim sendo, considero que este é um momento muito positivo que leva as crianças a terem um espaço em que contam o que foi mais significativo no seu fim de semana, conduzindo-os assim, também, a fazer uma seleção na informação mais pertinente a comunicar. Desta forma, recordam o que viveram durante os dias em que não estiveram na escola, tomando também consciência da diferença dos dias, do que acontece ou não na escola. Assim sendo, considero esta uma estratégia que dá muita voz à criança e espaço para que possa contar as suas experiências significativas, o que permite ao educador conhecer também melhor cada um na sua individualidade e principalmente noutro contexto.

NOTA Nº 16		DATA: 24.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Depois de ouvirem o CD, começaram a contar o que lhes tinha ou não acontecido, associando ao que ouviram nas rimas: Mimi: <i>“Já não me apeteceu beber água”</i> Lou: <i>“Eu já não quis comer peixe”</i> Em: <i>“Eu já provei uma coisa que não gostava, mas depois gostei”</i>	Ouviram um CD de rimas e canções	FILOSOFIA
	A proposta de atividade de hoje na sessão de mindfulness foi a de um desenho coletivo numa folha comprida de papel de cenário. A folha foi disposta no chão e todos se sentaram à sua volta e foram seguindo as instruções da professora para ir desenhando: <i>“Vamos pegar no lápis verde e desenhar a nossa respiração”</i>		MINDFULNESS

	<i>“Agora com o azul clarinho, vamos desenhar o nosso mar interior”</i>		
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Uma vez que já tenho vindo a observar algumas sessões de filosofia e mindfulness, hoje, a minha reflexão incide sobre ambas estas sessões. Algo que se tem vindo a verificar ao longo do tempo é que, principalmente as sessões de mindfulness têm tido muito menos adesão por parte das crianças, principalmente pela sequência na rotina com que são realizadas, sendo que a sessão de mindfulness ocorre imediatamente a seguir à de filosofia. Uma vez que ambas são sessões de muito diálogo, ao acontecerem de forma seguida, considero que na segunda sessão, as crianças já se encontram muito menos disponíveis para dialogar. No entanto, hoje, ambas as sessões ocorreram de forma muito diferente e com muito maior disponibilidade das crianças dada a dinâmica desenvolvida nestes momentos. Em ambos os casos, as professoras, hoje, levaram propostas de atividade mais dinâmicas e em jeito de jogo, pelo que, automaticamente, as crianças aderiram logo à partida com maior prontidão às atividades. Desta forma, tenho vindo a verificar que algumas das estratégias que melhor resultam com este grupo se prendem à dinamização de atividades através de jogos, que sejam, acima de tudo, desafiantes para as crianças, uma vez que é notória a sua permanente busca pelo desafio.</p>			

NOTA Nº 17		DATA: 25.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Sentamo-nos em roda e pergunto quais as crianças que já conhecem este jogo. O MF voluntaria-se para explicar as regras e exemplificamos uma vez o procedimento do jogo. O Lou sai do grupo e espera na casa de banho que o chamem para adivinhar qual o “amigo escondido” por baixo da manta no meio da roda. O VG esconde-se debaixo da manta e todos chamamos o Lou para regressar e adivinhar. O Lou regressa, olha em volta e diz	Alteração do jogo planificado (“O Capitão”), devido à votação realizada no quadro das mensagens	GRANDE GRUPO

	<p>que quem falta é o VG, sem que lhe tivessem sido dadas pistas sobre a criança escondida.</p> <p>Eu: <i>“Lou, como é que adivinhaste qual era o amigo escondido?”</i></p> <p>Lou: <i>“Olhei com atenção e vi quem é que faltava naquele lugar”</i> (apontando para o lugar em que o VG estava sentado)</p>		
	<p>Em primeiro lugar apresentaram-se os materiais necessários e explicita-se o procedimento a desenvolver. O Af, que já tinha assistido à primeira experiência num outro dia em que eu me encontrei com o microscópio no tempo de Planear/Fazer/Rever, ajudou-me a explicar o procedimento, bem como a recordar o nome de todos os materiais necessários.</p> <p><i>“Pomos a saliva na lâmina e depois pomos o líquido transparente... depois pomos a lamela em cima o corante azul de metileno ao lado e puxamos com o papel”</i></p> <p>Depois de preparada a amostra e das crianças terem visualizado todo este processo, distribui as folhas de registo e pedi-lhes que desenhassem o que pensam que vão ver no microscópio. Depois de todos terem realizado a sua previsão, aproximámo-nos da janela para fazer a observação da amostra no microscópio, no entanto, a amostra ficou inutilizável e tive de explicar às crianças que teríamos de repetir a experiência num outro dia para fazermos o registo da observação. Ainda assim, todos viram no microscópio que a mostra não estava possível de observar.</p>	<p>Troca: atividade realizada com o grupo da Bola devido à falta professora de inglês</p> <p>A atividade acabou por ser realizada na sala, na mesa da área dos jogos</p>	<p>PEQUENO GRUPO</p>

	<p>A maioria das crianças encontrava-se na atividade do Judo, pelo que, em sala, estavam apenas 7 crianças: o ML, o VG, a Em, a Mat, a Mimi, a Emm e a Ame. Sentámo-nos junto do leitor de CD e, por votação, decidimos qual seria a primeira história a ouvir. Ouviram-se, portanto, 3 histórias: “O Capuchinho Vermelho”, “Sapatinhos Vermelhos” e “A Polegarzinha”. No final, dirigimo-nos à mesa da área da escrita e cada um criou as ilustrações da história que mais gostou de ouvir, sendo que alguns optaram por desenhar mais do que uma história.</p>	<p>Estava planeada a leitura da história <i>Um livro</i> de Hervé Tullet, mas uma vez que a Emm trouxe uns CD com histórias para mostrar, foi substituído o material a utilizar no tempo do contador de histórias.</p>	<p>GRANDE GRUPO</p>
--	--	--	---------------------

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, gostaria de dar destaque à reestruturação que se fez no decorrer das atividades do dia. Várias foram as alterações necessárias, por diversos motivos e a reformulação da planificação precisou de ser imediata, pelo que, neste sentido, destaco esta como a minha grande aprendizagem do dia. Hoje foi o primeiro dia em que assumi mais o grupo e em que ia executar três atividades planificadas por mim e, de facto, dinamizei vários momentos, só que nem sempre foram ao encontro do planificado, nomeadamente, as duas atividades de grande grupo para a parte da manhã e para a parte da tarde. Para a atividade de grande grupo da manhã realizou-se uma votação ainda durante o quadro das mensagens, ou seja, no planeamento do dia, e, logo aí, houve necessidade de se repensar o jogo a realizar, uma vez que o ganhou a votação não era o que estava planificado. Relativamente à atividade da tarde, uma vez que uma das crianças trouxe para a sala uma proposta diferente (3 histórias em CD), no dia do Contador de Histórias, considerou-se a possibilidade de substituir o que estava planificado pela proposta trazida pela Emm, que se demonstrou sempre muito entusiasmada e mostrar o que trouxe ao restante grupo.

NOTA Nº 18		DATA: 26.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	A auxiliar propõe que se convide a auxiliar da sala do JI3a a vir à nossa sala, para que nos mostre uma “experiência” que trouxe e que gostava de nos apresentar. As crianças gostam da ideia e sugerem a criação de um convite. A auxiliar pergunta quem gostaria de escrever o convite e o Lou fica encarregue desta tarefa. A auxiliar vai soletrando as palavras para que se escreva o convite e o Lou vai escrevendo o mesmo. Sempre que existe alguma dúvida em alguma letra, as outras crianças ajudam a explicar de qual se trata e a auxiliar mostra ainda uma régua com o alfabeto existente na sala.		QUADRO DAS MENSAGENS
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje a educadora não esteve presente, pelo que as crianças ficaram apenas à minha responsabilidade e da auxiliar de sala. Neste sentido, gostaria de destacar o quão importante é manter uma boa relação com toda a equipa educativa, o que permite o funcionamento de um dia harmonioso e tranquilo, consistindo num trabalho cooperado e colaborativo. Já no ano passado senti muito o quanto uma boa relação entre todos os elementos da equipa educativa é um fator importante e este ano, mais uma vez, esta aprendizagem foi reforçada. Neste sentido, considero que o apoio da auxiliar no dia de hoje foi um fator determinante no bom funcionamento deste dia, uma vez que me deu segurança também a mim para desempenhar um papel de referência para as crianças, tomando as decisões necessárias em cada momento.</p>			

3.5. 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

NOTA Nº 19		DATA: 30.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>Mad: <i>“Eu quero ir para a área que a Emm for”</i> Emm: <i>“Se quiseres podes passar-me a tua vez”</i> Eu: <i>“Então se hoje planeassem em conjunto?”</i> Emm: <i>“Sim, boa ideia... para onde vamos Mad? Queres ir para os livros?”</i> Mad: <i>“Sim”</i></p>	No tempo de planejar	PLANEAR/ FAZER/ REVER
	<p>O Af chega à sala e traz consigo uma abóbora. Quando se junta ao grupo para o quadro das mensagens explica <i>“Hoje trouxe uma abóbora cortada que fiz com a minha avó. Fiz esta cara com uma caneta dos adultos. A minha avó tem muitas e deixou-me fazer. Depois eu e o meu primo cortámos esta cara. Foi fácil!”</i></p> <p>Ao planejar...</p> <p>Af: <i>“Vou para a área da escrita desenhar a minha abóbora”</i></p> <p>VG e MF também escolhem a área da escrita. Os três conversam e observam a abóbora e desenham cada um uma abóbora. Após desenharem começam a recortar a sua forma e colocam as abóboras à frente da cara dizendo <i>“É um susto”</i>. A educadora sugere <i>“O que acham de pendurarmos essas abóboras na nossa sala para pregarmos sustos?”</i>. <i>“SIM! Vamos assustar toda a gente”</i>.</p>	<p>Quadro das mensagens</p> <p>Planejar/Fazer</p>	PLANEAR/ FAZER/ REVER

	Análise de bolor na lupa binocular: ML: <i>“Parece que faz a forma de um dinossauro”</i> Mat: <i>“A mim parece-me uma nuvem ou uma árvore com aquelas bolinhas”</i>		PLANEAR/ FAZER/ REVER
--	---	--	-----------------------------

REFLEXÃO DIÁRIA

A reflexão que faço hoje está relacionada com a valorização das propostas das crianças. Ainda que não estivesse nada planificado relativamente ao Halloween, o Af trouxe para a sala uma abóbora que fez com a sua avó para mostrar a todos. No momento de planear, indica que quer ir para a área da escrita para desenhar a sua abóbora e o MF e o VG demonstram entusiasmo pela proposta e escolhem a mesma área. Começam a desenhar abóboras que indicam serem “sustos” e a educadora propõe que se exponham na sala esses “sustos”. Entusiasmados, começam a desenhar mais figuras como morcegos e “caras assustadoras” e outras crianças, ao verem o que está a ser exposto, escolhem participar também, realizando também as suas representações de “sustos”. Neste sentido, este momento surgiu não como uma imposição da festividade que se celebra nesta época, mas sim, como uma valorização dos interesses e vontades das crianças em realizar algo alusivo à mesma, pelo que, considero este um grande momento de aprendizagem do que observo, uma vez que este foi um excelente exemplo de como é importante que as atividades que se planificam sejam para as crianças e, portanto, de acordo com os seus interesses e não como uma obrigação relativa às festividades de cada época.

NOTA Nº 20		DATA: 31.outubro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Visita ao Volvo Ocean Race – Passeio Marítimo de Algés			

NOTA Nº 21		DATA: 2.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>O VG, a Ame, o MF, o Lu, a Mad, o VC e o Lou sentam-se em volta do quadro das mensagens e o VG diz: <i>“Hoje é quinta-feira”</i></p> <p>Eu: <i>“É mesmo. Boa, VG! Mas porque é que ainda temos marcado no quadro que é segunda-feira?”</i></p> <p>VG: <i>“Porque foi feriado e ficámos em casa”</i></p> <p>Eu: <i>“É verdade, mas então e na terça, por que é que não fizemos o quadro das mensagens?”</i></p> <p>Lou: <i>“Não me lembro”</i></p> <p>Mad: <i>“Foi o passeio”</i></p> <p>Eu: <i>“Isso mesmo, Mad, foi o nosso passeio ao Volvo Ocean Race. VG, podes vir colocar então a mensagem nº1”</i></p>	Exemplo: Descrição da 1ª mensagem	QUADRO DAS MENSAGENS
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, pela primeira vez, dirigi integralmente o momento do quadro das mensagens e o tempo de planear. Estes são dois momentos de planificação, sendo o primeiro relativo à organização de todo o dia e o outro relativo ao tempo de fazer, ao tempo de brincadeira. Este é um momento que se pretende que seja mais dirigido ao desenvolvimento da linguagem e da escrita, da comunicação, pelo que, o que pensei para este momento esteve muito relacionado com pistas de letras e de palavras de forma a que as crianças chegassem à mensagem pretendida através desses indutores. Este foi um momento que gostei muito de dinamizar, porque, ao longo da PPS, o que tenho observado deste momento é que este consiste numa forma estruturante de organização da rotina no dia das crianças, possibilitando que este lhes seja explicitado e fique em evidência para uma consulta autónoma das mesmas. Deste modo, as crianças podem consultar o que vão realizar a cada momento sem necessitar da ajuda do adulto.</p>			

NOTA Nº 22		DATA: 3.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<u>Atividade de observação de bolor na lupa binocular:</u> Af - desenha a lâmina e os dois pedaços de bolor colocados na mesma; MF - desenha o que indica serem micróbios, com formas arredondadas; Lou – desenha formas irregulares indicando serem micróbios também.	Grupo da bola	PEQUENO GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, gostaria de refletir sobre a atividade de pequeno grupo que realizei ontem e hoje – observação de bolor na lupa binocular. Esta era uma atividade que não estava planeada desta forma, mas sim utilizando um microscópio para observar as células do epitélio bucal. No entanto, surgiu o interesse em observarmos o que se tinha formado no leite da experiência realizada pelo Tg com a sua mãe (bolor) e para isso, tivemos de utilizar a lupa binocular em vez do microscópio. Ao ter realizado esta atividade com os dois grupos em momentos diferentes, gostaria de refletir sobre as diferenças verificadas entre ambos os grupos. No primeiro grupo a realizar esta observação, o grupo do leão, verificaram-se observações mais pertinentes e mais concretas em relação ao que estava a ser observado, enquanto que no segundo grupo, o grupo da bola, houve um maior investimento no momento da previsão em relação ao que pensavam que iam ver quando olhassem através da lupa. De um modo geral, os pequenos grupos acabam sempre por criar diferentes dinâmicas com maior incidência em diferentes focos, o que é sempre interessante de observar, de forma a compreender o quanto uma mesma atividade planificada da mesma forma pode variar consoante a individualidade de cada grupo.</p>			

3.6. 6 a 10 de novembro de 2017

NOTA Nº 23		DATA: 6.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Estou a cortar folhas em forma de coração para o presente de despedida do grupo para a Ame e a Ame observa o que estou a fazer e pede: <i>“Também quero um coração”</i> . Vai buscar uma folha e pede que lhe recorte um igual para si. Desenha-o e enfeita-o e no final diz: <i>“É para ti! Para a tua casa... na porta do teu quarto</i> . De seguida, pede-me que recorte mais dois corações e depois de os enfeitar também, oferece-os à educadora e à auxiliar, fazendo, assim, um coração para oferecer a cada um dos adultos da sala.	Tempo de P/F/R	OBSERVAÇÃO Ame
	Atividade – presente para a Ame: <i>Mimi: “Gosto muito da Ame e ela é a melhor amiga de sempre”</i> <i>Em: “Gosto de brincar com ela e vou ter saudades dela”</i> <i>Af: “Gosto de brincar com ela às corridas”</i>		PEQUENO GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>No final do dia de hoje, reflito sobre as diferentes formas como as crianças percebem a despedida da Ame. Na atividade realizada de elaboração de um presente de despedida para a Ame, em que as crianças realizavam um desenho e diziam a mensagem que gostariam de lhe deixar, enquanto algumas crianças mantinham o discurso de uma forma próxima, outros demonstravam já compreender esta partida. Se por um lado alguns quiseram deixar uma mensagem muito presente, como <i>“Gosto de brincar contigo!”</i>, em que apenas se referem ao presente, outros referiram-se às suas brincadeiras no passado, demonstrando que compreendem que a Ame vai deixar de estar presente no seu dia-a-dia, e demonstrando também o que sentem em relação a essa ausência (<i>“vou ter saudades dela”</i>).</p>			

NOTA Nº 24		DATA: 7.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p><u>Lanche piquenique de despedida da Ame:</u></p> <p>O tabuleiro das bolachas realizadas por todos para o lanche de despedida da Ame está no centro da toalha do piquenique e todos vão tirando uma de cada vez. A Ame escolhe uma em forma de coração e encosta-o ao peito, sorrindo para todos.</p> <p>Eu: “<i>where is my big hug?</i>” Ame: “<i>In my book!</i>” (mensagem que deixei no presente oferecido à Ame)</p>		OBSERVAÇÃO GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, em vez de refletir sobre as percepções do grupo relativamente à despedida da Ame, reflito mais sobre a percepção da Ame em relação à sua despedida. Neste sentido, posso referir que esta percepção por parte da Ame tem já sido sentida desde há alguns dias, demonstrando ter noção da sua partida e revelando que essa partida a deixa, de certa forma, mais triste, mais reservada e com saudades. Durante os últimos dias, a Ame tem estado mais recolhida e preocupada em realizar “presentes” principalmente para os adultos da sala, entregando-os e referindo que “são para por na porta do quarto da tua casa”. Realiza corações e desenhos com um carácter afetivo muito evidente, demonstrado a sua percepção relativamente ao facto de vir a deixar de integrar este grupo durante uns tempos, de deixar de contactar com estas pessoas.</p>			

NOTA Nº 25		DATA: 8.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>Área da escrita/ artes: - VG, Af, ML, Mad e Emm</p> <p>Área da casa: - Lou, MF, Gui, Lu</p> <p>Área dos blocos: - VC</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>
	<p>Af: “É uma rampa com formas” “Aqui está a marcar a velocidade que é 30” “A seta está a dizer o caminho por aqui”</p>		<p>OBSERVAÇÃO Af</p>
	<p>Educ: “Vamos oferecer uma glow jar à sala do J13a, para mostrarmos a experiência da Ame” Mimi: “Podíamos enviar uma coroa à Ame” VG: “Mas ela está muito longe”</p>	<p>Durante a conversa sobre o planeamento da apresentação do projeto</p>	<p>GRANDE GRUPO</p>
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, numa conversa de grande grupo da tarde, desencadeou-se um tema de conversa que levantou uma hipótese de possibilidade de projeto. Depois de se falar sobre a forma como se iria apresentar a experiência da Ame (que já deixou o grupo), surgiram algumas sugestões das crianças sobre a forma como poderíamos enviar-lhe alguma coisa, ou não, pela distância a que se encontra. Surgiu assim uma pequena discussão sobre o regresso da Ame e o que esta poderá estar a fazer, o que, uma vez que o projeto a ser desenvolvido se encontra a terminar, poderá ser um interessante ponto de partida para um novo projeto a desenvolver com este grupo.</p>			

NOTA Nº 26		DATA: 9.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	Apresentação da mesa dos materiais Crianças do grupo: Emm, Mad, Em, Mat, VC e Tg	Apresentação do projeto “Experiências de cientistas” ao grupo JI3a”	FASE DE DIVULGAÇÃO
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>A reflexão que faço hoje está relacionada com o momento de divulgação do projeto até agora a ser desenvolvido pelas crianças – “Projeto: experiências de cientistas”. Nesta divulgação, as crianças organizaram-se em três grupos, por três mesas diferentes de acordo com a temática das experiências, sendo elas: luz, água e materiais. Eu acompanhei o grupo que apresentava a mesa dos materiais e pude, assim, verificar o envolvimento das crianças neste momento, sendo que, as experiências que apresentavam foram as realizadas por si com as suas famílias. Neste sentido, considero que este envolvimento e conhecimento sobre cada experiência esteve relacionado com o facto de terem sido as próprias crianças a decidir o que queriam fazer a cada etapa, estando sempre integralmente envolvidas no seu processo de aprendizagem. Ou seja, após a pesquisa, decidiram o tema da experiência que gostariam de realizar em casa, de seguida, com os seus pais, dentro da temática definida, escolheram a experiência a realizar e após tudo isto apresentaram-nas, numa primeira fase ao grupo da sala e, na fase de hoje, divulgando todo o projeto ao grupo do JI3b.</p>			

NOTA Nº 27		DATA: 10.novembro.2017	
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Para finalizar a semana, hoje comemorou-se o dia de S. Martinho. Para essa comemoração, realizaram-se atividades de cariz tradicional, como saltar à fogueira, comer castanhas assadas e contar a lenda de S. Martinho. Considero que este foi um dia muito rico do ponto de vista das aprendizagens, principalmente porque as atividades realizadas possibilitaram às crianças contatar com o que é a tradição neste dia, não dentro da sala, mas saindo dela e vivendo efetivamente esses momentos, tendo este sido um dia, acima de tudo, muito feliz e divertido para todos, crianças e adultos.</p>			

	<p><u>Casa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - VC: <i>“Vou fazer um bolo”</i> - VG: <i>“Vou cozinhar com o VC”</i> <p>FAZER:</p> <p><u>Calma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em: <i>“Estive a descansar e já descansei”</i> <p><u>Escrita/Artes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mat: <i>“Estou a fazer a data, as cores todas e o dia de Natal”</i> - Emm e Mad: escrevem no caderno da Emm e verbalizam o que estão a escrever <i>“a minha mana está a brincar com a Elsa... quando eu brinco aos crescidos...”</i> - Gui: <i>“Fiz um desenho para ti! És tu a segurar um pássaro”</i> - Af: chega mais tarde e senta-se na área das artes a pintar a sua pasta das Artes <p><u>Casa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - VC e VG: brincam dentro da casa com o novo berço de bebé. VG: <i>“Vamos! Há uma festa surpresa para o cão”</i> <p><u>Blocos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tg, MF, ML: constroem uma pista de forma a criar um percurso para os berlindes (construção) 	<p><i>O que estão a fazer?</i></p>	
--	---	------------------------------------	--

	<p>Propostas de título para o projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>As saudades das outras pessoas</i> – MF - <i>Como nos podemos lembrar das pessoas?</i> – VG - <i>Projeto Telefone</i> – Af - <i>Como podemos comunicar?</i> – VG <p>Após uma votação, o nome escolhido para o novo projeto foi: “<u>Projeto Telefone: como podemos comunicar?</u>”</p>	<p>Conversa inicial do projeto</p>	<p>GRANDE GRUPO</p>
--	---	------------------------------------	---------------------

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, dei início ao novo projeto a desenvolver com o grupo. Esta conversa inicial estava prevista acontecer apenas amanhã, mas devido à impossibilidade de comparência da professora de Filosofia, a conversa de brainstorming acabou por acontecer nesse tempo. Assim sendo, reuni o grande grupo de forma a que pudéssemos definir bem o novo projeto a desenvolver, bem como, o nome do mesmo. Para isso, conduzi uma conversa com a proposta de desenvolvermos um projeto de comunicação com a Ame, uma vez que tenho observado um constante interesse das crianças em enviar-lhe algo ou mesmo de falar com ela. Discutiram-se então algumas possibilidades do que se pode enviar e como, surgindo, nesta questão muitas dúvidas. Ainda assim, definiu-se o “fio condutor” do projeto pela questão “como podemos falar com a Ame?”, tendo sido o nome do mesmo votado com o nome “Projeto Telefone: como podemos comunicar?”.

NOTA Nº 30		DATA: 22.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR: <u>Escrita/Artes:</u> Emm, Mad, ML, VG</p> <p><u>Casa:</u> Gui, VC, Lou, Af</p> <p>FAZER: - Emm: escrita</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Mad: escrita - Mat: escrita - VG: escrita/ casa - Gui: escrita/ casa - ML: escrita / casa - Lou: escrita/ casa/ blocos - VC: casa/ blocos - MF: casa/ blocos - Tg: blocos - Af: blocos/ casa <p>REVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mad: <i>“Estive nas Artes a desenhar no meu livro que eu trouxe e depois fui para os blocos fazer um jogo de berlindes com a Mimi”</i> - Tg: <i>“Estive nos blocos com a [educadora] e com o Af, o Gui e o Lou a brincar, a fazer construções e depois fui à área da Casa com a Mad, a Mmi e o MF”</i> - VG: <i>“Estive a brincar na área da Casa com o VC e fizemos um piquenique. Também estive na escrita a fazer um desenho”</i> - Gui: <i>“Estive nos blocos, na área da casa e nas artes. Estive em muitas áreas”</i> - ML: <i>“Fiz um piquenique na casa e estive nos blocos... ah afinal não! Estive na escrita a pintar no livro na Mat”</i> - Fil: <i>“Eu não consegui brincar... cheguei muito tarde... mas ainda vi o meu relógio com o Lou”</i> 	GRUPO DO LEÃO	
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Para além dos momentos do quadro das mensagens e do planejar, hoje planeei e dinamizei também o momento da revisão. Este é o momento em que as crianças comunicam aos outros o que estiveram a fazer no tempo de fazer, partilhando as suas aprendizagens e brincadeiras e os</p>			

pares escolhidos para as mesmas. Neste sentido, hoje pude verificar o quanto este momento ajuda também o adulto a compreender melhor o que a criança esteve efetivamente a fazer, pelas suas palavras e não apenas pelas elações que retira do que observa, uma vez que essa percepção pode não corresponder às percepções da criança. Assim sendo, vejo este momento como uma “formalização” do que foi realizado neste tempo destinado à brincadeira livre.

NOTA Nº 31		DATA: 23.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR: <u>Escrita/Artes:</u> VG, Af</p> <p><u>Laboratório:</u> ML</p> <p><u>Blocos:</u> Tg, VC, Gui, MF, Lou</p> <p>FAZER: <u>Escrita/Artes:</u> VG, Af</p> <p><u>Laboratório:</u> ML</p> <p><u>Blocos:</u> Tg, VC, Gui, MF, Lou</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, reflito sobre a dificuldade sentida em registar e refletir todos os dias. Reconheço a sua importância e contributo no meu processo de aprendizagem e de construção profissional, mas identifico uma grande dificuldade em termos de tempo na execução de registos diários. Muitas vezes, se não tenho onde apontar imediatamente a situação que observo e que pretendo registar, tenho dificuldade em recordar e fazer esses registos mais tarde, pelo que, muita coisa acaba por se perder. Os registos que tenho realizado relativamente aos tempos de planejar/fazer/rever com o objetivo de recolher dados para a investigação a desenvolver, nem sempre correspondem ao que pretendo uma vez que implicam a observação de cada criança em cada momento e que, não sendo possível de registar na hora, acaba por não ser possível fazer um registo completo e de todos mais tarde. Neste sentido, de forma a melhorar estes registos, penso que devo

considerar uma estratégia que me possibilite uma maior recolha de dados, de forma a que se perca o menos informação possível, com o objetivo de recolher dados mais relevantes e pertinentes para a investigação a desenvolver.

NOTA N° 32		DATA: 24.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p><u>Atividade “Pesquisa no computador”:</u></p> <p>Eu: <i>“Um computador, será um meio de comunicação?”</i></p> <p>ML: <i>“Sim, porque podemos ver coisas na internet... como no iPad... também podemos procurar no YouTube”</i></p> <p>Tg: <i>“É! Porque usamos para falar.”</i></p> <p>Gui: <i>“Sim, eu uso para falar com os meus avós”</i></p> <p>VG: <i>“Porque dá para ver as notícias”</i></p> <p>Fil: <i>“É porque nós mandamos aos outros para dizer coisas”</i></p> <p>ML: <i>“Também dá para ver as notícias na televisão... não é só desenhos animados”</i></p>	<p>GRUPO DO LEÃO</p> <p>Computador</p> <p>Telemóvel</p> <p>Jornais</p> <p>Cartas</p> <p>Televisão</p>	PEQUENO GRUPO
REFLEXÃO DIÁRIA			

No último dia desta semana, reflito sobre a atividade de pesquisa que realizámos hoje no tempo de pequeno grupo da manhã, uma atividade de pesquisa no computador. Apenas pude observar um dos grupos nesta atividade, o grupo do leão, uma vez que esta foi realizada em simultâneo com os dois grupos, pelo que o grupo da bola a realizou acompanhado pela auxiliar. Considero que, nesta atividade, o envolvimento das crianças ocorreu de forma progressiva, uma vez que a cada imagem que era mostrada, o entusiasmo era maior e as associações que iam sendo feitas de forma a prever se determinado objeto seria ou não um meio de comunicação, foram cada vez mais refletidas e perspicazes. Enquanto que nas primeiras imagens, a maioria respondia apenas “sim” ou “não”, cada vez mais essa resposta ia sendo mais justificada e discutida em grupo, pelo que, neste sentido, considero que este foi essencialmente um momento de descoberta, reflexão e partilha conjunta.

3.8. 27 a 30 de novembro de 2017

NOTA Nº 34		DATA: 28.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Tg: <i>“Vou para a área da casa fazer um bolo de banana”</i></p> <p>Em: <i>“Vou para a área da calma brincar para acalmar. Vou fazer brincadeiras de calma”</i></p> <p>Gui: <i>“Vou para a casa fazer um bolo”</i></p> <p>VG: <i>“Vou ficar nos blocos a fazer uma construção com os blocos de madeira”</i></p> <p>Lu: <i>“Vou fazer um boneco de neve com os blocos de madeira na área dos blocos”</i></p> <p>Emm: <i>“Vou para as artes ver o que os amigos estão a fazer e ajudar”</i></p> <p>Mimi: <i>“Quero ir para ao pé da Em (área da calma)”</i></p> <p>Af: <i>“Quero ir para as artes fazer um desenho para o portfólio e mais uma página para o meu livro dos projetos”</i></p> <p>Mat, ML, VC e Mad – área das artes pintar a árvore de Natal</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

	<p>ML: <i>“Como podemos enviar coisas para a Nova Zelândia para a Ame?”</i></p> <p>VG: <i>“Como consegues enviar coisas aos primos que estão na Madeira?”</i></p> <p>Tg: <i>“Como falas com os pais? Como podemos falar com eles?”</i></p>		
--	--	--	--

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, no tempo de pequeno grupo, a atividade planeada era igual para cada um deles, ainda que acontecesse em momentos diferentes. No entanto, a forma como esta decorreu com o grupo da bola foi muito distinta da forma como decorreu com o grupo do leão. Enquanto que com o grupo da bola apenas se definiu a pessoa a entrevistar, realizando uma votação para a tomada desta decisão, com o grupo do leão, para além desta decisão realizada com votação, também, definiram-se, ainda, as perguntas a realizar. Deste modo, na reflexão que faço no final deste dia, questiono-me sobre os motivos para que estes momentos de pequeno grupo tenham decorrido de forma tão distinta, dado que o tempo disponibilizado para os dois grupos foi o mesmo. Assim sendo, penso que o facto de os grupos serem diferentes, compostos por diferentes crianças, logo à partida cria a possibilidade desse momento decorrer de formas distintas. Também o facto de estes terem decorrido em momentos distintos, ainda que com pouca diferença de tempo, poderá também ter alguma influência. Também o facto de ter sido o segundo grupo a tomar mais decisões neste tempo me leva a pensar também na minha própria ação, uma vez que talvez a minha gestão do tempo tenha sido diferente em ambos os grupos, tendo o segundo tido mais tempo para tomar mais decisões, porque o geri de forma a que o tempo fosse rentabilizado de forma a que isso fosse possibilitado.

NOTA Nº 35		DATA: 29.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p><u>Área da Casa:</u> - Lu, VC, Lou, Gui</p> <p><u>Área das Artes:</u> - Mad, ML, Tg, MF, VG</p> <p>- Emm – veio comigo pedir autorização para as entrevistas</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER
	<p><u>Entrevista do Grupo da Bola:</u></p> <p>10h45 – reunimos para preparar a entrevista e distribuir tarefas, sendo elas: - Emm: responsável por explicar o que vamos fazer (entrevista, nome do projeto...) - Mat e Em: responsáveis pelo gravador, por gravar a entrevista - VC: responsável pela folha das perguntas - Lou: responsável pela 1ª pergunta “<i>Gostaríamos de saber o que sabe sobre comunicações</i>” - Af: responsável pela 2ª pergunta “<i>O que podemos utilizar para comunicar no nosso projeto?</i>” - MF: responsável pela 3ª pergunta “<i>Conhece alguém que more longe? Como fala com eles?</i>”</p> <p>11h00 – entrevista à diretora no seu gabinete. Cada criança cumpriu a sua tarefa, sendo de destacar a ajuda que deram uns aos outros neste momento. Quando algum se esquecia do que tinha de dizer, outro avançava imediatamente para ajudar, demonstrando que, para além da sua tarefa, todas as crianças sabiam o que era necessário fazer durante a entrevista. Ex:</p>		PEQUENO GRUPO

	<p>Emm: “<i>Vimos fazer uma entrevista para o nosso projeto sobre...</i>” Af: “<i>Comunicações (sussurro)</i>”</p> <p>11h20 – reunimos para ouvir a gravação e registar por escrito o que foi dito de mais importante para o nosso projeto.</p>		
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje gostaria de destacar a forma empenhada como as crianças (do grupo da bola) se envolveram na realização da entrevista à diretora da escola. Para além do facto de cada criança ter cumprido a sua tarefa de forma entusiasmada, sempre que algum se esquecia do que tinha de dizer (por exemplo), outra criança avançava imediatamente para ajudar, revelando conhecer não só a sua tarefa, mas também a dos outros, conhecendo tudo o que era necessário fazer durante a entrevista. Considero, assim, que neste momento estas crianças revelaram um grande espírito de grupo e um grande envolvimento nesta atividade do projeto, nesta fase de pesquisa.</p>			

NOTA Nº 36		DATA: 30.novembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>FAZER: Mad, Tg, Mat e ML pintaram o título do projeto para afixar na zona de afixação de materiais do projeto. Cada um pintou 1/2 palavras e no fim afixei tudo na parede.</p> <p>REVER: Lou: “<i>Estive na área da escrita a fazer convites para alguns amigos irem à minha casa. Depois fui para a área de casa.</i>”</p> <p>Emm: “<i>Estive na área da escrita e artes a desenhar o meu desenho e depois fui para a área da casa com o Tg, o MF e o Lu.</i>”</p>	GRUPO DA BOLA	PLANEAR/ FAZER/ REVER

<p><i>Brincámos aos pais e às mães. Eu era a mãe e o MF e o Lu eram os cães.</i></p> <p>Em: <i>“Fiquei na área da casa com a Mimi a brincar com os bebés... e depois fui para a área dos jogos.”</i></p> <p>Mimi: <i>”Estive na área da escrita a recortar coisas para o Pai Natal me dar.”</i></p> <p>Af: <i>“Na área das artes a desenhar um mapa.”</i></p> <p>VC: <i>“Brinquei na área da casa com o Lu, o F, o Lou e o MF. Brincámos aos polícia e depois ao Pai Natal e eles fugiam de mim.”</i></p> <p>MF: <i>“Eu fui para a área da casa brincar com o Lou e a Emm e brincámos ao polícia e ao Pai Natal.”</i></p>	
---	--

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, mais uma vez gostaria de destacar a importância dos momentos de revisão como forma de confrontar as observações que faço e o que deduzo que as crianças estão a fazer no tempo de fazer em comparação ao que as crianças afirmam ter estado realmente a fazer, o que nem sempre corresponde. Considero sempre esta análise muito interessante não só do ponto de vista da investigação que estou a realizar, mas também do ponto de vista da minha construção profissional, uma vez que me conduz a uma maior valorização destes momentos de diálogo com as crianças como meio de estas verbalizarem as suas aprendizagens, as suas brincadeiras, as suas interações com os seus pares.

3.9. 4 a 7 de dezembro de 2017

NOTA N° 37		DATA: 4.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p><u>Blocos:</u> VC, MF, Gui, Lu</p> <p><u>Artes:</u> Mad, Emm, Mia, VG</p> <p><u>Jogos:</u> Af</p> <p>ML: “Não quero ir para nenhuma área, vou ficar aqui a brincar contigo.”</p> <p>FAZER:</p> <p><u>Artes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mad e Emm pintam o livro da Mia com lápis de cor; - Mia e VG pintam a caixa de embrulho do presente de Natal. <p><u>Jogos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Af: brinca com o jogo dos martelos <p>REVER:</p> <p>ML: “<i>Estive a pregar partidas à Mariana</i>”</p> <p>VG: “<i>Estive a brincar às corridas com os carros na área dos blocos</i>”</p> <p>VC: “<i>Fizemos uma casa de abatons... fiz com o MF, o Gui e o Lu também ajudou.</i>”</p> <p>*só foi possível realizar a revisão com três crianças, porque esta foi realizada em grande grupo ao mesmo tempo que comiam a fruta e, entretanto, começou a sessão de música.</p>	<p>Em GG</p> <p>Cantou-se a canção “Um ratinho pequeno e engraçado”, acompanhada de marioneta de dedo – rato – que circula por todos e, quando a canção termina, faz a revisão a criança que tiver o rato na mão.</p>	<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

NOTA Nº 38		DATA: 5.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Mad: EA – “Fazer um desenho”</p> <p>Emm: EA – “Também vou fazer um desenho”</p> <p>VC: B – “Fazer uma garagem”</p> <p>Tg: EA – “Pintar a minha caixa” (embrulho da prenda de Natal)</p> <p>VG: EA – “Fazer um desenho”</p> <p>Gui: B – “Vou brincar com o VC”</p> <p>Lu: B – “Vou fazer uma pista para os carros”</p> <p>ML: EA – “um desenho”</p> <p>Af: EA – “Vou desenhar para ti, para a I(auxiliar) e para a C(educadora)”</p> <p>MF: J – “Vou fazer um jogo de lá (da área)... vou ver qual é que quero”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

NOTA Nº 39		DATA: 6.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Mad: B – “Brincar com as princesas”</p> <p>Em: Cs – “Vou telefonar a alguém e ver fotografias” (novos telemóveis na área da Cs)</p> <p>VC: B – “uma pista para os carros”</p> <p>Lou: EA – “quero fazer um desenho para a minha mãe”</p> <p>Af: EA – “também vou fazer um desenho para a minha mãe... e para o meu pai”</p> <p>Lu: EA – “também vou para a escrita”</p> <p>VG: Cs – “Vou brincar com a Em”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

	Mat: Cs – “ <i>Vou brincar com os telefones</i> ” (novos) Emm: Cs		
Parque	Quando saímos da sala para o parque, o ML e a Mat repararam que há uma das mesas que está ao contrário sem uma das pernas. Procuram a perna pelo parque, encontram-na e tentam colocá-la de novo no seu lugar. Não conseguindo encaixá-la no devido lugar, arranjam outra solução para que a mesa fique de pé, mesmo que não estando a sua perna bem encaixada: procuram vários dos blocos grande do parque que têm um furo no meio; colocam a perna da mesa nesse furo, fazendo-a ficar suportada por uma torre de 3 blocos; encostam a mesa à parede com todas as pernas suportadas por esses blocos, de modo a que esta se mantenha de pé.		TEMPO DE EXTERIOR
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Ao final do dia de hoje, gostaria de destacar a situação ocorrida no parque, uma vez que este é um momento sob a qual poucas vezes reflito. Neste sentido, gostaria de destacar o quanto estes momentos de exterior são importantes para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo este um momento muito rico nas interações sociais. Na situação hoje observada, o ML e a Mat, em conjunto, procuraram soluções para a reconstrução da mesa desmontada, recorrendo aos materiais que têm disponíveis no parque. Estas crianças aceitaram esta situação como uma tarefa desafiante, cumprindo este desafio de forma autónoma, sem nunca terem recorrido ao adulto durante este momento, procurando-o apenas no final, para mostrar a solução encontrada.</p>			

NOTA Nº 40		DATA: 7.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Lou: EA – “um desenho”</p> <p>VG: EA – “um desenho também”</p> <p>Lu: Cs – “vou brincar”</p> <p>Emm: J – “Vou tocar a música da minha camisola”</p> <p>Mad: J – “Vou brincar com a Emm”</p> <p>Tg: Cs – “Vou brincar com o Lu”</p> <p>VC: Cs – “Vou fazer um bolo”</p> <p>Gui: B – “uma casa e uma pista para os carros”</p> <p>MF: Cs – “Quero ir brincar com eles”</p> <p>ML: EA</p> <p>FAZER:</p> <p>J – Em: “Estou a fazer este jogo sozinha”</p> <p>Cs / B - VG, Mat, ML, MF, VC, Gui, Tg, Lu: “Estamos a brincar aos políciasI” (todos juntos)</p> <p>Emm e Mad: brincam juntas pela sala. Conversam e ouvem a música da camisola da Emm.</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, reflito sobre os dados que tenho vindo a recolher para a investigação que realizo no decorrer da PPS. Tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente que as relações entre as crianças e a escolha em função das escolhas dos outros, são o maior fator de influência na escolha das áreas, pelo que, cada vez mais, constato que as crianças justificam a sua escolha no momento de planejar referindo quais as outras crianças com quem pretendem ir brincar.</p>			

3.10. 11 a 15 de dezembro de 2017

NOTA Nº 41		DATA: 12.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Mad: EA – “<i>Ainda não sei</i>”</p> <p>Emm: Cs – “<i>Fazer um bolo</i>”</p> <p>Lu: Cs – “<i>vou cozinhar</i>”</p> <p>VG: EA – “<i>quero fazer um desenho para a mãe</i>”</p> <p>ML: EA – “<i>vou fazer um desenho para a Mariana</i>”</p> <p>VC: Cs – “<i>Vou fazer um bolo para a Mariana... um bolo de laranja</i>”</p> <p>Tg: Cs – “<i>Também vou fazer um bolo</i>”</p> <p>Mimi: “<i>Quero ficar contigo mais um bocadinho</i>”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

NOTA Nº 42		DATA: 13.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>ML: EA – “<i>fazer um desenho</i>”</p> <p>Gui: EA – “<i>fazer um desenho</i>”</p> <p>Lou: B – “<i>brincar com os carros</i>”</p> <p>Lu: “<i>Vou para a Cs fazer comida... [depois de observar o Lou a brincar na área dos blocos]... não! Afinal também quero ir para os B</i>”</p> <p>Af: EA – “<i>vou fazer um desenho para ti, para a I(auxiliar) e para a C(educadora)</i>”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

	VC: EA – “ <i>vou fazer o desenho de uma bola</i> ” Mad: EA – “ <i>quero ajudar a Mariana</i> ”		
--	--	--	--

3.11. 18 a 22 de dezembro de 2017

NOTA Nº 43		DATA: 18.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Lu: B VG: EA VC: B Emm: EA – “<i>Vou fazer um desenho para o ML</i>” (que faz anos) Mad: EA – “<i>Vou fazer um desenho para o ML</i>” (repete o que a Emm disse)</p> <p>REVER:</p> <p>Em: “<i>Estive com a Emm, a Mad, a Mimi e a Mat a brincar aos bombeiros... com o megafone que eu trouxe</i>”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

NOTA Nº 44		DATA: 19.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>VG: Cs – “<i>Vou para a casa brincar com o Lou</i>” Lou: Cs – “<i>também vou para a casa brincar com o VG</i>” Mad: “<i>vou ficar a ajudar a Mariana</i>”</p> <p>FAZER:</p> <p>- Lou e VG brincam na Cs. Fazem bolos e colocam os ovos na caixa. - Mad vai brincar com a Emm (que chegou) na área dos blocos.</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

	<p>- VC e ML chegam e todos (Mad, Emm, VG, Lou, VC e ML) juntos se sentam na EA a brincar com plasticina. Conversam, cortam pedaços pequeninos e dizem que estão a preparar o almoço.</p> <p>VC: <i>“Quem quer ir para a área da casa?”</i></p> <p>ML: <i>“Eu não”</i></p> <p>Lou: <i>“Eu também não”</i></p> <p>VG: <i>“Não”</i></p> <p>VC: <i>“Então eu também não?”</i></p> <p>- Fil chega e junta-se a brincar com a plasticina na mesa da EA</p> <p>Lou: <i>“Nós somos padeiros... estamos a fazer pão”</i></p> <p>- Emm e Mad: <i>“Toma um gelado!”</i></p>		
--	---	--	--

NOTA Nº 45		DATA: 20.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>FAZER:</p> <p><u>EA:</u> VG, ML e Mat escrevem no computador – pedem para o adulto escrever numa folha uma palavra e copiam-na para o computador.</p> <p><u>B:</u> VC e Em brincam juntos e constroem um castelo.</p> <p>- Emm chega e traz um jogo. VC, Em, VG e Mad juntam-se na área dos blocos a jogar com a Emm.</p> <p>- Fil chega e também se junta a jogar.</p>		<p>PLANEAR/ FAZER/ REVER</p>

	<p><u>Atividade – “E-mail para a Amelie”:</u></p> <p>Grupo do leão: Mad, Const, Fil, ML e VG</p> <p>Em primeiro lugar as crianças realizaram o desenho que queriam enviar para a Ame. Quando terminados, tirei uma fotografia ao desenho de cada um e transferi-os para o computador.</p> <p>De seguida, numa folha escrevi a mensagem que as crianças queriam enviar no e-mail, para que posteriormente a pudessem copiar para o computador.</p> <p>Mensagem definida pelo grupo: “Olá, Amelie!</p> <p>Temos saudades tuas. Está tudo bem contigo? Nós estamos na escola. Estás numa escola na Nova Zelândia?</p> <p>Adeus! Beijinhos do grupo do leão”</p>		<p>PEQUENO GRUPO (manhã)</p>
	<p><u>Atividade – “E-mail para a Amelie”:</u></p> <p>Grupo do leão: Mad, Const, ML, VG</p> <p>As crianças escolheram as palavras que cada um queria escrever no computador e eu sublinhei-as com uma cor diferente para cada um. Após todos terem decidido o que queriam escrever, eu ia lendo a mensagem e sempre que chegava uma palavra sublinhada, a criança que tinha escolhido escrever essa palavra, copiava as suas letras para o computador. No final, as crianças escreveram ainda os seus nomes para assinar o e-mail a enviar.</p> <hr/> <p>Grupo da bola: Em, Emm, Lou, VC. Mat e Mimi</p> <p>Tal como no grupo do leão, em primeiro lugar as crianças realizaram o desenho que queriam enviar para a Ame. Quando terminados, tirei uma fotografia ao desenho de cada um e transferi-os para o computador.</p>		<p>PEQUENO GRUPO (tarde)</p>

REFLEXÃO DIÁRIA

Sendo esta a última semana antes da interrupção letiva do Natal, várias são as crianças que já se encontram de férias, pelo que, as atividades em pequeno grupo acabam por acontecer com 5/6 crianças. Este facto acaba por ter aspetos que considero positivos e outros que nem tanto. Se por um lado nas atividades as crianças têm muito mais “espaço” e oportunidade de participar e de realizar tarefas, por outro lado, existem muitas crianças que não presenciarão momentos importantes da execução deste projeto.

NOTA Nº 46		DATA: 21.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
	<p><u>Atividade – “E-mail para a Amelie”:</u></p> <p>Grupo da bola: Em, Emm, Lou, VC, Mat e Mi</p> <p>- Numa folha escrevi a mensagem que as crianças queriam enviar no e-mail, para que posteriormente a pudessem copiar para o computador.</p> <p>- Ao escrevermos a mensagem a enviar, no final, quando decidíamos como nos poderíamos despedir, o Lou disse: “<i>temos de dizer obrigada e thank you... temos de dizer em inglês para a Ame poder perceber</i>”.</p> <p>- Mensagem definida pelo grupo:</p> <p>“Olá, Amelie!</p> <p>Gostamos de brincar contigo e de te dar beijinhos e abraços. Temos muitas saudades tuas e queremos enviar desenhos para ti. Estás a dormir agora? Vais à escola quando nós estamos a dormir? Estás bem e feliz? Estás numa nova escola? Como é que se chama? Como se chamam os teus novos amigos? Estás a gostar da Nova Zelândia?</p>	Grupo da bola	PEQUENO GRUPO

	Obrigada e thank you! Beijinhos e muitos abraçinhos do grupo da bola”		
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje, reflito sobre o impacto que sinto que o projeto que temos vindo a desenvolver está a ter no grupo. Cada vez mais, sinto o envolvimento das crianças no mesmo e a sua preocupação para com a Ame, valorizando a sua cultura e interessando-se pela mesmo, como se pode verificar nos registos hoje realizados. As crianças, ao escrever os e-mails, procuraram fazer perguntas com curiosidade sobre o que a Ame está a viver enquanto está ausente do grupo. O aspeto que mais me surpreendeu, acima de tudo, foi o facto de o Lou se ter lembrado da necessidade de escrevermos também em inglês para que a mãe da Ame lhe possa ler o e-mail quando este for enviado. Considero que esta foi uma das maiores evidências de atitudes de respeito e de valorização na diversidade cultural.</p>			

NOTA N° 47		DATA: 22.dezembro.2017	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
	<p><u>Atividade – “E-mail para a Amelie”:</u></p> <p>Depois da observação do Lou e após uma conversa com o grupo sobre a importância de escrevermos a mensagem de forma a que a Ame a pudesse compreender, acordámos que na mensagem, seria escrita uma tradução em inglês por mim, antes do e-mail ser enviado. Desta forma, após os e-mails estarem prontos a enviar (com os desenhos anexados, a mensagem escrita e a tradução em inglês), chegou a altura de se escrever o destinatário e de enviar os e-mails para a Ame.</p>		<p>GRANDE GRUPO (manhã)</p>

REFLEXÃO DIÁRIA

No final desta semana, antes de iniciarmos as férias de Natal, gostaria apenas de referir que senti que muitas crianças acabaram por “perder” uma etapa importante do projeto. No entanto, esta foi uma decisão que tive de tomar em relação à concretização do mesmo, pelo que tive de me questionar em relação a dois aspetos e ponderar aquela que seria a opção mais correta. Se por um lado havia muitas crianças a perder esta etapa, por outro, tínhamos crianças a querer avançar com o projeto, já que este já havia sido interrompido por cerca de duas semanas devido à festa de Natal. Neste sentido, após refletir, também em conjunto com a equipa de sala, considerei que este deveria avançar de acordo com os interesses das crianças presentes, precisamente por estas se encontrarem presentes e por, ao viverem esta fase do projeto, serem capazes de, posteriormente, comunicar o que foi feito às crianças que não estiveram a participar.

3.12. 8 a 12 de janeiro de 2018

NOTA Nº 48		DATA: 8.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Mad: EA – “fazer uam coroa para o Gui” (que faz anos”</p> <p>VC: B – “vou brincar com as minhas pistas dos carros”</p> <p>Gui: EA – “vou fazer um desenho”</p> <p>FAZER:</p> <p>- Gui: faz um desenho e junta-se a brincar nos B com as pistas;</p> <p>- VC brinca com as suas pistas nos B: “só dá para os 3 anos e duas pessoas” (a ler os símbolos na caixa das pistas)</p> <p>- MF e ML juntam-se a brincar com as pistas nos B</p> <p>- MF e ML vão para o Lab – vestem-se de cientistas e brincam com os insetos (brinquedos)</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

NOTA Nº 49		DATA: 9.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Cs: VG, ML, Mat, Mad, VC, Lu</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

	EA: Gui, Af, Em FAZER: ML, VG e Mat – escrevem no computador (copiam letras do papel para o teclado, construindo pequenas palavras e escrevendo o alfabeto)		
REFLEXÃO DIÁRIA			
<p>Hoje reflito sobre a atividade do projeto realizada com recurso a um globo. Com esta atividade pretendia-se que as crianças percecionassem a distância entre Portugal e a Nova Zelândia, no entanto, no momento, com o decorrer da mesma, esta desencadeou a possibilidade de se explorar ainda outra questão. Por várias vezes, as crianças ouviram que não seria possível ligar por telefone para a Ame porque esta se encontrava a dormir quando nós estávamos acordados e vice-versa, no entanto, este aspeto nunca havia sido clarificado. Neste sentido, e de forma a dar resposta a esta questão, também com o globo foi explorada esta questão do fuso horário, recorrendo a um foco de luz em representação do Sol e movimentando o globo à semelhança do movimento de rotação da Terra.</p>			

NOTA Nº 50		DATA: 10.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	PLANEAR: Mad: Cs – “vou ver as jóias” ML: J – “vou ver o globo” Lu: J – “vou com ML ver o globo” VC: J – “vou brincar com o Lu” VG: J – “também vou ver o globo. Quero ver onde é a Madeira”		PLANEAR/ FAZER/ REVER

REFLEXÃO DIÁRIA

Hoje, gostaria apenas de referir um aspeto que tenho vindo a observar como influência da escolha das crianças relativamente às áreas, sendo esta em função da introdução de novos materiais em cada área. Quando um novo material é introduzido numa determinada área, no momento de planear, as crianças escolhem essa mesma área referindo a sua vontade em brincar com esse novo material, tendo este aspeto sido diversas vezes como uma influencia nas escolhas das criança.

3.13. 15 a 19 de janeiro de 2018

NOTA N° 51		DATA: 15.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>B – Af, Gui, VG, VC: brinquedos de casa Cs – Lu, ML, Mad</p> <p>- Planeámos com um quadro do Af, em que as crianças desenhavam a área para onde queriam ir e a letra da criança a quem queriam passar a vez de planear</p> <p>- ML desenhou um coração para ir para a área da Cs</p> <p>Eu: “Por que desenhaste um coração?”</p> <p>ML: “Porque gosto de ir para lá”</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

NOTA N° 52		DATA: 16.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>ML: Lab - “mas sem água, não vou usar a água”</p> <p>Lu: Cs – “cozinhar”</p> <p>MF: Cs – “com o Lu fazer bolos”</p> <p>Mad: J – “fazer um jogo de lá”</p> <p>FAZER:</p> <p>Área dos blocos com novos blocos: MF, Af, VC, ML, Lu</p>		PLANEAR/ FAZER/ REVER

	Área dos jogos: Mad brinca com um jogo de encaixe e contagem		
--	--	--	--

NOTA N° 53		DATA: 17.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Lu – Cs</p> <p>ML – EA</p> <p>VG – Cs</p> <p>Emm - Cs</p>		<p>PLANEAR/</p> <p>FAZER/</p> <p>REVER</p>

NOTA N° 54		DATA: 18.janeiro.2018	
LOCAL	NOTAS	OBS.	TEMA
Sala de atividades	<p>PLANEAR:</p> <p>Mad: Cs – “brincar com os vestidos”</p> <p>Tg: B – “Legos”</p> <p>Lou: B – “também com os legos”</p> <p>Lu: Cs – “cozinhar”</p> <p>MF: Cs – “cozinhar”</p>	<p>Legos usados para planejar</p>	<p>PLANEAR/</p> <p>FAZER/</p> <p>REVER</p>

4. REFLEXÕES SEMANAIS

4.1. 25 a 29 de setembro de 2017

No final desta primeira semana de estágio importa refletir sobre os pontos que considero de maior destaque relativamente a esta minha iniciação na Prática Profissional Supervisionada II (PPS) realizada na valência de Jardim de Infância. A relevância da realização de uma reflexão semanal assenta na importância de uma permanente reflexão sobre a prática que se desenvolve, uma vez que esta consiste numa forma de avaliar o trabalho que se realiza (Mendes, 2005).

Esta não é a primeira experiência que realizo num contexto de Jardim de Infância, dado que já tive outras experiências anteriores com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, numa outra instituição e num outro registo (estágio no âmbito do curso Técnico de Apoio à Infância) e, também, o estágio que realizei no final da licenciatura em Educação Básica, também em contexto de Jardim de Infância. Não obstante, encaro cada experiência sempre uma mais valia a diversificação das experiências que vou realizando neste meu percurso, que se encontra agora na reta final. A riqueza e diversidade de contextos com que vou contactando, tem sido, sem dúvida, um contributo fundamental para a minha futura prática profissional, encarando todos os momentos de prática como uma oportunidade de aprendizagem.

Outro aspeto a destacar, ainda, nesta minha iniciação da PPS, está relacionado com o facto de este ser o mesmo local em que realizei a PPS I, em creche. Desta forma, a adaptação ao espaço físico e aos técnicos da instituição estava, à partida, bastante facilitada. Ainda, assim, esta foi uma semana de grande adaptação, principalmente, ao grupo e às novas rotinas e horários do Jardim de Infância. Considero que a adaptação à rotina deste grupo, tem sido, ao longo da semana, a minha maior dificuldade, porque, para além da sua complexidade, ao estar no mesmo local, assumo, de forma diria “automática”, os horários e as rotinas a que estava habituada com o grupo de creche.

Se, no ano passado, um dos primeiros aspetos que destaquei, foi o facto de estar a estagiar num contexto com uma abordagem ao modelo curricular *High/Scope*, este ano, destaco-o novamente, mas sentindo logo *a priori*, mais evidências da forma como este conduz e orienta a prática, nomeadamente ao nível da organização da rotina (tempos de

planear/fazer/rever, tempos de exterior, tempos de grande grupo...) e ao nível da organização do grupo (grandes e pequenos grupos). Este modelo assenta, essencialmente, nas teorias de Jean Piaget, que nos diz que “o conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas das interações existentes entre a criança e os objetos” (HighScope Portugal, 2015). Assim sendo, é defendida uma aprendizagem ativa, partindo do princípio de que a criança aprende fazendo, ou seja, uma aprendizagem em que a criança constrói o seu próprio conhecimento conforme vai explorando (HighScope Portugal, 2015).

Considero que o facto de, mais uma vez, contactar com uma prática com uma abordagem a um modelo curricular específico representa uma mais-valia a nível pessoal e profissional, uma vez que me vai permitir constatar, efetivamente, se, em prática, esta é ou não uma metodologia com a qual me identifico, uma vez que me apercebi que, em teoria, os valores e princípios que defendo se aproximam muito deste modelo curricular, principalmente ao nível da aprendizagem ativa.

Outro aspeto que me surpreendeu bastante no decorrer da semana foi o facto de o grupo se demonstrar tão recetivo à presença de um novo elemento na sala. De um modo geral, o grupo adaptou-se de forma bastante rápida, reconhecendo-me como mais um elemento adulto de referência na sala. Esta recetividade do grupo permitiu-me também interagir mais com as crianças, facilitando-me conhecê-las melhor individualmente e dar-lhes mais apoio nas tarefas diárias e atividades. Neste sentido, destaco a importância de uma observação participante, que nos permite adaptarmo-nos mais facilmente tanto ao grupo, como à rotina e ao modo como as diferentes tarefas se concretizam, permite uma maior aproximação do contexto em que somos inseridas.

Com o grupo, a maior dificuldade que senti, ao longo da semana, foi na gestão dos conflitos entre as crianças. Este é o ponto em que sinto que hesitei mais, por sentir que só conhecendo bem cada criança é que conseguiria ajudá-las nesta gestão. Ao ainda não conhecer muito bem cada criança, tanto individualmente, como na sua relação com os outros, sentia-me mais hesitante, por não saber identificar imediatamente a melhor forma de atuar com cada um. No entanto, no término desta semana, sinto que já vou sabendo, cada vez mais, algumas formas de gerir alguns conflitos com determinadas crianças.

No final desta semana de estágio, reflito ainda sobre a importância do trabalho em jardim de infância valorizar “uma perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem num clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados”, “um ambiente educativo facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” e valorizar ainda “a intencionalidade educativa na ação do educador, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas” (Silva, Marques, Mata & Rosa ,2016, p.5).

Assim sendo, assumi uma postura observadora e de questionamento que me permitisse conhecer todo o contexto em que me encontro a estagiar e de forma a adaptar-me também ao mesmo e indo, assim, ao encontro dos interesses das crianças, da educadora e da instituição. Neste âmbito, o registo diário e respetiva reflexão foram fulcrais, uma vez que a reflexão “oportuniza cometer erros, tomar conhecimento dos mesmos e tentar de novo de modo diferente, ou seja a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia e descobertas das potencialidades que constituirão as competências e as habilidades profissionais” (Mendes, 2005, p.43)

Concluo, portanto, esta semana muito satisfeita e, como referi no início da semana, com a sensação de “regresso a casa”. Mais uma vez, satisfeita com a instituição que me recebe, com a equipa técnica da mesma, com o grupo com que me encontro a estagiar e com a minha prestação, ainda que, ainda num período de observação. Satisfeita por mais uma etapa que se inicia que contribuirá, com toda a certeza, para a formação da futura educadora de infância que serei.

REFERÊNCIAS

- HighScope Portugal. (2015). Consultado a 2 de outubro de 2017, em <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/>
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, educação e sociedade – Teresina*. nº13. 37-45.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

4.2. 2 a 6 de outubro de 2017

No término desta segunda semana da Prática Profissional Supervisionada II, posso constatar, através das notas de campo realizadas, que as minhas observações, contrariamente ao que verifiquei no estágio em creche, têm sido, logo à partida, mais diversificadas e não tão incidentes nos mesmos tópicos. Pelo que, começo por refletir sobre a importância dos hábitos de observação e registo que fui adquirindo no ano anterior.

Considero que, este ano, com a prática, sinto uma maior segurança, eficácia e pertinência nas observações e reflexões que realizo, com maior destreza e naturalidade na ação pedagógica, tornando a observação e registo uma base fundamental na ação que desenvolvo no dia-a-dia com as crianças. Também pelo facto de ter mantido o mesmo local do estágio em creche, como já referi, me conduz à sensação de continuação do trabalho já feito, não só na prática, mas também no trabalho teórico de reflexão e registo que acompanha o percurso da PPS. Deste modo, concluo, que as experiências que vou realizando ao longo do percurso enquanto estudante, contribuem para a construção de uma identidade profissional com hábitos e práticas de uma futura educadora observadora e reflexiva.

Nesta perspetiva de continuação do trabalho realizado, esta semana gostaria de refletir sobre os principais pontos de diferença que tenho vindo a identificar entre a creche e o jardim de infância, nomeadamente relativamente à organização do ambiente educativo, contemplando todas as suas vertentes. Segundo Zabalza (1992), nos ambientes educativos, o importante é que estes sejam ricos e estimulantes e que permitam e potenciem o desenvolvimento global das crianças e, nesse sentido, considero que, mesmo que com diversos aspetos distintos, ambos os contextos com a qual contactei se enquadram nesta caracterização da autora.

Importa, então, antes de começar a caracterizar, começar por referir que o ambiente educativo é referente ao conjunto do espaço físico com as relações que lá se estabelecem - os afetos e relações interpessoais, sendo este um conceito mais abrangente, que engloba um todo indissociável de objetos ou materiais e pessoas que se relacionam num mesmo espaço. Esse ambiente transmite sensações, segurança ou inquietações, comunica o tipo

de atividades que lá se realizam, se existe ou não comunicação entre crianças de diferentes grupos, se há relação com o meio externo, quais são os interesses das crianças e dos adultos, entre outros, já que também a forma como se organiza e utiliza o espaço físico, constitui, em si mesmo, o reflexo de um modelo educativo (Forneiro, 1998 e Zabalza, 1992). Assim sendo, vou aqui focar-me nas quatro dimensões que estruturam o ambiente educativo, fazendo uma pequena comparação entre os aspetos de maior destaque entre a creche e o jardim de infância, sendo elas ao nível do grupo de crianças, do espaço físico, do tempo e dos materiais (Forneiro, 1998).

Relativamente aos grupos de crianças, o aspeto que mais gostaria de destacar é ao nível da organização do grupo em momentos de grande e pequeno grupo. Em creche, estas evidências da abordagem ao modelo curricular *High/Scope* não eram ainda possíveis de por em prática. No entanto, agora em jardim de infância, são claros os momentos organizados destas diferentes formas e as crianças sabem identifica-los como um elemento de importância na rotina. Várias são as atividades realizadas em pequenos grupos (inglês, filosofia, jornal de sala, etc), grupos esses estabelecidos desde o início até ao final do ano, ao qual as crianças sabem que pertencem e com que pares trabalham nesses momentos.

No que é referente à organização do espaço, neste contexto específico, o que mais posso destacar é a facilidade nos acessos ao exterior e outros espaços como o refeitório estarem bastante mais facilitados, não só pela maior mobilidade das crianças de jardim de infância, mas porque, efetivamente, existe um acesso mais facilitado potenciador de uma maior autonomia das crianças a este nível. Também a organização do espaço por áreas é um ponto a destacar, uma vez que existem bastantes diferenças ao nível das áreas que caracterizam cada espaço. Destaco, assim, a existência da área do movimento na sala de creche e as áreas do laboratório e da calma, na sala de jardim de infância, como as principais áreas diferentes entre ambas as valências.

Em relação à organização dos materiais, enquanto que na sala de creche os materiais eram maioritariamente caracterizados pelo seu cariz sensorial, através de várias texturas, formas, cores ou sonoridades, em jardim de infância destaca-se uma maior diversidade de jogos, brinquedos, blocos, materiais de escrita e de pintura. Ainda que também na creche, os materiais se encontrassem maioritariamente ao nível e fácil acesso

da criança de forma autónoma, em jardim de infância, considero que este acesso facilitado se torna ainda mais evidente, uma vez que todos os materiais estão acessíveis à utilização de todas as crianças.

Por fim, relativamente à rotina, sucintamente, posso referir que em creche o dia-a-dia acabava por ser muito vincado pelos momentos de prestação de cuidados (sesta, muda de fraldas...). Pelo contrário, em jardim de infância, ao serem as crianças mais autónomas em relação à sua higiene pessoal, estes momentos são mais rapidamente concretizados, agilizando o decorrer do dia e possibilitando uma maior diversidade de momentos de atividade e brincadeira. Assim, as idas ao exterior são mais frequentes, as atividades letivas e extracurriculares são em maior quantidade e diversidade e a rotina do jardim de infância, acaba, pelo contrário, por ser mais caracterizada pelos momentos de atividades.

Para finalizar a reflexão desta semana, termino referindo que este tem sido um período de observação muito rico e fornecedor das bases fundamentais para um real conhecimento do contexto em que estou inserida, de forma a sustentar e fundamentar a base do trabalho a desenvolver com este grupo e esta equipa durante este período de estágio.

REFERÊNCIAS

- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*, 229-281. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

4.3. 9 a 20 de outubro de 2017

No término destes dias de estágio, várias foram as aprendizagens que poderia aqui destacar. Tanto ao nível das relações entre a equipa educativa, como das escolhas das crianças nos tempos de Planear/Fazer/Rever, como da aprendizagem ativa da criança no seu próprio processo de construção de conhecimento. Pelo que, depois de um olhar atento sobre os tópicos que foram sendo alvo de reflexão diária, esta semana, optei por realizar uma reflexão sobre a temática do brincar, que penso que foi a que menos aprofundei e à qual não poderia deixar de lhe atribuir a importância que considero que realmente tem. Assim sendo, considerei pertinente consultar mais literatura sobre a temática e desenvolver o meu ponto de vista sobre a mesma, uma vez que, ao longo destes dias, este foi um tópico que considero ter surgido várias vezes como alvo de reflexão, tanto na observação das crianças, como na minha ação, como na ação da educadora e da auxiliar.

Deste modo, tal como Sarmiento citado por Tomás e Fernandes (2014) afirma, brincar é o que as crianças fazem de mais sério. Assim sendo, é fundamental que, enquanto futura profissional de educação, olhe para o brincar como algo característico da infância, que “traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 176).

Como afirma Goldstein (2012), todos os tipos de brincadeira têm um papel crucial no desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, físico, social e emocional, pelo que o jogo constitui a “lente” através da qual as crianças experimentam o seu mundo e o mundo dos outros. É a brincar que as crianças se vão apropriando do mundo que as rodeia, bem como das suas culturas e representações de situações vividas e, assim, aprendem e desenvolvem-se. No entanto, importa referir que, considerar que o brincar das crianças apoia o seu desenvolvimento, é uma consideração que deve ser entendida em termos emergentes, onde a aprendizagem de primeira ordem (e relativamente superficial), reprodutiva (Vygotsky) ou empírica (Piaget) estar a contribuir para esse desenvolvimento, não constituindo por si só a realização de um processo contínuo de reestruturações irreduzíveis da mente (Siraj-Blatchford, 2009).

A infância é vivida por todas as crianças, cada uma no seu espaço e tempo sociais, “em função de parâmetros que circunscrevem as suas vidas” (Faria, 2015, p. 115), explicitados nas interações sociais estabelecidas e consideradas nos pilares da cultura de infância propostos por Sarmiento (citado por Faria, 2015), sendo eles a interatividade, a ludicidade, a imaginação do real e a reiteração. A interatividade está relacionada com a convivência entre pares, que, por sua vez, possibilita formas de desenvolvimento, interação e partilha, de convivência, de apropriação do

mundo, entre outras formas de conhecimento. A ludicidade, “a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado na criança” (Faria, 2015, p. 115), é um traço fundamental das culturas de infância. Brincar é uma das atividades sociais mais significativas para o Homem, não sendo apenas da exclusividade das crianças, porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente, contrariamente aos adultos (Sarmiento, citado por Faria, 2015). A imaginação do real é relativa ao “modo como a criança vive o jogo de forma aceitável por ela mesma a partir da imaginação como configuração do real” (Faria, 2015, 120). Por fim, é característica da reiteração o facto de a criança viver “a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomençar, atribuir pausas, repetir momento vivenciados entre outras situações “ (Faria, 2015, p. 119).

A brincar a criança propõe-se a novos desafios, resolve problemas, desenvolve a imaginação, aprende a respeitar as regras de socialização, desenvolve o autoconceito, o desenvolvimento físico-motor bem como o raciocínio. O brincar é algo que é natural e prazeroso para a criança, tendo uma função socializadora e integradora, sendo uma atividade rica que promove o desenvolvimento global da mesma, logo, o brincar, mais especificamente, o brincar livremente, terá um lugar de destaque na nossa futura prática educativa (Goldstein, 2012).

Reforço, assim, a importância do brincar como atividade livre, pois considero que o brincar não deve ser dirigido, pelo menos na maior parte das vezes. Brincar, na minha opinião, deve ser algo que a criança deve fazer livremente e sem restrições, pois o brincar só por si já é extremamente rico, o que não quer dizer que o educador não deva ter um papel regulador de extrema importância nesta atividade. Primeiramente, porque é o educador que planeia e organiza o espaço que terá de ser propiciador para a brincadeira. Depois, é fundamental que o educador assista a criança nestes momentos de brincadeira, pois “sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio.” (Fortuna citado por Barbosa & Fortuna, 2015, p. 20). Desta forma, acredito que temos o papel de assistir nas atividades de brincadeira da criança, estimulando-a, ampliando a sua brincadeira e ajudando-a a resolver conflitos e problemas com as quais se possa deparar, servindo sempre da Zona de Desenvolvimento Proximal como suporte, mas, no entanto, sem dirigir a atuação das crianças, sem criar as nossas próprias regras e sem as corrigir.

Ainda relativamente à ação do educador, é de destacar a importância de se partir do que a criança sabe, da sua cultura e dos seus saberes, para se desenvolverem atividades. Assim, “a importância do jogo para o desenvolvimento da criança implica que o educador defina prioridades no nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças” (Serrão & Carvalho, 2011, p. 3). Deste modo, o facto de se potenciar, às crianças, a oportunidade de

usufruírem de experiências educativas variadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que, no seu processo de crescimento e aprendizagem, cada uma vá contribuindo para o desenvolvimento socio-afetivo, cognitivo, moral e motor das crianças com quem interage (Serrão & Carvalho, 2011).

REFERÊNCIAS

- Faria, E. (2015). Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo. *Investigar em educação, IIª Série* (número 4), 113-126.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *A Educação de bebés em infantários* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. *Revista ibero-americana de educação*, 55 (5), 1-15.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (Orgs.). (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: UEM.

4.4. 23 a 27 de outubro de 2017

“Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.”

Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15

Estes últimos dias de estágio, sob a qual assenta a minha reflexão, foram dias que me permitiram fazer muitas aprendizagens, uma vez que dei início às atividades dinamizadas por mim, sob a minha orientação e planificação, com este grupo de crianças. Embora já tenha vindo a dinamizar determinados momentos não planificados ou ainda que a minha intervenção não consista apenas em momentos de planificação estruturada, considero que estes são momentos de aprendizagem muito importantes neste nosso processo de construção profissional, enquanto futuras educadoras de infância.

Embora já tenha planificado, no ano anterior, atividades para um grupo concreto e não fictício, as planificações eram dirigidas a um grupo em contexto de creche e, desta vez, em contexto de jardim-de-infância. Logo aí se sente um grande contraste, não só pelas diferenças inevitáveis da individualidade de cada grupo, mas principalmente ao nível de características próprias das faixas etárias de cada um, nomeadamente, ao nível da comunicação oral. Se no contexto de creche era fundamental estar atento à comunicação não verbal da criança, identificando as suas vontades e necessidades de forma interpretativa dos seus comportamentos, neste contexto, existe, também a necessidade de ouvir a criança que já verbaliza essas mesmas necessidades e vontades.

Mais uma vez, tenho, assim, a oportunidade de planificar para um grupo concreto, um grupo em que conheço realmente o contexto e os seus aspetos mais característicos, e de planificar em função das suas especificidades, adequando toda a prática a desenvolver às mesmas. Aprendo, assim, a pensar realmente no que faz sentido para aquele grupo de crianças e planificar em função disso, em função das suas necessidades, dos seus interesses, da individualidade deste grupo e de cada criança.

Uma vez que logo desde cedo, no decorrer deste estágio, comecei a planificar em conjunto com a educadora as planificações semanais, tenho constatado que cada vez mais, conforme vou conhecendo as crianças cada vez melhor, se torna mais fácil e mais

agilizado o processo de planificação para este grupo. O que me conduz a uma reflexão sobre a importância de conhecer o contexto para uma planificação coerente e significativa para aquele grupo especificamente.

Outro aspeto sob a qual gostaria de refletir também, prende-se com o facto de que o que se planifica, acaba por não ser fiel ao que se executa, por diversos motivos que não possíveis de prever. Desta forma, confronto a minha reflexão com as orientações definidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que nos indicam que “planear não é prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15). Tal como já referi numa das planificações diárias desta semana, uma das maiores aprendizagens que fiz no decorrer da mesma, assenta precisamente nesta premissa de que a planificação é uma proposta estruturadora da prática, mas que não deve ser encarada como estanque e não passível de sofrer alterações. Atividades que não estavam planeadas e que surgem em substituição de outras que o estavam são algo que acontece com alguma frequência, pelo que, são estes momentos que nos levam a ganhar experiência sobre como agir nestas situações, em que, por vezes, parece que nada corre como planeado e, no momento, tudo necessita de ser repensado.

Pensando, então sobre estas questões, termino referindo que, enquanto educadora de infância, pretendo assumir um papel primordial de “co-piloto (...) de alguém que estimula, apoia e organiza a relação dos alunos com o saber (...)” (Cosme & Trindade, citado por Marinho, 2012, p. 84), encarando a prática como “um processo pelo qual os professores se envolvem com o compromisso de fazerem progredir no currículo cada aluno em situação de grupo, através de uma seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem de cada criança” (Marinho, 2012, p. 84). É, portanto, função da escola possibilitar às crianças que estas se desenvolvam na relação com o mundo que os rodeia, sendo o educador de infância, um andaime no decorrer deste processo (Marinho, 2012). Cabe, portanto, ao educador esta função de “andaime”, tentando dar sempre uma resposta adequada à diversidade das particularidades de cada criança e de cada grupo, nos diferentes contextos educativos (Portugal & Laevers, citado por Santos, et al, 2011).

REFERÊNCIAS

- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen: Artigo 6*, v.21, nº2.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C. & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 136-147. Consultado em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/44/pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

4.5. 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

“O mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola”
(Portugal, 2003, p.123)

A reflexão que faço esta semana está relacionada com o que até agora pude observar sobre a relação escola-família, sobre as dinâmicas e estratégias que tenho vindo a observar sobre a forma como esta parceria se estabelece. Considero esta reflexão de extrema importância, concordando com Marques (citado por Figueiredo, 2010) quando afirma que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.29). Desta forma, considero fundamental que se privilegie o contacto com as famílias de modo a que esta continuidade possa ser estabelecida e reconhecendo o envolvimento das famílias como um aspeto crucial no processo de aprendizagem das crianças.

No contexto em que me encontro a estagiar, vários são os aspetos que gostaria de salientar relativamente a esta parceria escola-família, começando por referir as estratégias de comunicação com as mesmas. Existe, portanto, um caderno escola-família que acompanha sempre a criança para casa e para a escola, em que, tanto pais, como educadora ou auxiliar registam e comunicam alguma informação importante relativa à criança. Deste modo, este é um recurso que possibilita a comunicação entre as duas partes, quando não é possível transmitir as informações necessárias de modo presencial. Ainda assim, uma das características que considero mais relevantes do que observo é a disponibilidade para diálogos constantes entre ambas as partes. É característico da escola que “as portas estejam sempre abertas às famílias”, pelo que, tanto nas entradas, como nas saídas, os pais e a educadora e auxiliar dialogam bastante e comunicam aspetos importantes do dia da criança, não fazendo apenas avisos, por vezes mais relativos aos cuidados da criança, mas também comunicando situações específicas de brincadeira ou de alguma atividade que realizaram. Este é um dos aspetos sob a qual reflito bastante, uma vez que considero muito positivo para as crianças e para as suas famílias que lhes sejam comunicados os momentos felizes do seu dia-a-dia. Para além das questões referidas, importa destacar que existe, também disponibilidade para que se marquem

reuniões sempre que algum assunto precisa de ser discutido de forma mais privada e pessoalmente.

Outro aspeto que tive oportunidade de observar no decorrer deste estágio foi a reunião de pais que se realiza no início do ano. Nesta reunião, os pais tomaram conhecimento do projeto educativo e visualizaram um vídeo ilustrativo da rotina diária dos seus filhos na escola. Desta forma, ficaram a conhecer o trabalho que se desenvolve e que se pretende desenvolver com as crianças no decorrer do ano letivo.

O último aspeto que gostaria de salientar relativamente à parceria escola-família é referente à participação e envolvimento das famílias no projeto que se está a desenvolver com as crianças desde que iniciei a PPS. No âmbito do projeto “Experiências de Cientistas” foi-lhes enviada uma proposta de desenvolvimento de uma experiência em conjunto com os seus filhos, de acordo com uma determinada temática escolhida por cada um, durante a fase de pesquisa do projeto. Nesta proposta não foram dadas diretrizes em relação à forma de apresentação da mesma, o que possibilitou que cada família tivesse autonomia para escolher a forma de “apresentação” que desejasse. Deste modo, foi notório o envolvimento das famílias nesta atividade, uma vez que, para além de realizarem as experiências com os seus filhos, foram criativos na procura da forma de comunicação da experiência realizada ao grupo de crianças. Assim, houve pais a vir à sala demonstrar as experiências com os seus filhos, vídeos do que realizaram em casa, “manuais” de instruções e esquemas ilustrativos das experiências que realizaram, entre outros.

Por fim, refletindo sobre as situações descritas, importa referir que considero que todas elas promovem uma verdadeira colaboração escola-família, uma vez que “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola” (Figueiredo, 2010, p. 31), tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa. Neste sentido, Estrela e Villas Boas (citados por Figueiredo, 2010), referem-nos a necessidade de que a escola abra o seu espaço, tomando iniciativas de integração, promovendo encontros e aceitando sugestões, de modo a que sejam criadas oportunidades para que se concretizem um verdadeiro envolvimento e parceria. Esta possibilitação da entrada dos pais na escola oportuniza a colaboração dos

mesmos e esta relação estabelecida, de pareceria, promove a eficácia da escola na ida ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e da comunidade educativa (Figueiredo, 2010).

Neste sentido, importa referir que “a cooperação se torna essencial se considerarmos que os pais detêm sobre as crianças um conhecimento que, naturalmente, interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais para a sua actividade de educadores” (Miguéns, 2005, p.96). Existindo esta consciência de ambas as partes, a parceria escola-família estará garantidamente facilitada.

Para finalizar, gostaria apenas de referir a necessidade de que esta colaboração entre a escola e as famílias considere a multiplicidade de variáveis culturais, económicas, etc., presentes no sistema familiar de cada criança. Neste sentido, a comunicação com as famílias deve consistir num registo claro, de forma a evitar o recurso a terminologia técnica, própria da cultura escolar, mas possivelmente desconhecida para a maioria dos pais, o que poderá originar ineficácia na comunicação (Miguéns, 2005, p.97). Ainda neste sentido, Miguéns (2005) defende que será “positivo que a escola assuma a preocupação de informar os pais sobre os seus procedimentos, modelos de organização e funcionamento, objectivos, dispositivos de apoio, etc” (p.97).

REFERÊNCIAS

- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Miguéns, M. (2005). *Educação e família: actas / seminário “Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

4.6. 6 a 10 de novembro de 2017

Ao longo destes dias de estágio, tenho vindo a questionar-me sobre um aspeto sob o qual pretendo aqui refletir, relacionado com a heterogeneidade do grupo, questão essa levantada principalmente pelo facto de, nestes últimos dias, o meu olhar ter estado mais atento à individualidade deste grupo, como forma de realizar uma caracterização do mesmo.

Todos os grupos se caracterizam por uma heterogeneidade interna derivada de muitos fatores – género, idade, percurso institucional, entre outros (Ferreira, 2004). Pelo que, neste estágio, o desafio tem sido conhecer e compreender de que forma esta diversidade das crianças deste grupo é uma questão tão significativa na planificação de atividades, no que é referente às propostas e à organização do grupo ou grupos, de forma a respeitar e atender às necessidades de cada um. Considerando esta heterogeneidade, cabe ao educador procurar conhecer as características gerais da faixa etária, mas, acima de tudo, conhecer cada criança na sua individualidade para conseguir adequar as suas práticas e assim organizar o processo de aprendizagem (Cardona, 1992, p.132).

De forma a dar resposta a esta necessidade de atender a todas as crianças, tento sempre apresentar propostas adequadas a todos, ainda que considerando a individualidade de cada criança nesses momentos. Neste sentido, o meu objetivo e desafio pessoal tem sido não criar expectativas em relação às reações das crianças ou à forma como irão corresponder a cada momento, porque tenho aprendido que sou sempre surpreendida de alguma forma. Assim, planeio as diferentes atividades e diferentes momentos com objetivos e intencionalidade pedagógica, mas sem criar representações do que “espero” que aconteça exatamente. Ou seja, existe uma previsão da forma como pretendo que cada momento aconteça e se organize e que estratégias utilizar, mas evitando idealizar aquilo que poderá ser a resposta dada pelas crianças.

Tenho, assim, aprendido também que adequar a prática a esta heterogeneidade, nem sempre é fácil, principalmente na definição das propostas de atividade. No entanto, mais uma vez refiro que não criando expectativas em relação à resposta de cada criança, mas sim focando-me nos objetivos que lhes estão adjacentes, ainda que as perceções de cada momento sejam distintas de criança para criança, existem aspetos comuns

relativamente aos objetivos de aprendizagem definidos em cada planeamento. Por exemplo, no momento do quadro das mensagens, o que é pedido a cada criança pode variar consoante o que se pretende que sejam as suas aprendizagens. Contudo, existe uma intencionalidade comum a todas essas possíveis variâncias que é relativa à própria realização do quadro como meio de planeamento e conhecimento do dia por parte das crianças. Deste modo, considero que neste sentido, importa destacar que o fundamental é “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.75), experiências essas diversificadas e adequadas a todos e a cada um.

Ainda relativamente a esta temática alvo de reflexão esta semana, gostaria também de destacar a importância da caracterização do grupo que realizamos para o relatório da PPS, que nos permite registar e, assim, conhecer melhor o grupo com que estamos a realizar o estágio. Ou seja, com esta caracterização adquirimos um olhar atento que nos possibilita a tomada de consciência das particularidades de cada criança, de forma a atender às suas individualidades e adequando, assim, a prática que se desenvolve.

Assim, concluindo, importa destacar que, enquanto educadora, pretendo ter sempre consciência de que cada grupo tem as suas características e que dentro do mesmo existem individualidades próprias e que me cabe a mim, enquanto profissional especializada, saber como adaptar a minha ação a esse grupo e o que posso fazer consoante as crianças com quem pretendo trabalhar em determinado momento, tendo em conta os conhecimentos que detenho sobre cada uma.

REFERÊNCIAS

- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, 136-142.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

4.7. 20 a 24 de novembro de 2017

No término desta semana, considero que o tema sob a qual mais importa refletir se relaciona com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que esta semana se iniciou o projeto que vou desenvolver com o grupo que acompanho na PPS, projeto esse denominado de “Projeto Telefone: como podemos comunicar?”.

Após a partida da Ame de regresso ao seu país de origem, a Nova Zelândia, por diversas vezes, várias crianças do grupo, referiram-se à possibilidade de “lhe enviar coisas”, surgindo dúvidas relativas a esse assunto, como, por exemplo, “o que enviar?”, “como enviar?”, “o que estará a Ame a fazer?”, “será que a Ame está numa nova escola?”. Assim sendo, numa conversa em grande grupo foi definido em conjunto o tema do novo projeto a desenvolver, sendo o principal objetivo, descobrir como podemos comunicar com a Ame.

Leite, Malpique e Santos (1989) citados por Vasconcelos (2012) referem que a MTP é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p.10). Deste modo, após a conversa inicial do projeto e definição da principal linha orientadora do mesmo, foi fundamental reunir com os pequenos grupos e definir, nesse tempo, “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?” e “como vamos saber?”, de forma a que todos tivessem espaço e voz neste momento. Estes momentos de conversa foram sempre gravados em áudio e em simultâneo foi sendo feito um registo escrito do que ia sendo dito por cada um, com as crianças. Ainda durante esta semana, foi possível realizar a primeira etapa da fase de pesquisa, uma pesquisa no computador, realizada também em pequeno grupo, numa dinâmica criada tipo jogo e que se realizou um registo escrito do que foi descoberto.

Esta metodologia é, portanto, centrada num processo de aprendizagem em torno dos interesses das crianças, representando um meio para a autonomia e participação² que

² Segundo o conceito de participação de Tomás e Gama (2011) que nos indicam que “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.47)

torna a criança num sujeito ativo das suas aprendizagens³, uma vez que, é a partir dos seus interesses, motivação e curiosidades que assenta toda a definição da problemática e planeamento de um projeto.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998) a MTP “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (p. 133). Neste sentido, pode afirmar-se que são reconhecidas à criança as suas capacidades e competência, bem como lhe são proporcionadas oportunidades de que esta se expresse, levante questões e partilhe os seus interesses, valorizando a criança individualmente e na vida em grupo.

Ainda relativamente à MTP, importa salientar que a esta metodologia estão subjacentes e são resultantes do seu trabalho, características como a curiosidade, a procura de competência, reciprocidade e narrativa (Vasconcelos, 2012).

Para terminar esta reflexão, gostaria apenas de referir que o facto de estar a experienciar a concretização de um projeto com estas crianças se constitui numa grande aprendizagem para a minha construção profissional, uma vez que a tomada de consciência do papel do educador neste processo tem sido algo sob a qual tenho refletido bastante. A MTP permite à criança o desenvolvimento de um sentido investigativo e crítico e, neste processo, o educador deve assumir um papel de mediador que provoca as aprendizagens e apoia o grupo no que é necessário, dando também sugestões e opiniões, revelando-se assim, um verdadeiro trabalho conjunto entre crianças e educador.

REFERÊNCIAS

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

³ Segundo o que é defendido por Hohmann e Weikart (2011).

- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Atas do II encontro de sociologia da educação – educação, territórios e (des)igualdades*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância; mapear aprendizagens; integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4.8. 27 a 30 de novembro de 2017

Ao final desta semana, gostaria de fazer a minha reflexão alusiva às relações entre a equipa educativa da sala e o trabalho cooperativo característico da mesma, uma vez que, durante esta semana, este foi um assunto sob a qual fui refletindo bastante. A reflexão sobre esta temática surgiu devido a diversas situações em que considero que esse trabalho cooperativo se evidenciou ainda mais, fruto das boas relações que se vão estabelecendo entre todos os elementos da equipa, ao longo do período da PPS.

No decorrer desta semana, o aspeto que me conduziu a esta reflexão esteve relacionado com os momentos de registo, partilha e reflexão conjunta que considero terem evidenciado o trabalho de equipa e o espírito de cooperação e colaboração que se vive no contexto da PPS.

Desta forma, começo por destacar os momentos em que tanto a educadora como a auxiliar contribuíram para os registos que realizo, neste caso, especificamente para a investigação que estou a desenvolver, de forma a que a recolha de dados que faço seja o mais rica possível. Considero que esta riqueza se adquire assim, não só pelo facto de estes aumentarem em número, mas, acima de tudo, pelo contributo que cada uma tem, pela sua forma de observar e registar, conferindo uma maior diversidade aos dados que recolho.

Apoiada no que é referido pelas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), considero fundamental o envolvimento e participação de todos os elementos da equipa de sala nos momentos de registo e reflexão sobre o processo pedagógico, de modo a que “haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19). Este é um aspeto que considero estar sempre presente na prática pedagógica da sala em que me encontro, pelo que, este tem sido um aspeto de grande aprendizagem para mim e com um grande contributo para a minha construção profissional. Existe uma permanente partilha e debate de ideias e de situações experienciadas que se constituem como um forte instrumento de planeamento e avaliação regular, como “um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19).

Roldão (2007) apresenta-nos, assim, a ideia de que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em

conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Este é, portanto, um efetivo trabalho colaborativo quando as conversas em equipa são regulares e o diálogo e a reflexão são em conjunto (Lima & Fialho, 2015).

Como já referi, considero que este permanente trabalho em equipa se torna mais facilitado também devido ao facto de as relações estabelecidas entre todos os elementos serem muito positivas e propícias à criação destas boas práticas pedagógicas reflexivas e debatidas. Considero, também, que estas boas relações propiciam um ambiente educativo de sala harmonioso e saudável que desempenha um importante papel na promoção dessas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, constituindo-se assim em modelos de relação social positivos para as crianças.

Assim sendo, “este trabalho [em equipa] é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29).

REFERÊNCIAS

- Lima, J. & Fialho, A. 2015. Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49-2, 27-53.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 22-29.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

4.9. 4 a 7 de dezembro de 2017

Ao final desta semana gostaria de refletir sobre a importância da brincadeira no espaço exterior. Esta reflexão surgiu da nota de campo realizada esta semana sobre um momento de brincadeira de duas crianças no espaço exterior, em que estas crianças procuraram soluções para concertar uma mesa do parque que se encontrava desmontada, originando esta procura um momento de brincadeira desafiante entre ambas.

Esta situação, que tive a oportunidade de observar e registar, tornou-se assim num ponto de partida para uma reflexão que procurei realizar ao longo da semana, valorizando o espaço exterior como “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Todavia, rapidamente, ao aprofundar teoricamente a minha reflexão, esta acabou por se tornar mais abrangente do que apenas em relações às interações sociais, concordando com o que é indicado pelas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), quando é referido que o espaço exterior é “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27).

Assim sendo, importa reconhecer este espaço como um local diversificado em experiências e vivências, rico em oportunidades de exploração para as crianças e que “alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Também Lino (2013), no seguimento da ideia supracitada, nos indica que o espaço exterior deve ser “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” (Lino, 2013, p.121).

Ao brincar no exterior, as crianças têm contacto e possibilidade de exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, terra, água, etc.), bem como de desenvolver atividades físicas como correr, saltar, trepar, jogar à bola, entre outros, num ambiente ao ar livre, sendo, assim, proporcionadas interações entre as crianças, entre crianças e adultos e permitindo “a experimentação das suas próprias capacidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Neste sentido, importa compreender que este, sendo um espaço educativo, é também um espaço que o educador deve “organizar” com intencionalidade pedagógica, disponibilizando materiais importantes para as explorações das crianças, reconhecendo sua importância no desenvolvimento e construção de conhecimentos das crianças.

Cabe assim ao educador, “promover, orientar e apoiar as mais variadas brincadeiras (...) que se traduzem em descobertas, aprendizagens significativas, desenvolvimento a diferentes níveis (i. e., social, emocional, afetivo, cognitivo, motor, entre outros) e ampliação do conhecimento já existente” (Coelho & Tadeu, s.d, p.113).

É, portanto, relevante, que enquanto educadora, esteja atenta às brincadeiras das crianças, “na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas” (Coelho & Tadeu, s.d, p.113), sendo que, estas poderão, também, fornecer informações necessárias à adaptação do ambiente educativo, como contributo para um desenvolvimento íntegro e de excelência (Coelho & Tadeu, s.d).

Em suma, considero que o espaço exterior se constitui numa oportunidade de deslocação da criança num espaço que lhe permite interagir e explorar o próprio espaço e os materiais que nele existem, sendo estes ricos em experiências potencialmente diferentes das que a criança usufrui na sala de atividades, tendo, assim, o espaço exterior, diversos benefícios ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

Coelho, R. & Tadeu, B. (s.d.). A importância do brincar na educação de infância. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.), (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

4.10. 11 a 15 de dezembro de 2017

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância”
(Tomás, 2007, p.53)

Esta foi uma semana em que pouco consegui registar e refletir, por ter sido uma semana tão dedicada e ocupada com a festa de Natal que teve lugar na sexta-feira, no final da semana. Desta forma, esta semana gostaria de realizar a minha reflexão mais dirigida ao processo vivido até à concretização da festa de Natal para as famílias.

Esta é uma atividade estabelecida pela escola, tendo cariz obrigatório, no entanto, embora relacionada com a celebração do Natal, a festa realizada, não tem em si a obrigatoriedade de se realizar um teatro sobre uma história de Natal. Uma vez que pude acompanhar as festas de vários grupos tanto da creche como do jardim de infância, pude, assim, verificar o quão diversificado este momento pode ser, sendo este momento e a dinâmica estabelecida para cada grupo, muito próprios do mesmo.

No grupo que acompanho durante este estágio, tive, assim, a possibilidade de acompanhar o processo relativo à festa, desde a definição da ideia da história, à construção de cenários e figurinos, aos ensaios e ao momento final de apresentação às famílias. Todo este processo foi vivido num período de cerca de três semanas, tendo esta última sido a mais intensa, uma vez que todos os dias e praticamente todos os momentos foram utilizados em prol da concretização da festa.

Começo, então, por referir o ponto de partida e o modo como se desencadeou o “tema” da festa deste ano. Numa reunião de grande grupo, a educadora introduziu uma conversa sobre a festa de Natal, referindo que teríamos de começar a pensar no teatro a representar. Nesta conversa, as crianças, em vez de proporem hipóteses de histórias, começaram a referir qual a personagem que gostariam de ser, como por exemplo, “um duende”, “o pai Natal”, “uma rainha”, “um boneco de neve”, “uma espanholita”. No seguimento desta conversa, entre equipa da sala, falámos sobre a hipótese de, de forma a aceitar as sugestões das crianças, se criar uma história a partir daquilo que cada um queria ser.

Deste modo, fez-se um levantamento de todas as personagens a incluir e a educadora construiu uma história relacionada com o Natal de acordo com aquelas que foram as primeiras escolhas das crianças neste processo.

Após a construção da história, esta foi partilhada entre todos para se verificar se as crianças gostavam e concordavam com a mesma. Com a resposta positiva das crianças, avançou-se na fase seguinte para a construção de figurinos e cenários. Também nesta etapa, as crianças foram muito participativas, fazendo sugestões e tomando diversas decisões em grupo.

Seguiram-se os ensaios, de forma muito intensa no decorrer desta semana, o que poderia ter levado as crianças a perderem o interesse e a ficarem mais desmotivadas ou cansadas, mas, no entanto, a motivação e o interesse foram sempre constantes para todo o grupo. Uma das principais evidências desse facto, foi, por exemplo, um dia desta semana, em que no tempo de fazer, ou seja, num momento de brincadeira e não de atividade orientada, as crianças, sozinhas cantavam e representavam o teatro, referindo que estavam a ensaiar para a festa.

No dia da festa, as crianças estavam muito felizes e divertiram-se muito na dramatização do teatro, sendo de destacar o facto de uma das crianças que até esta festa nunca tinha participado dizendo que “tinha vergonha” e nesta ter participado.

A observação de todo este processo e dos “resultados” observados no final, na realização da festa, permitiram-me refletir sobre o facto de que quando as crianças têm a possibilidade de participar efetivamente, tomando decisões e estas sendo valorizadas, as aprendizagens e o envolvimento são, claramente e conseqüentemente maiores, concordando com Tomás (2007) quando refere que “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.47).

REFERÊNCIAS

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.

4.11. 18 a 22 de dezembro de 2017

No final desta semana gostaria de refletir sobre uma temática a que fui estando especialmente atenta no decorrer da PPS, pelo que não queria deixar passar a oportunidade de aprofundar a minha reflexão sobre a mesma. Assim, esta semana reflito sobre a organização do ambiente educativo como promotor da autonomia das crianças, à luz do que tenho observado e aprendido no decorrer deste estágio, neste contexto, com este grupo.

“A organização do espaço nas salas de educação pré-escolar reflecte as intenções educativas do educador e as suas opções didáctico-pedagógicas.” (Serrão & Carvalho, 2011, p.4). Partindo desta premissa, começo por reforçar esta ideia de que é responsabilidade do educador a organização ambiente educativo com intencionalidade pedagógica. Neste sentido, pensar na organização do espaço como promotor da autonomia das crianças, deve ser uma intenção educativa fundamental a considerar.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Esta diretriz apresentada pelas autoras, indica que as escolhas da educadora de infância influenciam as potencialidades de desenvolvimento das crianças, pelo que, seleccionar que materiais devem ou não estar à disposição das mesmas é da sua responsabilidade, devendo, no entanto, ser essa uma seleção criteriosa e, também, com intenções inerentes.

Ainda neste sentido, numa perspetiva mais ampla, importa destacar que cabe ao educador organizar o meio ambiente, como fator de otimização de situações de aprendizagens, cabendo-lhe a responsabilidade de aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa (Serrão e Carvalho).

Formosinho et al. (1996), citado por Serrão e Carvalho (2011), defendem que diferentes tipos de materiais, estando acessíveis e sendo de origem e de qualidades variadas, “convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” (p. 4). Pelo que “o espaço deverá

ser pensado em função das crianças (...) e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (Folque et al, p. 22).

De acordo com o que tenho vindo a observar, existem diversos aspetos na organização do espaço que são potenciadores desta autonomia, possibilitando às crianças a sua movimentação no espaço e manipulação e seleção de materiais de forma livre e autónoma.

Destaco, por exemplo, a identificação de todos os locais de arrumação de brinquedos e materiais, na sala, através de etiquetas com símbolos ou imagens reais ilustrativas dos mesmos, o que lhes possibilita que estes os procurem ou arrumem sem a necessidade de auxílio do adulto, já que, concordando com Cardona (1992), os materiais devem estar “organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança consiga encontrar e arrumar facilmente” (Cardona, 1992, p. 9), uma vez que “a organização do espaço-materiais determina as actividades que são possíveis de serem quotidianamente escolhidas pelas crianças” (Cardona, 1992, p. 12).

Destaco, também, a existência de casa de banho na própria sala, o que possibilita, também, uma maior autonomia das crianças relativamente à sua higiene. As crianças não precisam de pedir ao adulto para ir à casa de banho para as suas necessidades, para levar as mãos, para lavar os dentes. Este acesso possibilita também a colaboração das crianças nos momentos de limpeza após alguma atividade, uma vez que as crianças têm, assim, acesso aos panos de limpeza, à água, ao papel, etc.

Também a existência de símbolos de identificação de cada uma das crianças lhes permite uma maior autonomia e responsabilidade para com os seus pertences ou produções realizadas. Estes símbolos identificam a sua gaveta de arrumação de produções, a sua estante de arrumação de pertences pessoais e, ainda, o seu cabide de arrumação dos casacos, bibes e mochilas, pelo que, as crianças são autónomas na organização e arrumação destes espaços, sendo responsáveis pelos mesmos.

Estes são, portanto, alguns exemplos que tive a possibilidade de observar e de refletir sobre, enquanto promotores da autonomia das crianças, reforçando novamente a ideia de que “enquanto agente educativo, o educador deverá criar um ambiente de qualidade, o que obriga a uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional” (Coelho & Tadeu, s.d, p.111)

REFERÊNCIAS

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância*.

Coelho, R. & Tadeu, B. (s.d.). A importância do brincar na educação de infância. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3. (6a série), 13-34.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.

4.12. 8 a 12 de janeiro de 2018

No final desta semana, foram concluídas as atividades do “Projeto telefone: como podemos comunicar?” a ser desenvolvido com este grupo desde novembro, ficando apenas a faltar a fase final de “avaliação/ divulgação”, de acordo com as fases definidas por Teresa Vasconcelos (2011). Assim sendo, na conclusão das atividades do projeto, considero fundamental refletir sobre o processo vivido, já que “esta prática se constituiu como um “motor de aperfeiçoamento do... trabalho pedagógico” (Portugal, 2012, p.235).

O primeiro aspeto que saliento está relacionado com o facto de neste contexto se realizarem com frequência diversos projetos em jardim de infância, o que considero ter sido uma mais valia para a concretização do projeto apresentado. O facto de as crianças já terem hábitos de questionamento e pesquisa, assumindo um papel principal na construção do seu próprio conhecimento, verificou-se fulcral na ação pedagógica desenvolvida com este grupo.

Em segundo lugar, destaco três situações que considero terem sido evidências do cumprimento dos objetivos definidos relativamente à diversidade cultural, aos valores de respeito e cooperação e ao contacto com diversos meios de comunicação. A primeira situação que refiro está relacionada com o facto de por diversas vezes, as crianças fazerem comentários como “Mariana, tens um meio de comunicação na mão (telemóvel)” (VG) ou “Podemos usar o computador... ele é um meio de comunicação” (ML), comentários esses reveladores das aprendizagens das crianças como fruto do seu envolvimento no projeto. A segunda situação prende-se com o facto de as crianças, durante todo o projeto terem sido especialmente atentas e preocupadas com a Ame, como se pode verificar quando o Lou referiu “temos de escrever em inglês para a Ame perceber”. Este foi um aspeto que me sensibilizou bastante, porque foi permanentemente notória a preocupação das crianças para com a sua amiga que se encontra do outro lado do mundo e ausente há três meses. Por fim, gostaria de referir que, nos testes sociométricos realizados no âmbito da investigação a desenvolver, que visam o conhecimento das relações sociais entre as crianças, ao realizar as perguntas relativas às situações de brincadeira, a Ame foi referida por duas crianças diferentes, sendo que as duas a referiram como uma das amigas com quem preferiam brincar no recreio. Esta referência não teve qualquer influência nem

dos adultos, nem das outras crianças, uma vez que este questionamento era realizado a cada uma das crianças de forma individual. Este foi um aspeto que me surpreendeu bastante, principalmente porque o objetivo da aplicação dos testes nem estava relacionado com nenhuma verificação nesse sentido, e que não posso afirmar que tenha alguma influencia do projeto desenvolvido, mas que me conduziu a uma reflexão sobre essa possibilidade, uma vez que o facto de estarmos a realizar este projeto e de nos mantermos em contacto com a Ame, faz com que esta continue presente no dia-a-dia do grupo e que seja constantemente lembrada como uma membro do mesmo.

Antes de iniciar a etapa final do projeto, considero que posso já, no entanto, refletir ainda sobre aquela que foi a minha postura enquanto educadora estagiária, uma vez que considero que este foi um grande desafio e sob a qual refleti mais vezes ao longo do desenvolvimento do projeto. Assim sendo, tentei sempre manter o meu papel como elemento ativo e participativo em todo o processo, contribuindo também com as minhas sugestões. No entanto, deixando prevalecer uma postura mediadora e de apoio às crianças, estando sempre atenta às suas necessidades, de modo a criar “um contexto educativo que favoreça situações pnenhes de fascínios, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformam no conteúdo vivido, planeado, reflectido, dinâmico do projeto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento” (Oliveira-Frmosinho, Gambôa & Andrade, 2009, p.11). Refiro que este talvez tenha sido o maior desafio que me foi colocado com a realização deste projeto, uma vez que, sinto que é muito fácil cometer o erro de dar a resposta imediata à criança, em vez de a deixar chegar às suas respostas por si, uma vez que este comportamento ocorre quase intuitivamente. Considero, assim, que a realização deste projeto foi um grande motor de aprendizagem neste sentido, uma vez que me deu prática e me conduziu a uma reflexão permanente sobre a minha ação pedagógica, levando a questiona-me diariamente sobre “o que disse? O que fiz? Como reagi? O que posso melhorar? O que correu bem ou mal?...”.

Por fim, gostaria ainda de referir a importância de um bom trabalho de equipa educativa, não só pelo bom funcionamento das diversas atividades e dos diversos momentos, mas como exemplo de relações saudáveis e de entreajuda e cooperação para as crianças, o que, sem dúvida, se constituiu num aspeto fulcral para a concretização deste

projeto. A partilha, o debate e a reflexão conjunta foram, assim, grandes momentos de aprendizagem para toda a equipa, especialmente para mim enquanto futura educadora, uma vez que, posso afirmar que todo o processo vivido se constituiu numa “comunidade de aprendizagem” (Serralha, 2015, p.8).

Em suma, considero que este projeto correu, globalmente, de forma muito positiva, uma vez que, acima de tudo, foi um processo vivido pelas e com as crianças, que foram quem mais me ensinou neste meu processo de construção profissional.

REFERÊNCIAS

Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças – desafios e potencialidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicosoma.

Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F.; Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação DGIDC.

Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4.13. 15 a 19 de janeiro de 2018

Esta foi a última semana de estágio, em que terminei a minha experiência enquanto educadora-estagiária em contexto de jardim de infância. Neste sentido, esta semana e como última reflexão que faço neste âmbito, gostaria de realizar um balanço sobre toda a prática desenvolvida no decorrer da PPS.

Embora o meu percurso académico já me tivesse potenciado a oportunidade de experienciar o contexto de jardim de infância, em duas experiências, ambas em salas heterogéneas que incluíam crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, esta foi a primeira vez em que estive incluída neste contexto no papel de educadora de infância. Neste sentido, considero que as principais diferenças na minha ação estiveram relacionadas com a planificação e dinamização de atividades com intenção e objetivos definidos de acordo com o grupo, com a observação e reflexão sobre os diversos aspetos vividos em cada dia e com a investigação realizada.

No entanto, o principal aspeto que foi para mim uma novidade, foi a possibilidade de acompanhar um grupo no início do ano letivo. Todos os estágios realizados até este, aconteceram ao final de cada ano letivo, pelo que os grupos já tinham dinâmicas, regras e hábitos bem definidos. Neste caso, deste último estágio, a experiência foi um pouco diferente, uma vez que pude acompanhar o estabelecimento destas dinâmicas, regras e hábitos, acompanhando todo seu processo de aceitação do grupo, pelo que considero que este foi um dos maiores benefícios e aprendizagens realizadas neste estágio.

Outro aspeto sobre a qual reflito nesta fase final, relaciona-se com as observações e registos realizados logo desde o início da PPS, sobre aspetos do desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral, pelo que pude ir verificando as alterações que iam ocorrendo ao longo do tempo e dessa forma ir avaliando o percurso de cada um, enquanto processo (Gaspar & Silva, 2010).

Neste sentido, destaco a longa duração deste estágio como algo muito positivo pela possibilidade de adquirir um maior conhecimento do grupo que acompanho e de desenvolver uma prática educativa indo verdadeiramente ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Assim sendo, posso afirmar que a avaliação que foi sendo feita foi verdadeiramente uma avaliação para a ação e não de resultados.

Outro aspeto que gostaria de salientar, talvez de cariz mais pessoal, mas também profissional, é o facto deste estágio me ter permitido criar uma relação com a equipa educativa, que contribuiu de forma muito positiva para toda a prática. Com a equipa da sala, destaco a boa relação com ambos os elementos, fundamental para a criação de um ambiente harmonioso e também de modelos de relação social positivos para as crianças. Com a auxiliar foi desenvolvido um trabalho de entreaajuda muito significativo e fundamental nos momentos de ausência da educadora cooperante. Com a educadora cooperante, foi realizado um verdadeiro trabalho cooperativo de partilha, planeamento e reflexão conjunta que me permitiu fazer das mais diversas e significativas aprendizagens ao longo deste estágio, uma vez que realizámos um trabalho conjunto ao longo de todo o período da PPS. Também relativamente à equipa educativa de toda a instituição, considero que foi possível e também muito positivo, estabelecer uma boa relação com todos os elementos, dado o contexto “familiar” que se vive na instituição.

Retomando a questão relacionada com as crianças, neste momento gostaria, também, de destacar a importância de uma prática pedagógica afetiva, que tentei privilegiar ao longo do tempo em que estive com este grupo, com estas crianças. Neste sentido, considero que a vinculação estabelecida entre mim e as crianças foi evidente e fundamental enquanto relação emocional profunda e duradoura, ou seja, enquanto ligação afetiva com dependência das duas partes, sendo esta prolongada temporalmente (Bowlby, 1969), promovendo, assim, a confiança condicionante ao comportamento, motivação e aprendizagens das crianças.

Desta forma, termino referindo mais um aspeto em que senti grande diferença em relação ao estágio do ano passado, ainda que a dificuldade de separação de ambas as partes tenha sido semelhante. Se no ano passado a forma de explicitar às crianças a minha partida foi reduzindo a minha presença de forma gradual no seu dia-a-dia, este ano, uma vez que as crianças já falam e compreendem o que esta minha saída significa, este momento foi, sim, marcado por uma festa de despedida em que foi explicitado às crianças a minha saída da sala.

Concluo, assim, referindo que este estágio teve um contributo crucial na minha formação enquanto educadora de infância, permitindo-me desenvolver aprendizagens, que considero apenas serem possíveis de adquirir estando em prática, e relacionando essa

prática com a teoria, e destacando o facto de este ter sido um estágio, acima de tudo, feliz, vivido de forma a aproveitar e valorizar ao máximo todas as experiências possibilitadas. Considero que este estágio teve, assim, um enorme contributo na construção da minha profissionalidade, considerando que esta consiste no conjunto de atributos que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas (Roldão, 2005), já que encaro a profissionalidade enquanto identidade profissional, que se vai construindo ao longo do tempo e com a prática e experiências vividas.

REFERÊNCIAS

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Gaspar, D. & Silva, A. M. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfólio. In J. C. Morgado et al. (orgs.), *Atas do 2o Congresso internacional sobre avaliação em educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v.12, nº13*, 105-126.

5. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

Relativamente à planificação de atividades, no decorrer deste estágio, a partir da semana de 23 a 27 de outubro de 2017, comecei a contribuir para a realização das planificações semanais.

Inicialmente, comecei por fazer sugestões apenas das atividades que pretendia dinamizar, mas, rapidamente, comecei a realizar as planificações de toda a semana em conjunto com a educadora, independentemente de quem as dinamizaria. Ou seja, este passou, progressivamente, a ser um trabalho cooperativo, em que todas as semanas discutíamos o que pretendíamos realizar, em conjunto.

Desta forma, nesta secção, apresento a planificação das atividades realizadas a cada semana, destacando a **cor de laranja** as que foram, mais especificamente, da minha inteira responsabilidade e inteiramente por mim pensadas, planificadas e executadas.

5.1. 23 a 27 de outubro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Jogo do capitão	Experiência da sala JI3a	Educação Física
	PG	Jornal de Sala	Filosofia / Horta	Inglês / Observação no microscópio	Inglês / observação no microscópio	Observação no microscópio (continuação)
Tarde	GG	Construção de piões	Mensagem ao amigo	Contador de histórias – <i>Um livro</i>	Contador de histórias	Leitura da mensagem ao amigo
	PG					

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “JOGO DO CAPITÃO”	
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 4^a-feira – dia 25 de outubro de 2017 - Tempo de grande grupo (12h-12h15) - 15 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, privilegiando o desenvolvimento da lateralidade.

<p>Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo</p>	<p>As crianças sentam-se na lateral do espaço de jogo e selecionam-se duas delas para ajudarem a colocar os fios de trapilho que delimitam as áreas do “barco”. De seguida, pede-se às crianças que se dirijam à área central do jogo e recordam-se algumas regras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estamos num barco e o capitão (pessoa que está à frente e tem um chapéu) dá as indicações do local para onde a tripulação se deve dirigir; 2) O barco está dividido em 3 zonas (direita, esquerda e central) e cada uma delas deverá ter uma palavra de estímulo atribuída. <p>Uma vez que o grupo já jogou a este jogo, dar-se-á liberdade às crianças de acordarem se se mantêm as palavras do jogo anterior ou se se criam novas indicações.</p> <p>Depois de explicitadas todas as regras, o capitão (inicialmente o adulto) começa a dar as indicações (Ex.: Banana - todos se dirigem para o lado direito; Batata – todos se dirigem para o lado esquerdo). As primeiras repetições poderão ser acompanhadas por gestos que indicam o lado para a qual se devem dirigir e progressivamente, esse gesto vai sendo retirado ou até utilizado em sentido contrário. Ao fim de algumas repetições e quando se verificar que já todas as crianças compreenderam as regras do jogo, seleciona-se uma das crianças para desempenhar o papel de capitão e de comandar a sua tripulação.</p>				
<p>Recursos (espaço/materiais/humanos)</p>	<p>- Chapéu; - Fios de trapilho.</p>				
<p>Avaliação</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="426 1682 614 1787"> <p>Técnicas e Instrumentos</p> </td> <td data-bbox="614 1682 1385 1787"> <p>- Registos de observação - Registo fotográfico</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="426 1787 614 1944"> <p>Indicadores</p> </td> <td data-bbox="614 1787 1385 1944"> <p>- Cooperar com os colegas em situações de jogo; - Aceita e cumpre as regras dos jogos acordadas no grupo e propostas pela educadora;</p> </td> </tr> </table>	<p>Técnicas e Instrumentos</p>	<p>- Registos de observação - Registo fotográfico</p>	<p>Indicadores</p>	<p>- Cooperar com os colegas em situações de jogo; - Aceita e cumpre as regras dos jogos acordadas no grupo e propostas pela educadora;</p>
<p>Técnicas e Instrumentos</p>	<p>- Registos de observação - Registo fotográfico</p>				
<p>Indicadores</p>	<p>- Cooperar com os colegas em situações de jogo; - Aceita e cumpre as regras dos jogos acordadas no grupo e propostas pela educadora;</p>				

		- Dirige-se para o lado correto de acordo com o estímulo acordado entre todos os jogadores.
--	--	---

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “OBSERVAÇÃO NO MICROSCÓPIO”		
Tempo: momento e duração		- 4ª-feira (grupo do leão) e 5ª-feira (grupo da bola) – dias 25 e 26 de outubro de 2017 - Tempo de pequeno grupo (11h20-12h) - 40 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, prever, experimentar, analisar conclusões e comunicá-las.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		Em primeiro lugar apresentam-se os materiais necessários e explicita-se o procedimento a desenvolver. Seleciona-se uma das crianças para a recolha de uma amostra do epitélio bucal e com uma colher recolhe-se essa amostra. Coloca-se a amostra numa lâmina e com uma pipeta junta-se uma pequena quantidade de solução de ringer. De seguida, coloca-se a lamela por cima da amostra e junta-se, também com uma pipeta uma pequena porção de corante azul de metileno, na lateral da lamela (e não por cima). O papel absorvente é colocado na lateral da lamela oposta à da colocação do corante para que este se espalhe por toda a amostra. Depois de preparada a amostra e das crianças terem visualizado todo este processo, solicita-se que desenhem uma previsão do que pensam que irão ver ao observar a amostra através do microscópio. Depois de todos terem realizado a sua previsão, coloca-se a lâmina no microscópio e procedemos à sua observação com a maior ampliação possível (10x20x). Depois de todos realizarem a observação da amostra, na mesma folha de registo da previsão, registam agora a sua observação e no final, discutem-se em grupo os resultados obtidos e o que cada um verificou.

Recursos (espaço/materiais/humanos)		<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio (forte luminosidade natural); - Microscópio ótico; - Lâminas e lamelas; - Pipetas; - Colher; - Papel absorvente e papel reciclado; - Corante azul de metileno; - Solução de Ringer; - Folhas de registo; - Canetas e lápis de cor.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de observação - Registo fotográfico
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração; - Confronta as suas previsões com os resultados obtidos; - Comunica as aprendizagens realizadas.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “CONTADOR DE HISTÓRIAS – UM LIVRO”	
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 4ª-feira – dia 25 de outubro de 2017 - Tempo de grande grupo (15h30 – 15h45) - 15 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	- Ouvir histórias atentamente, de modo a que sejam potenciados o prazer e a motivação pela leitura.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir o grande grupo no tapete; - Mostrar o livro e proceder à leitura da história; - Ir selecionando crianças diferentes para a realização das diferentes ações propostas na história de modo a que todos possam participar no decorrer da mesma.
Recursos (espaço/materiais/humanos)	- <i>Um livro</i> de Hervé Tullet, 2012

Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registos de observação - Registo fotográfico
	Indicadores	- Ouve a história atentamente; - Participa na dinâmica proposta no decorrer da história.

5.2. 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Passeio Volvo Ocean Race	FERIADO	Jogo do camaleão	Educação Física
	PG	Observação no microscópio			Inglês / Horta	Mensagem ao amigo
Tarde	GG	Jornal de Sala	Demonstração da experiência do VC		Contador de histórias – <i>Um livro</i>	Atividade do projeto: O que descobri?
	PG				Demonstração da experiência da Emm	

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “JOGO DO CAMALEÃO”	
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 5^a-feira – dia 2 de novembro de 2017 - Tempo de grande grupo (manhã) - 15 minutos (aproximadamente)

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios na identificação de cores, perante um determinado estímulo.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		<p>As crianças são dispostas em roda para a explicitação das regras do jogo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) uma criança é “o camaleão” e está encostado a uma parede/muro; 2) as restantes crianças encontram-se mais afastadas e cantam “<i>Camaleão de que cor és tu?</i>”; 3) A criança que desempenha o papel do camaleão escolhe uma cor e todas as restantes crianças devem procurar um objeto dessa mesma cor, segurando-o; 4) a última criança a conseguir o objetivo do jogo irá ser o camaleão da ronda seguinte.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- Espaço amplo e com diversos materiais de diferentes cores
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de observação - Registo fotográfico
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Coopera com os colegas em situações de jogo; - Aceita e cumpre as regras dos jogos acordadas no grupo e propostas pela educadora; - Dirige-se para um determinado objeto com a cor respetiva ao estímulo recebido.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “OBSERVAÇÃO NO MICROSCÓPIO”

Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 2ª-feira (grupo do leão) – dia 30 de outubro de 2017 - Tempo de pequeno grupo (11h20-12h) - 40 minutos (aproximadamente)
---------------------------------	--

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	<p>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, prever, experimentar, analisar conclusões e comunicá-las.</p>
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	<p>Em primeiro lugar apresentam-se os materiais necessários e explicita-se o procedimento a desenvolver. Seleciona-se uma das crianças para a recolha de uma amostra do epitélio bucal e com uma colher recolhe-se essa amostra. Coloca-se a amostra numa lâmina e com uma pipeta junta-se uma pequena quantidade de solução de ringer. De seguida, coloca-se a lamela por cima da amostra e junta-se, também com uma pipeta uma pequena porção de corante azul de metileno, na lateral da lamela (e não por cima). O papel absorvente é colocado na lateral da lamela oposta à da colocação do corante para que este se espalhe por toda a amostra. Depois de preparada a amostra e das crianças terem visualizado todo este processo, solicita-se que desenhem uma previsão do que pensam que irão ver ao observar a amostra através do microscópio. Depois de todos terem realizado a sua previsão, coloca-se a lâmina no microscópio e procedemos à sua observação com a maior ampliação possível (10x20x). Depois de todos realizarem a observação da amostra, na mesma folha de registo da previsão, registam agora a sua observação e no final, discutem-se em grupo os resultados obtidos e o que cada um verificou.</p>
Recursos (espaço/materiais/humanos)	<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio (forte luminosidade natural); - Microscópio ótico; - Lâminas e lamelas; - Pipetas; - Colher; - Papel absorvente e papel reciclado; - Corante azul de metileno; - Solução de Ringer; - Folhas de registo; - Canetas e lápis de cor.

Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registos de observação - Registo fotográfico
	Indicadores	- Demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração; - Confronta as suas previsões com os resultados obtidos; - Comunica as aprendizagens realizadas.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “CONTADOR DE HISTÓRIAS – UM LIVRO”		
Tempo: momento e duração		- 4ª-feira – dia 31 de outubro de 2017 - Tempo de grande grupo (15h30 – 15h45) - 15 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		- Ouvir histórias atentamente, de modo a que sejam potenciados o prazer e a motivação pela leitura.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		- Reunir o grande grupo no tapete; - Mostrar o livro e proceder à leitura da história; - Ir selecionando crianças diferentes para a realização das diferentes ações propostas na história de modo a que todos possam participar no decorrer da mesma.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- <i>Um livro</i> de Hervé Tullet, 2012
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registos de observação - Registo fotográfico
	Indicadores	- Ouve a história atentamente; - Participa na dinâmica proposta no decorrer da história.

5.3. 6 a 10 de novembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Planejar apresentação do projeto “Experiências de Cientistas”	Apresentação do projeto “Experiências de Cientistas”	Educação Física
	PG	Presente para a Ame	Filosofia / Bolachas para o piquenique de despedida da Ame	Inglês / Teia “O que ficamos a saber?”	Inglês / Teia “O que ficamos a saber?”	Apresentação do projeto do JI1
Tarde	GG	Leitura das mensagens ao amigo	Planejar apresentação do projeto “Experiências de Cientistas”		Mensagem ao amigo	A lenda de S. Martinho
	PG	Jornal de Sala				

5.4. 20 a 24 de novembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Conversa inicial do novo projeto	Pintura das capas	Educação Física
	PG	Jornal de Sala	Filosofia / Horta	Inglês / “o que sabemos? o que queremos saber? como vamos saber?”	Inglês / “o que sabemos? o que queremos saber? como vamos saber?”	Pesquisa no computador
Tarde	GG	Pintura das capas	Mensagem ao amigo	Telefone avariado	Pintura das capas	Leitura das mensagens ao amigo
	PG					

PLANIFICAÇÃO DA CONVERSA INICIAL DO PROJETO	
Tempo: momento e duração	- 4 ^a -feira – dia 22 de novembro de 2017 - Tempo de grande grupo (10h45 – 11h) - 15 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	- Participar na vida de grupo, na tomada de decisões e no seu (da criança) próprio processo de aprendizagem.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	- Conversa em grande grupo; - Introduzir a proposta de projeto - propostas de enviar algo à Ame;

		- Definir o nome do projeto.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- Gravador; - Folhas e canetas (registo escrito).
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registos de observação (escritos) - Registos áudio.
	Indicadores	- Participa na conversa de grupo, dando sugestões.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “O que pensamos saber?/ O que queremos saber?/ Como vamos saber?”		
Tempo: momento e duração		- 5ª-feira – dia 23 de novembro (grupo do leão) - 6ª feira – dia 24 de novembro (grupo da bola) - Tempo de pequeno grupo (11h20 – 12h) - 40 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		- Participar na vida de grupo, na tomada de decisões e no seu (da criança) próprio processo de aprendizagem.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		O pequeno grupo reúne-se em volta de uma mesa e eu coloco a folha de registo de um modo central, para que todos possam ver o que se está a registar. Orienta-se uma conversa sobre o novo projeto a desenvolver, sendo os focos da mesma a resposta às questões: “O que sabemos/pensamos saber?; O que queremos saber?”; “Como vamos saber?”. Incentiva-se a que cada criança tenha o seu contributo neste momento, possibilitando que cada um tenha voz neste momento e possa dar sugestões e colocar as suas dúvidas. Regista-se o que as crianças vão dizendo em cada questão, identificando-se a crianças que o disse no cartaz de registo de cada grupo.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- Cartaz de registo; - Canetas

Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Cartaz de registos.
	Indicadores	- Participa na conversa de grupo, dando sugestões.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “TELEFONE AVARIADO”		
Tempo: momento e duração		- 5ª-feira – dia 23 de novembro de 2017 - Tempo de grande grupo (10h45 – 11h) - 15 minutos (aproximadamente)
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		As crianças reúnem-se em roda e são explicadas as regras do jogo: <ol style="list-style-type: none"> 1. A primeira pessoa a jogar deve pensar numa frase ou palavra e “passar a mensagem” à pessoa do lado; 2. A mensagem deve ser passada “em segredo”, em tom de voz baixo e apenas à pessoa diretamente ao lado; 3. O principal objetivo do jogo é que, mesmo sendo dita em tom de voz baixo, a mensagem chega correta ao final; 4. A mensagem deve circular por todos, um a um, até chegar ao recetor final; 5. O recetor final da mensagem deve dizê-la em voz alta e o primeiro a enviar a mensagem deve indicar se corresponde ou não à mensagem que foi enviada; 6. A cada ronda, uma nova pessoa inicia a mensagem. Para iniciar o jogo, o adulto inicia a primeira ronda como forma de demonstração do procedimento do jogo.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- Não necessários
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registos de observação
	Indicadores	- Coopera no jogo, respeitando as regras do mesmo.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “PESQUISA NO COMPUTADOR”		
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 6ª-feira – dia 24 de novembro de 2017 - Tempo de pequeno grupo (10h45 – 11h15) (grupo da bola e grupo do leão em simultâneo) - 30 minutos 	
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, registar e tirar conclusões sobre os meios de comunicação - Fazer correspondência de palavras (computador – cartões) 	
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	<p>Cada um dos adultos reúne cada um dos pequenos grupos numa mesa e posiciona o computador de forma a que todos consigam ver. O adulto explica a pesquisa a realizar, referindo que “vamos descobrir meios de comunicação”. Para isso, mostra a primeira imagem e pergunta o que as crianças pensam sobre o que estão a ver, se será ou não um meio de comunicação e porquê. Após uma breve discussão sobre o que as crianças pensam, seleciona-se uma delas para clicar no botão e descobrir a resposta. Após essa descoberta, a criança terá de descobrir a palavra correspondente e colá-la no cartaz de registo, associando-a ao que vê no computador (imagem e palavra). Este processo repete-se até que todos os meios de comunicação estejam registados. No final, cola-se ainda o título no cartaz e afixa-se o mesmo na área de registos de cada grupo no que é relativo ao projeto.</p>	
Recursos (espaço/materiais/humanos)	<ul style="list-style-type: none"> - 1 adulto para cada grupo - 2 computadores - 2 cartazes - 2 cartões de cada palavra a registar (7) - cola 	
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - cartaz de registo - registo de observação
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Refere o que considera serem ou não meios de comunicação e justifica o seu pensamento; - Corresponde a palavra do computador à do cartão.

5.6. 27 a 30 de novembro de 2017

		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Fotografias de Natal	Pintura do título do projeto	FERIADO
	PG	Jornal de Sala	Filosofia / Entrevista	Inglês / Entrevista	Inglês / Pintura das caixas dos presentes	
Tarde	GG	Pesquisa na sala	Mensagem ao amigo	Contador de histórias	Leitura da mensagem ao amigo	
	PG					

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “PESQUISA NA SALA”	
Tempo: momento e duração	- 2ª-feira – dia 4 de dezembro de 2017 - Tempo de pequeno grupo da manhã (11h30 às 12h00) - 15 minutos para cada grupo
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	- Pesquisar, registar e tirar conclusões sobre os meios de comunicação - Identificar objetos da sala como meios de comunicação
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	As crianças procuram pela sala os objetos que possam ser utilizados como meios de comunicação: telefone, telemóvel, revistas, cartas (mensagem ao amigo), rádio, computador,

		jornal de sala – objetos esses que estarão arrumados nos seus locais habituais na sala. Esta procura é feita por uma criança de cada vez que ao encontrar esse meio de comunicação o deverá trazer para a mesa do grande grupo, dando a vez à criança seguinte para fazer a sua busca. No final, estarão reunidos na mesa todos os meios de comunicação existentes na sala e será feito um registo fotográfico dos mesmos pelas crianças.
	Recursos (espaço/materiais/humanos)	<ul style="list-style-type: none"> - revistas - rádio - computador - jornal de sala - carta - telemóvel - telefone - cartões de imagem
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo fotográfico
	Indicadores	- Identifica objetos da sala enquanto meios de comunicação

5.7. 4 a 7 de dezembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Pintura das caixas dos presentes	Ensaaios	FERIADO
	PG	Pesquisa na sala	Filosofia / Etiquetas (presente de Natal)	Inglês / Teia “O que ficámos a saber?”	Inglês / Presente de Natal	
Tarde	GG	Jornal de Sala	Mensagem ao amigo	Construção de cenários / Ensaaios	Construção de cenários / Ensaaios	
	PG					

5.8. 11 a 15 de dezembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Ensaio	Ensaio	Educação Física
	PG	Doce de Abóbora – Presente de Natal	Filosofia / Construção de cenários	Inglês / Ensaio	Inglês / Ensaio	Ensaio
Tarde	GG	Jornal de Sala	Mensagem ao amigo	Construção de cenários / Ensaio	Construção de cenários / Ensaio	FESTA DE NATAL
	PG					

5.9. 18 a 22 de dezembro de 2017

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Mensagem para a Ame	Mensagem para a Ame	Educação Física
	PG	Jornal de Sala	Filosofia	Inglês / Desenhos para a Ame	Inglês / Desenhos para a Ame	Jogos no exterior
Tarde	GG	Aniversário	Mensagem ao amigo	E-mail para a Ame	E-mail para a Ame	Leitura da mensagem ao amigo
	PG	ML				

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “E-MAIL PARA A AME”	
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 4^a e 5^a-feira – dias 20 e 21 de dezembro de 2017 - Tempo de pequeno grupo da manhã (11h20 – 12h) - 40 minutos
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o modo de utilização do e-mail, enquanto meio de comunicação; - Corresponder letras ao teclado do computador, escrevendo palavras no e-mail do grupo.

Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		<p>1º momento: as crianças realizam um desenho para a Ame, para anexar ao e-mail;</p> <p>2º momento: o adulto escreve a mensagem a enviar no e-mail em papel;</p> <p>3º momento: as crianças selecionam a palavra que querem escrever no computador e sublinham-na com uma cor diferente para cada criança;</p> <p>4º momento: as crianças copiam as palavras para escrever no e-mail, fazendo correspondência letra a letra com entre o suporte escrito e o teclado.</p> <p>5º momento: os desenhos são fotografados e anexados ao e-mail pelo adulto, bem como uma tradução da mensagem em inglês.</p> <p>6º momento: com todos reunidos, os e-mails são oficialmente enviados para a Ame.</p>
Recursos (espaço/materiais/humanos)		<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Folhas de papel; - Lápis de cor; - Canetas; - Máquina fotográfica.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo de observação
	Indicadores	- Corresponde as letras de um suporte em papel às do teclado do computador.

5.10. 8 a 12 de janeiro de 2018

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Contador de histórias	Ida aos correios	Passeio Centro de Ciência Viva
	PG	Mensagem ao amigo	Filosofia / Jornal de sala (Notícias para a Ame)	Inglês / Fases do correio	Inglês / Fases do correio	
Tarde	GG	Aniversário	“De Portugal à Nova Zelândia”	Mensagem para a Ame	Registo – fases do correio	Reflexão sobre o passeio
	PG	Gui				

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “NOTÍCIAS PARA A AME”	
Tempo: momento e duração	- 3 ^a -feira – dia 9 de janeiro de 2018 - Tempo de pequeno grupo da manhã - 30 minutos
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	- Reconhecer o jornal enquanto meio de comunicação; - Selecionar informação para noticiar.

Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		Inicialmente conversa-se com as crianças sobre o facto de o jornal desta semana ser dirigido à Ame, de forma a dar-lhe notícias sobre o que se tem passado na escola durante a sua ausência. As crianças começam por escrever o seu nome com lápis de carvão no respetivo lugar e, de seguida, escrevem a data. Depois, desenham o que querem relatar no seu jornal, explicitando-o ao adulto que o deverá escrever no espaço designado para tal.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- folhas do “jornal de sala” (1 por criança) - lápis de carvão; - lápis de cor; - borrachas; - canetas.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo fotográfico
	Indicadores	- Reconhece o jornal enquanto meio de comunicação; - Seleciona informação para noticiar.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “DE PORTUGAL À NOVA ZELÂNDIA”	
Tempo: momento e duração	- 3ª-feira – dia 9 de janeiro de 2018 - Tempo de grande grupo da tarde - 15 minutos
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	- Localizar Portugal e a nova Zelândia num globo terrestre; - Verificar a distância entre Portugal e a Nova Zelândia; - Comparar a localização de Portugal e da Nova Zelândia.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	Inicialmente mostra-se o globo às crianças e explica-se que este consiste num modo de representação da Terra. Com um “marcador”, destaca-se a localização de Portugal e faz-se circular o globo por todos, para que todos a possam ver. Depois, coloca-se outro marcador na localização da Nova Zelândia e

		unem-se os dois marcadores com uma linha, de forma a representar a distância entre os dois países. Por fim, conversa-se com as crianças sobre o que dista estes dois países (oceano, continentes...).
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- globo; - linha; - bostik.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo fotográfico - Registo de observação
	Indicadores	- Identifica a localização de Portugal e da Nova Zelândia no globo terrestre; - Compara a localização de Portugal e da Nova Zelândia.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “MENSAGEM PARA A AME”		
Tempo: momento e duração		- 4ª-feira – 10 de janeiro de 2018 - Tempo de grande grupo da tarde - 15 minutos
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		- Reconhecer a carta enquanto meio de comunicação; - Conhecer a estrutura da carta.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo		Reunindo o grande grupo, explica-se que será escrita uma carta conjunta para acompanhar os jornais a enviar para a Ame. Conversa-se com o grupo de forma a acordar entre todos a mensagem que será escrita e escreve-se a mesma numa folha. Explica-se que é necessário escrever a data e a localização, escrever uma saudação e uma despedida no início e no final da mensagem. respetivamente. No final, todas as crianças assinam a carta a enviar.
Recursos (espaço/materiais/humanos)		- folha de papel; - canetas.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo fotográfico - Registo de observação

	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Sugere ideias para a escrita da carta conjunta; - Respeita e aceita sugestões de outras crianças.
--	--------------------	--

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “COMO CHEGA UMA CARTA ATÉ À NOVA ZELÂNDIA?”	
Tempo: momento e duração	<ul style="list-style-type: none"> - 4ª e 5ª-feira – dias 10 e 11 de janeiro de 2018 - Tempo de pequeno grupo da manhã (11h20 – 12h) - 40 minutos - Tempo de grande grupo da tarde - 15 minutos
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma previsão acerca do modo como a carta chegará à Nova Zelândia; - Discutir e refletir sobre o modo como a carta chegará à Nova Zelândia.
Descrição da atividade / estratégias / organização do grupo	<p>Cada criança dispõe de um cesto com material igual para todos.</p> <p>1º momento: observando o globo onde se encontra marcada a distância entre Portugal e a Nova Zelândia e observando as imagens disponibilizadas as crianças discutem sobre qual poderá ser a ordem do percurso pela qual a carta passará. Após uma breve discussão, as crianças recortam as suas imagens e colam-nas na tabela segundo a ordem que consideram ser a correta.</p> <p>2º momento: após a previsão das fases do correio, realizada em pequeno grupo, conversa-se, em grande grupo, com as crianças sobre as suas conclusões e discute-se sobre qual poderá ser de facto a ordem das fases do correio, realizando-se um registo conjunto representativo dessas etapas, para posterior afixação na sala.</p>
Recursos (espaço/materiais/humanos)	<ul style="list-style-type: none"> - folhas das “fases do correio” (1 por criança); - imagens representativas das fases do percurso percorrido pela carta até à sua chegada à Nova Zelândia; - cola batom; - tesouras;

		- lápis de carvão.
Avaliação	Técnicas e Instrumentos	- Registo fotográfico - Registo escrito das crianças
	Indicadores	- Sugere e partilha as suas ideias, ouvindo e respeitando as dos outros.

5.11. 15 a 19 de janeiro de 2018

		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Manhã	GG	Música	Mindfulness	Paginação da revista	“A quem vamos divulgar o projeto?” – conversa em GG	Educação Física
	PG	Revista de divulgação do projeto	Filosofia / Avaliação do projeto	Inglês / Capa da revista	Inglês	Bolo
Tarde	GG	Jornal de Sala	Mensagem ao amigo		Contador de histórias – <i>Um pesadelo no meu armário</i>	Festa de despedida
	PG					

REFLEXÃO FINAL

No final da realização deste portfólio e da PPS, posso afirmar que os registos e reflexões realizados foram as ações, práticas e instrumentos que mais aprendizagens me possibilitaram em simultâneo à prática educativa em si. O facto de criar o hábito de observar permanentemente, de registar os momentos pertinentes das observações que fiz e analisá-las e refletir sobre eles, foram potenciadores da criação da minha prática pedagógica reflexiva.

Após a construção deste portfólio, reunindo tudo o que fui construindo no decorrer do estágio, posso destacar alguns aspetos relativos a cada um dos capítulos criados.

Primeiramente, no que é relativo à caracterização do contexto socioeducativo, destaco a importância da observação para toda a minha ação pedagógica, nomeadamente no contributo fulcral que teve na definição de todos os capítulos seguintes. Relativamente aos registos e reflexões, considero que foram sendo criados em simultâneo a esta caracterização, uma vez que era a partir dos mesmos que a ia construindo, mas também era esta construção que ia modelando a minha observação, dirigindo-a aos aspetos que considerava mais importantes de observar com alguma intencionalidade específica. Desta forma, considero que este foi um processo de aprendizagem e de construção contínua que me permitiu reconhecer de forma “prática” a importância da observação em contexto educativo.

Após a realização da caracterização do contexto, foram definidas as intenções para a ação, partindo dessa mesma observação realizada, uma vez que apenas conhecendo verdadeiramente todo o contexto, poderia definir adequadamente as minhas intenções para com as crianças, as famílias e o grupo educativo. Considero que as minhas maiores dificuldades foram em relação à definição das minhas intenções para com as famílias, já que esse contacto foi um pouco limitado, pelo que tentei definir as minhas intenções mais na perspetiva de cooperação com o trabalho desenvolvido pela equipa, de forma a promover o trabalho já a ser realizado, visando, no entanto, uma *participação ativa* das famílias.

No que é relativo às notas de campo/ registos de observação, posso referir que constatei que os meus registos revelam uma grande incidência no mesmo tema, ou seja,

em observações sobre o tempo de planejar-fazer-rever. Este foi, portanto, um aspeto que privilegiei, já que se relaciona com a investigação realizada no âmbito da PPS, pelo que, estas notas e registos diários se constituíram como um instrumento de recolha de dados fundamental.

Para além do tema de registos referido, realizei também registos de observação de atividades, de observação de grupo, de observações individualizadas das crianças, da organização do ambiente educativo, do parque, de momentos de refeição, de momentos de interação com as famílias e de interação adulto-criança, tendo sido os mais frequentes, para além dos individuais e, ainda, sobre atividades que não são dinamizadas nem da responsabilidade da educadora. Embora estes momentos não fossem nunca dinamizados por mim ou pela educadora cooperante, estes são momentos em que estivemos, no entanto, sempre presentes, pelo que, foram muito propícios à possibilidade de observar e registar determinados aspetos do desenvolvimento das crianças.

Para além de todos os temas de observação referidos, por vezes, de forma esporádica, foram, também, realizados registos alusivos a outras temáticas diversificadas. No entanto, ao se verificarem serem registos mais isolados e sem reincidências, não os considerei suficientes para a realização de uma categorização dos mesmos.

No que é referente às reflexões diárias, denotei que estas me permitiram constantemente verificar aspetos particulares de cada dia, evidenciando tanto dificuldades, como curiosidades, questões e momentos que considerei terem algum destaque. Considero que realizar as reflexões diárias e não apenas no final da semana, consistiram numa forma de garantir que refletia de facto todos os dias sobre tudo o que se tinha passado, uma vez que, ao escrever, ao registar por escrito, essa reflexão se tornava mais concreta e me permitia, assim, a revisão e consulta da reflexão feita nesse dia, tendo sido muitas vezes muito útil em verificações posteriores.

Relativamente às reflexões semanais, gostaria de destacar a pertinência das mesmas, já que, serviram, não apenas como forma de registo da reflexão realizada, mas, também, num aprofundamento teórico sobre as temáticas de destaque no decorrer da PPS. Ou seja, realizar uma reflexão no final de cada semana, consistiu num trabalho de pesquisa, leitura e aprofundamento teórico sistemático que considero ter sido fundamental para sustentar e fundamentar a minha ação pedagógica.

Por último, em relação às planificações semanais e de atividades, realço o facto de ter tido a oportunidade de realizar um trabalho conjunto com a educadora que me possibilitou muitas aprendizagens, nomeadamente, no trabalho de equipa e na discussão de ideias. Destaco também, neste tópico de planificação, a importância da definição das intenções para a ação, ainda que, muitas delas não estivessem definidas para nenhum momento de atividade estruturada específico, mas sim, em relação à ação pedagógica na sua plenitude.

Dadas as particularidades do contexto em que se realizou este estágio, nomeadamente no que é relativo à rotina tão estruturada e preenchida deste grupo, considero que a planificação e desenvolvimento de atividades se constituiu como uma das maiores aprendizagens deste estágio. A importância de respeitar cada momento e estabelecido e planificar as atividades “dentro” desses momentos, foi uma das tarefas mais trabalhosas, mas ricas, que pude vivenciar no decorrer deste estágio. Também o facto de muitas vezes se pensar num espaço, numa determinada forma de organização do grupo e dos materiais e, no momento, ser necessário realizar alterações, é um exemplo de situação de grande aprendizagem também, uma vez que a reformulação no momento da atividade é algo necessário por diversas vezes, por diversos motivos.

Em suma, termino apenas destacando a importância e pertinência deste portfólio na construção da minha profissionalidade. Considerando que esta consiste no conjunto de atributos que permitem distinguir uma *profissão* de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas (Roldão, 2005), encaro a profissionalidade enquanto identidade profissional, que se vai construindo ao longo do tempo e com a prática e experiências vividas. Assim sendo, considero que na construção da minha profissionalidade me revejo enquanto futura educadora de infância observadora e reflexiva, valorizadora de todo o contexto socioeducativo, bem como de todos os agentes educativos e, acima de tudo, com intencionalidade pedagógica na plenitude da ação educativa.

REFERÊNCIAS

- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação – As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância*, (pp.115-132). Viseu: Psicosoma.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.

- Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). *A Prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna, 3 (6ª série), 13-34.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. (9ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: investigação e práticas*. Revista do GEDEI.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in *Revista Noesis*, n° 71, 24-29.

Sá, V. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências* (pp.133-153). Consultado em <http://bit.ly/2roXRDQ>

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1st ed., pp. 135–161). Porto: Edições Asa.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Consultado na base de dados da Universidade Fernando Pessoa.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.

Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

SITE T - Site oficial da instituição onde se realiza a PPS

PC - Projeto Curricular de Sala

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à educadora cooperante.

Anexo A. Entrevista à educadora cooperante.

GUIÃO DE ENTREVISTA

- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.
- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.
- Pedido de autorização para gravar áudio.

1. Como carateriza globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento?
2. Existem momentos de partilha e atividade conjunta entre diferentes grupos da organização? Se sim, de que forma?
3. Quais são, na sua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados nesta organização?
4. Como carateriza globalmente o funcionamento da escola, especificando mais concretamente o do jardim de infância?
5. Como são distribuídos os recursos da organização pelos diferentes grupos? Há recursos para cada sala ou os recursos são comuns a todos os grupos? Há disponibilidade para pedir materiais específicos?
6. Como e quando ocorrem reuniões da equipa?
7. Como carateriza a comunicação no âmbito da organização?
8. Existe relação entre a escola e a comunidade? Se existe, como a carateriza?
9. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?
10. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?
11. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?
12. Como planifica o trabalho durante o ano letivo?
13. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

M – entrevistador

C – entrevistado

M: Como caracterizas globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento?

C: Sinto que se baseia muito no trabalho em equipa, o respeito pelas crianças, pelas suas escolhas e pelo que elas sentem é muito grande e acho que isso são dois dos grandes... duas das principais características da instituição.

M: Existem momentos de partilha e atividade conjunta entre diferentes grupos da organização? Se sim, de que forma?

C: Nós temos as reuniões de educadoras, em que nos juntamos todas da valência de creche com o berçário e jardim de infância... juntamo-nos todas... essas reuniões são feitas duas a três vezes por ano... depende, às vezes... depois existem muitas reuniões informais. Temos também o grupo de comunicação pelo telefone, pelo whatsapp, onde comunicamos... temos vários grupos: um de contagem em que comunicamos às ajudantes da cozinha o número de crianças que cada sala tem para almoçar e podemos aí dizer informações sobre algum almoço especial, dietas, por aí fora... E depois temos o grupo de comunicação que é com todas as educadoras, todos os elementos da equipa educativa da instituição e depois temos um grupo que é só para as educadoras em que partilhamos coisas mais a nível pedagógico, não há tanto interesse para o resto do grupo, da equipa. Depois, mais momentos... acho que é essencialmente isso, depois somos uma equipa que comunica muito no dia-a-dia, portanto, também... os momentos criam-se...

M: E entre os grupos de crianças? Há momentos de atividade conjunta?

C: Há! Existem vários momentos do dia, da rotina diária, em que as crianças se cruzam em diferentes espaços do colégio, como no parque, tanto na parte da manhã como da tarde, ao final do dia também. No entanto, existe uma divisão das crianças da creche com as crianças do jardim de infância e... depois temos também o refeitório... depois existem vários momentos da rotina em que eles se cruzam como em momentos da casa de banho ou subidas e descidas para o ginásio... E depois existem também as extracurriculares,

onde várias crianças de diferentes grupos, de salas diferentes, se juntam também. Por exemplo, na dança, o nosso grupo do JI3b junta-se com o JI3a e com o JI2, por exemplo.

M: Quais são, na tua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados nesta organização?

C: É um bocadinho como eu referi no início... é muito baseado num bom trabalho de equipa, numa boa colaboração entre os adultos e de respeito... baseamo-nos nisso e depois passamos também muito isso para as crianças. No fundo o nosso intuito é passar o nosso exemplo também para eles e é dar-lhes, claro... garantir-lhes qualidade emocional, não é? De saúde e equilíbrio nesses aspetos e também procurar que eles se tornem autónomos progressivamente... apoiá-los pela ação. Depois também o nosso colégio como tem a pedagogia High/Scope também se baseia muito no uso de materiais pedagógicos para chegarmos aos objetivos de desenvolvimento esperados para as idades das crianças. Temos disponível em sala uma grande, mesmo muito grande, diversidade de materiais nas diferentes áreas com o intuito do desenvolvimento pedagógico das crianças.

M: Como caracterizas globalmente o funcionamento da escola e... especificando mais concretamente o do jardim de infância?

C: Acho que é uma escola aberta, de partilha, em que nos cruzamos muito e que... em que respeitamos os momentos de cada um. Temos uma estrutura, uma rotina diária muito fixa, mas nada impede que determinado momento seja interrompido para dar prioridade a alguma necessidade de alguma criança ou de várias crianças, seja do nosso grupo ou de outro. Existe muita comunicação, acho que... pronto, é isto.

M: Como são distribuídos os recursos da organização pelos diferentes grupos? Há recursos para cada sala ou os recursos são comuns a todos os grupos? Há disponibilidade para pedir materiais específicos? Como funciona essa gestão?

C: Nisso há completamente... é muito na base do que tenho dito desde o princípio, existe muita comunicação, muita partilha e é a partir daí que existe essa gestão do material. Cada sala tem um material atribuído... nós na nossa sala temos os nossos materiais específicos da área das artes, da área dos blocos... cada área tem os seus materiais que são

permanentes da sala. No entanto, se existir necessidade de outro grupo usar os materiais daquela sala estão completamente à vontade. Desde que haja um acordo em que se combina o tempo que eles precisam... porque aí também estamos a dar um pouco de responsabilidade às crianças para terem o cuidado de levar... é o sentido de responsabilidade que está sempre muito intrínseco em tudo. Então, temos aquela área com aqueles materiais, mas se alguém precisar, claro que disponibilizamos, mas também é importante criar acordos e distribuir tarefas, funções e responsabilidades. Podemos emprestar... depois também existem materiais que temos numa sala específica como os armários do ginásio que também têm lá materiais... também existe na sala da direção/coordenação, também lá materiais como livros que estamos sempre disponíveis para ir requisitar... se virmos noutra sala materiais que precisamos podemos ir lá buscar. É tudo muito partilhado.

M: Existe relação entre a escola e a comunidade? Se existe, como a caracteriza?

C: Por acaso, sinto que a relação da escola com a comunidade não é dos aspetos mais fortes que nós temos. Sinto que existe completo à vontade da parte da direção como dos trabalhadores do colégio que se saia para a comunidade e que se partilhem momentos nesses espaços, mas depois acaba por não... pronto, não acontece tanto, mas é uma coisa que há disponibilidade para tal, ou seja, se calhar estamos é tão embrenhados na nossa rotina diária, em cumprir determinados prazos e tarefas de sala, que acabamos por não sair tanto para a comunidade. Mas nós já várias vezes saímos para fazer piqueniques no parque da Quinta da Alagoa, também fomos ao mercado ainda no início do ano, fomos todos juntos ao mercado com o nosso grupo que ficou a 10/15 minutos a pé do colégio e nós fomos lá e, se for necessário, se sentirmos que precisamos ou que podemos usar a comunidade, existe completo à vontade para o fazermos.

M: Agora mais em relação à questão da parceria entre a escola e a família... quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? E também se as famílias podem ou não solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?

C: Sim. As reuniões com as famílias, nós temos essencialmente duas por sala por ano. Ou seja, temos a reunião do início do ano letivo que se realiza mais ou menos em outubro, em que os pais estão à vontade para partilhar dúvidas ou comentários... temos essa reunião e depois temos também a do final de ano em que a estrutura da reunião é muito semelhante. Numa transmitimos aquilo que o ano vai ser, aquilo que perspetivamos que será o ano e na outra refletimos sobre o que aconteceu durante aquele ano. Pronto, estas são as duas principais reuniões de pais que é com todos os pais juntos, temos a presença da diretora e da coordenadora pedagógica, da auxiliar de sala e da educadora da sala e todos os pais. Depois, temos também os encontros *T*, que se realizam mais ou menos no mês de fevereiro, em que os pais são convidados a vir ao colégio para participarem em diferentes formações. Eles inscrevem-se, na sala têm uma ficha de inscrição e inscrevem-se nas formações que estiverem interessados em participar. Podem participar em todas, como podem não participar em nenhuma... isso vem dos pais. Esses encontros são preparados pelas educadoras em colaboração com a direção e com a coordenação pedagógica também. Depois, outros momentos de partilha com a família, temos as festas... a festa do Natal, a festa de final de ano e temos também o encontro da primavera, que é feito mais ou menos em abril... quando começa a primavera. É num fim de semana, num sábado, em que todos nos encontramos nalgum espaço... lá está, na comunidade... mais um momento em que partilhamos com a comunidade e com as famílias. Depois, existe um grande à vontade para com os pais, se tiverem alguma dúvida ou se precisarem de algum esclarecimento, podem falar connosco em sala, no início do dia ou no final, existe sempre muito à vontade para isso, mas também, se os pais sentirem que precisam de mais do que isso ou se quiserem falar num ambiente mais particular, também existe total disponibilidade para se marcarem reuniões na data em que os pais necessitarem.

M: Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? E porquê?

C: A nossa rotina diária é muito estruturada. Como tal, o dia tem momentos muito vinculados em que a participação das crianças varia, assim como a participação do adulto. Com isto eu quero dizer: começamos o dia com o quadro das mensagens. Este quadro é preparado essencialmente pelo adulto antes do início do mesmo e aí, as crianças têm uma participação... têm autonomia, porque é muito pela mão deles, mas é num material que o

adulto já preparou previamente. Ou seja, está estruturado e está pensado para aquele momento. Aí, a nossa incidência é mais sobre a linguagem e escrita... comunicação. Pronto, e é assim que começa o nosso dia, com o quadro das mensagens pelas 9h. Depois, temos o tempo de planear, em que as crianças, nesse momento, partilham onde pretendem ir brincar ou... aí o adulto também dirige um pouco a conversa. Cada criança escolhe um espaço da sala para onde pretende ir brincar e o adulto explora mais essa conversa do que apenas isso... a razão pela qual a criança escolheu ou com o que é que a criança vai brincar ou o que pretende fazer ali e depois existe também... isto é uma preparação para o tempo de fazer... e então nesse momento de planear, a criança, quando planeia, prevê que vai fazer alguma coisa e depois é importante reforçar no tempo de fazer... o adulto deve ter um olhar atento ao que a criança está a fazer e é também importante... muitas vezes nós fazemos isso... ir ter com a criança e refletir sobre o que ela tinha planeado e sobre se está ou não a fazê-lo e nós gerimos muito isso dessa forma. A seguir ao planear, é o tempo de fazer... ah! E o planear também tem uma característica importante que é o facto de se usar, normalmente alguma estratégia para a criança planear. Usamos muitos diferentes recursos ou diferentes formas de planear, como as crianças dizerem pistas sobre a criança a quem vão passar a vez para falar ou usarmos objetos para passar a vez para comunicar também... sim, estes materiais são usados na estrutura do passar a vez ao próximo e sempre no intuito das crianças se respeitarem umas às outras. Depois é o tempo de fazer, vão brincar nas áreas, estão lá e nós vamos um bocado ter com eles, partilhamos aquele momento com as crianças... é um momento mais... em que as crianças fazem brincadeiras muito por iniciativa própria e em que a intervenção do adulto... tentamos mesmo que seja mínima, para a criança se expressar e para ter liberdade naquele momento dela... espaço e autonomia. Depois temos o tempo de rever... no tempo de rever voltamos a utilizar estratégias diversificadas para as crianças terem oportunidade de falar. É um momento em que se partilha o que se fez, com quem, qual a intenção... as crianças revêm e relembram o que estiveram a fazer... também é muito importante para recordar e comunicar aquilo que recordam e serem verdadeiros, falarem autonomamente, cada um na sua vez... e isto são momentos que dão muita voz à criança porque são... isto ajuda a criança a comunicar. Existe pelo menos aquele... existem pelo menos aqueles dois momentos do dia em que a criança tem oportunidade de dizer perante o grupo o que é que

aconteceu. Tanto o planejar como o rever, às vezes, são feitos ou em grande ou em pequeno grupo. Pode ser nas duas formas, porque de seguida, vem o momento do grande grupo. No momento do grande grupo, junta-se o grupo todo da sala. Temos os pequenos grupos que são dois pequenos grupos que estão definidos previamente pelo adulto... pelos adultos da sala... em equipa educativa, nós decidimos o grupo de crianças que constituiria cada um dos pequenos grupos... dos dois que é o grupo da bola e o grupo do leão. Mas pronto, antes disso é o grande grupo que é um momento em que se espera que as crianças tenham uma atividade mais física, mais de movimento e perspicácia e perícia, mas muito físico, de motricidade ampla, essencialmente para a criança... para as crianças todas também se soltarem um pouco... soltarem as energias da manhã... são normalmente jogos propostos pelo adulto, de estratégia ou de interação entre todo. Depois temos o pequeno grupo. As crianças são divididas em dois pequenos grupos e os adultos que orientam... são propostas atividades pelos adultos... os adultos já têm conhecimento prévio da atividade que vai ser desenvolvida, que pode ou não ser a mesma pelos dois grupos. Às vezes dividimos... faz um grupo de manhã uma atividade e depois à tarde faz o outro e isto até por causa do uso de materiais que não nos permite que os dois pequenos grupos façam a mesma atividade ao mesmo tempo e isto dá muito tempo às crianças, dá-lhes oportunidade de partilha de momentos, porque... e isto é uma perspectiva que eu tenho em relação a esta forma de trabalhar... é muito indicada porque se todas as crianças estiverem sempre todas juntas a fazer a mesma atividade é muito complicado de gerir e isto obriga, quase... dá mesmo a responsabilidade a cada um dos adultos da sala de fazer determinada atividade e de estar com as crianças e para as crianças naquele momento, o que é muito bom, porque, aliás, isto é de conhecimento de toda a instituição. Quando uma pessoa vai à sala e interrompe para dizer “olha estamos a precisar de ajuda da auxiliar no refeitório”, nós dizemos “desculpa, mas estamos no pequeno grupo” e na comunidade educativa deste colégio, toda a gente sabe “ok, pequeno grupo não se pode tirar aquela pessoa dali”, porque as crianças estão sob a responsabilidade... estão sob o apoio daquele adulto que naquele momento é indispensável... é muito importante, é o que dá muito valor a esse momento. Pronto, é onde são feitas as atividades pedagógicas mesmo mais intencionais, com mais intencionalidade pedagógica dos adultos e onde cada criança também participa autonomamente, faz as coisas à sua maneira, existe muito essa expressão no nosso grupo,

porque eles têm muito a oportunidade de se expressarem como são, aquilo que são e que têm sem direções demasiado intensas dos adultos.

M: Como planificas o teu trabalho durante o ano letivo?

C: Ao realizar o projeto pedagógico de sala, nós temos logo inicialmente de estruturar um pouco os nossos objetivos para o ano letivo. Isto é feito, tendo em conta as características do grupo, os seus principais interesses e, claro, que é alterável. No entanto, temos depois, certos e determinados momentos do Plano Anual que têm de ser correspondidos. Temos a festa de Natal que tem de ser realizada. Para isso, temos de preparar um teatro, uma peça, alguma coisa desse género. Depois, temos também o carnaval, que celebramos, mas que em sala, podemos ou não trabalhar essa temática... se sentirmos que o grupo tem muito interesse por isso, tudo bem, mas se não, também não temos de o fazer. Depois temos a festa de final de ano que também é uma peça de teatro ou alguma representação. Alguma coisa desse género... são os principais... acho que é só isso... a que temos de corresponder. Depois, pronto, é a tal coisa, nós estruturamos o ano letivo consoante determinadas bases. Temos depois também sempre anualmente a visita à Gulbenkian, ao centro de arte moderna da Gulbenkian que é em fevereiro... essa visita é feita em fevereiro e podemos aí prepará-los para essa visita ou já ter intencionalidade também depois da visita e criar atividades com alguma intencionalidade, mas... pronto, depois temos... o nosso colégio, no jardim de infância faz... nós trabalhamos por Metodologia de Trabalho de Projeto, ou seja, para além de termos o currículo High/Scope, temos também essa forma de trabalhar com as crianças e então, no projeto pedagógico definimos logo algumas das temáticas que possível e provavelmente serão abordadas, mas que podem ser alteradas, podem não ser abordadas porque o grupo não tem interesse ou entusiasmo por esse tema ou porque o grupo se entusiasma e interessa por outro tema totalmente diferente e então... tudo isto depende um pouco do grupo, mas nós definimos logo alguns objetivos.

M: Mas durante o ano também têm as planificações semanais?

C: Ah sim! Nós semanalmente fazemos as planificações que temos até à quarta-feira daquela semana para apresentar e enviar para a direção e para as nossas colegas. A planificação semanal é feita pela educadora de sala. É pensada e planeada em equipa antes... na semana anterior, nós vamos logo pensando naquilo que poderá ser abordado

na semana seguinte e existe comunicação entre a auxiliar e a educadora para estruturar a semana que vem. Depois, a educadora faz o plano... escreve... temos um quadro na sala que tem o plano definido de como vai ser a semana, onde estão descritos todos os momentos de cada dia... com os objetivos de High/Scope, ou seja, usamos os KDI, que estão divididos por uma espécie de áreas de conteúdo, mas são as áreas do High/Scope. Depois temos a descrição de materiais e da própria atividade, onde de forma breve, descrevemos aquilo que vamos usar e a forma como abordamos a atividade em sala com o grupo de crianças.

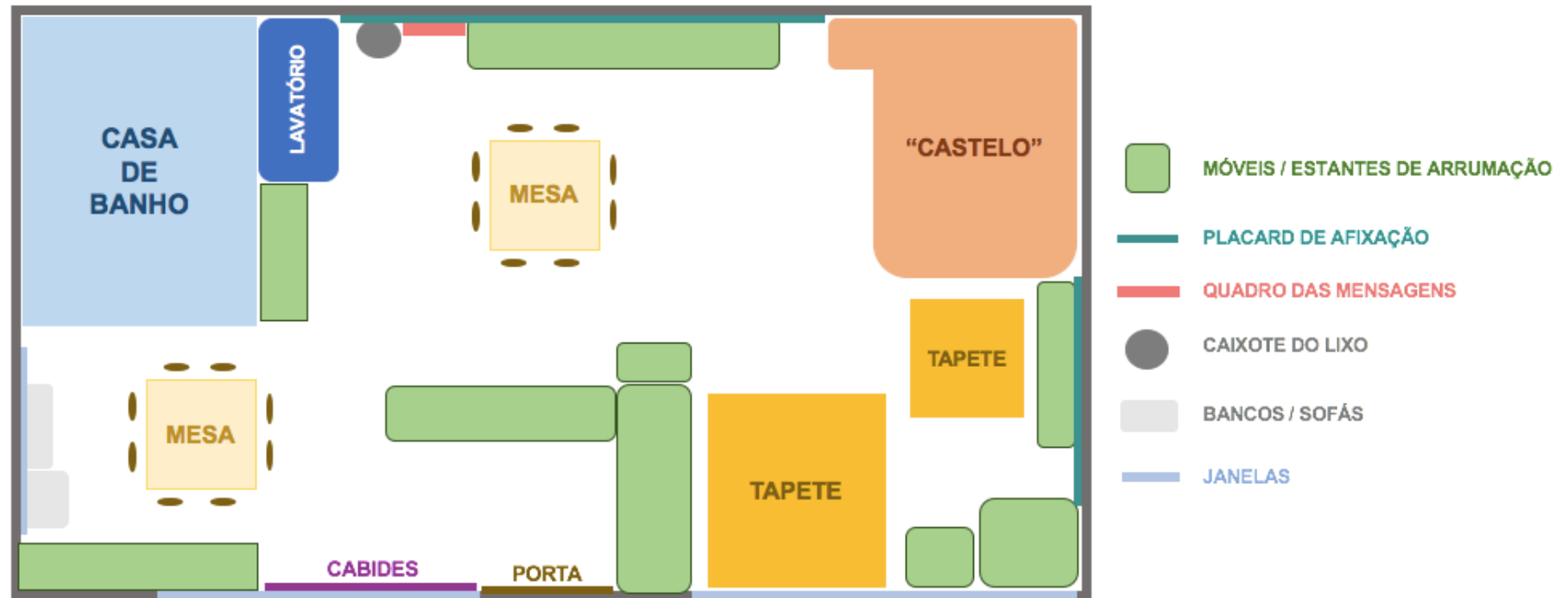
M: Recordas-te de mais alguma coisa que queiras completar em relação aos aspetos de que falámos?

C: Penso que não... é tudo!

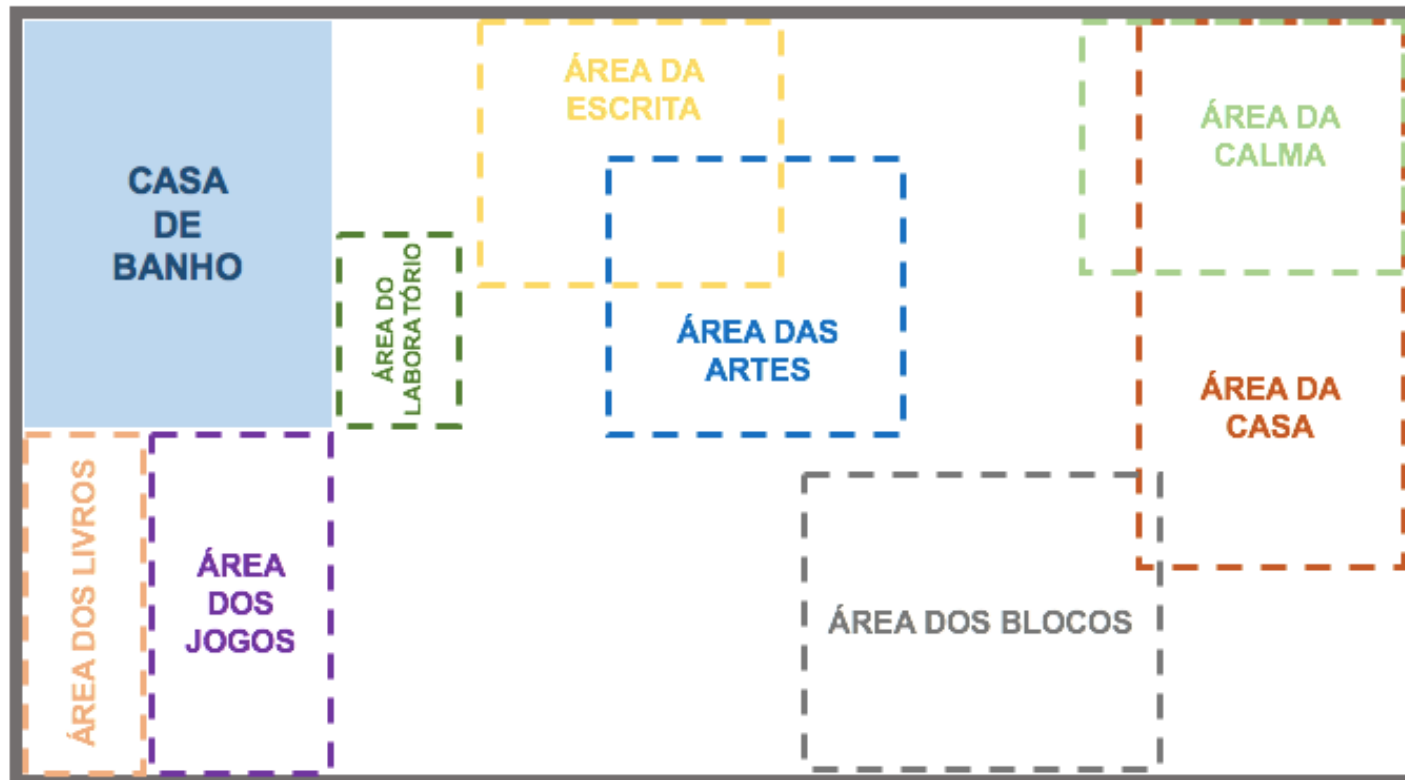
M: Obrigada pela disponibilidade.

Anexo B. Planta da sala.

Planta da sala – materiais e equipamentos.



Planta da sala – áreas.



Anexo F. Registos, matrizes e árvores categoriais

Matrizes categoriais

Registos sobre as escolhas das crianças na Área da Calma

- Categoria: Área da Calma

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área dos Jogos

- Categoria: Área dos Jogos

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área dos Livros

- Categoria: Área dos Livros

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área dos Blocos

- Categoria: Área dos Blocos

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área da Escrita/Artes

- Categoria: Área da Escrita/Artes

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área da Casa

- Categoria: Área da Casa

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Relações sobre as escolhas das crianças na Área do Laboratório

- Categoria: Área do Laboratório

Subcategorias:

- Influência das relações sociais
- Influência dos materiais
- Influência da exploração/brincadeira a desenvolver

Registos recolhidos e respetivas categorizações

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº1	Tipo de registo
PLANEAR	26 de setembro de 2017	Para a escolha das áreas, a educadora organiza uma série de percursos para berlindes, cujo final de cada um corresponde a uma área da sala. Assim, cada criança coloca o berlinde no início do percurso correspondente a área em que pretende brincar.	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº2	Tipo de registo
FAZER	26 de setembro de 2017	<p><u>Área do Laboratório</u> – 9 crianças: Lou, VG, Ame, Mad, Gui, Af, Lu, VC, Tg</p> <p>- Com os diferentes recipientes, enchemos de água, transportando-a de uns para os outros. Fazem medições, verificando os valores num recipiente devidamente numerado.</p> <p>VG: <i>“Estamos quase a chegar ao 20”</i></p>	Nota de campo
		<p><u>Área da Casa</u> – 5 crianças: Emm, ML, Mimi, Mat, Em</p> <p>Eu: <i>“O que estão a fazer?”</i></p> <p>Emm: <i>“Estamos a brincar aos pais e às mães e estamos a fazer um piquenique”</i></p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº3	Tipo de registo
REVER	26 de setembro de 2017	Em grande grupo realiza-se uma votação relativamente à existência ou não de número limite de crianças por área. Todos concordam, à exceção do MF, que vota contra, chorando dizendo não concordar	Nota de campo

		com esta decisão. Após a decisão de que passaria a existir um limite crianças/área, importou decidir qual seria o limite de cada uma e as crianças foram propondo vários números para cada uma delas, número esse que ficou registado no cartão representante de cada área da sala.	
--	--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº4	Tipo de registo
FAZER	3 de outubro de 2017	<p><u>Área dos blocos:</u> - Em, Mad, Gui, Af, Mimi</p> <p><u>Área da casa:</u> - Lu, VC, Emm, Mat</p> <p><u>Área da escrita:</u> - ML, MF, Ame, VG - MF: faz uma coroa igual à que tinha feito em casa no dia anterior, para poder mostrar o que e como fez “É a coroa do rei... <i>preciso de fita-cola... eu já sei fazer isto, porque já fiz uma em casa</i>”.</p> <p>- ML: “Estou a fazer uma carta para a Mat” “Estou a fazer outra carta” Eu: “Ai sim? E essa é para quem?” ML: “Não posso dizer, mas até é para ti” (e esconde o que está a fazer com os braços sobre a carta)</p>	<p>Nota de campo</p> <p>Diálogo</p>

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº5	Tipo de registo
PLANEAR	4 de outubro de 2017	MF: Logo ao planejar, o MF lembrou-se que precisava de voltar à área da escrita para terminar a coroa que tinha começado a	<p>Nota de campo</p> <hr/> <p>Diálogo</p>

		fazer ontem – “Tenho de ir acabar a minha coroa do rei”.	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº6	Tipo de registo
PLANEAR	6 de outubro de 2017	<p>Área da escrita/ artes:</p> <p>- Ao planear, o MF diz: “Vou para a escrita fazer um livro para as experiências”</p> <p>Educ: “E que material vais usar?”</p> <p>MF: “Fita-cola”</p> <p>- Emm: “Mariana, esse bloco é novo?” – apontando para o meu bloco de notas</p> <p>- Ao planear o ML diz: “Vou para a escrita fazer uma carta”</p> <p>Educ: “E como vais fazer?”</p> <p>ML: “Com materiais... com cola e tesouras”</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº7	Tipo de registo
FAZER	6 de outubro de 2017	<p>Área dos jogos:</p> <p>- VG e Lou brincam juntos – constroem figuras num tabuleiro. Lou “Mariana, estou a fazer um quadrado” VG “Mariana, olha, dá para fazer um T”</p> <p>- Mat e Em brincam juntas com os jogos no tapete</p> <p>Área da casa:</p> <p>- VC, Mimi, Mad e Lu brincam na área da casa. Vestem outras roupas e dizem que estão a brincar “aos pais e às mães”</p> <p>9h45 – Tg chega acompanhado pela avó e começa de imediato a contar e a mostrar novidades ao Lou</p> <p>Área dos blocos:</p> <p>- Af brinca sozinho e constrói um castelo</p>	<p>Diálogo</p> <hr/> <p>Nota de campo</p>

MOMENTO	DATA	REGISTO N°8	Tipo de registo
PLANEAR	10 de outubro de 2017	Escolhas das crianças p/ área: - Laboratório: ML, Lou e Af - Jogos: Em - Casa: Mad, Lu, MF e Mat	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO N°9	Tipo de registo
FAZER	19 de outubro de 2017	<p>- As crianças que brincavam nas áreas da casa e dos blocos encontraram um lençol e começaram a brincar por baixo dele ficando todos cobertos. A auxiliar, ao observar a situação, fez uma proposta às crianças: <i>“Gostavam de construir uma cabana aqui na nossa sala com esse lençol”</i>. Todos gritaram <i>“SIM... CABANA, CABANA...”</i></p> <p>Em conjunto, juntaram dois lençóis e com molas e trapilho construíram uma cabana que cobria toda a zona da sala que abrange a área da casa e a área dos blocos. Com a tenda já construída, colocaram-se luzes lá por baixo e baixaram-se os estores da sala. Todas as crianças acabaram a brincar na cabana construída, inclusivamente as crianças que iam chegando ao longo da manhã, durante este Tempo de Fazer.</p> <p>- A auxiliar relembra o VG de uma conversa que tiveram no dia anterior sobre a questão das folhas de papel <i>“virem das árvores”</i>. A auxiliar, em conversa comigo e com a educadora, refere que, no dia anterior, surgiu esta dúvida e que tinha cominado com algumas crianças que lhes iria mostrar</p>	Nota de campo

		<p>um vídeo sobre este processo. Assim sendo, quando relembra as crianças da situação, informa que vai estar na área da escrita com o computador e que quem quiser pode ir com ela fazer essa pesquisa.</p> <p>O VG e o Af juntam-se à auxiliar para a realização da pesquisa referida.</p>	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº10	Tipo de registo
FAZER	20 de outubro de 2017	<p>Levei até à área dos jogos (uma vez que não estava a ser utilizada e pela sua forte disposição à luz solar) o material necessário para testar a possibilidade de observar no microscópio as células do epitélio bucal. O Af, o ML e o Gui, que se recordavam da mensagem relativamente ao microscópio, vieram ter comigo e observaram o que eu estava a fazer. Eu fui sempre explicitando o que estava a fazer e fui pedindo a sua ajuda diversas vezes relativamente ao manuseamento de alguns materiais. Quando a amostra ficou pronta, fomos até mais próximo da janela para podermos fazer as observações pretendidas e comecei por colocar a objetiva de maior ampliação.</p> <p>Af: “Estão lá os micróbios azuis, por causa do azul de metileno... Também vejo umas bolas brancas”</p> <p>Eu: “As bolas brancas que estás a ver são bolhas de ar e o que vês a azul são as células da minha boca”</p> <p>Af dirige-se à educadora e diz: “C, estou a ver bolhas brancas e células”</p>	Nota de campo

		<p>ML e Gui também observam a amostra no microscópio e outras crianças que vão passando por ali, ficam curiosas e perguntam se também podem ver. Organizam-se entre si em fila de forma a que cada um tenha a sua vez de fazer a sua observação, juntando-se a Mad, o Lu, a Emm, a Em e o MF.</p> <p>Nota: Foi deixada uma mensagem no quadro das mensagens relativamente à presença do microscópio na área do laboratório</p>	
--	--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº11	Tipo de registo
FAZER	23 de outubro de 2017	<p>A Emm dirige-se a mim e pede-me que a ajude a fazer uma coroa, na área da escrita/artes.</p> <p>Emm: <i>“Preciso que me ajudes a fazer duas coroas... uma para ti e outra para a (educadora)”</i></p> <p>A Emm escolhe os materiais que quer utilizar e explica que precisa de ajuda a construir a estrutura da coroa, pedindo-me auxílio nessa tarefa. Eu proponho-lhe que seja eu a desenhar as formas de recorte e ela a cortar, de forma a dividirmos tarefas. No final de recortados todos os pedaços recortados, colamo-los uns aos outros e a a Emm diz:</p> <p><i>“Vou desenhar-te aqui”</i></p> <p>Depois de desenhar, pede-me que lhe diga as letras para escrever o meu nome. Eu soletro-lhe o meu nome e a Emm escreve-o</p>	Nota de campo

		com facilidade, não se recordando apenas da letra “N”.	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº12	Tipo de registo
PLANEAR	30 de outubro de 2017	<p>Mad: “<i>Eu quero ir para a área que a Emm for</i>”</p> <p>Emm: “<i>Se quiseres podes passar-me a tua vez</i>”</p> <p>Eu: “<i>Então se hoje planeassem em conjunto?</i>”</p> <p>Emm: “<i>Sim, boa ideia... para onde vamos Mad? Queres ir para os livros?</i>”</p> <p>Mad: “<i>Sim</i>”</p>	Diálogo
		<p>O Af chega à sala e traz consigo uma abóbora. Quando se junta ao grupo para o quadro das mensagens explica “<i>Hoje trouxe uma abóbora cortada que fiz com a minha avó. Fiz esta cara com uma caneta dos adultos. A minha avó tem muitas e deixou-me fazer. Depois eu e o meu primo cortámos esta cara. Foi fácil!</i>”</p> <p>Ao planear...</p> <p>Af: “<i>Vou para a área da escrita desenhar a minha abóbora</i>”</p> <p>VG e MF também escolhem a área da escrita.</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº13	Tipo de registo
FAZER	30 de outubro de 2017	Os três (Af, VG e MF) conversam e observam a abóbora e desenham cada um uma abóbora. Após desenharem começam a recortar a sua forma e colocam as abóboras à frente da cara dizendo “ <i>É um susto</i> ”. A educadora sugere “ <i>O que acham</i> ”	Nota de campo

		<p>de pendurarmos essas abóboras na nossa sala para pregarmos sustos?”. “SIM! Vamos assustar toda a gente”.</p> <hr/> <p>Análise de bolor na lupa binocular:</p> <p>ML: “Parece que faz a forma de um dinossauro”</p> <p>Mat: “A mim parece-me uma nuvem ou uma árvore com aquelas bolinhas”</p>	
--	--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº14	Tipo de registo
PLANEAR	8 de novembro de 2017	<p><u>Área da escrita/ artes:</u></p> <p>- VG, Af, ML, Mad e Emm</p> <p><u>Área da casa:</u></p> <p>- Lou, MF, Gui, Lu</p> <p><u>Área dos blocos:</u></p> <p>- VC</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº15	Tipo de registo
PLANEAR	20 de novembro de 2017	<p><u>Áreas:</u></p> <p>- Escrita: VG, ML, Mat</p> <p>- Casa: Em, Emm, Mad</p> <p>- Blocos: Af, Gui, VC, MF, Tg</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº16	Tipo de registo
FAZER	20 de novembro de 2017	<p><u>Áreas:</u></p> <p>(Primeiras escolhas)</p> <p>- Escrita: VG, ML, Mat</p> <p>- Casa: Em, Emm, Mad</p> <p>- Blocos: Af, Gui, VC, MF, Tg</p> <p>(mudanças de área)</p> <p>- Jogos: ML, VC</p>	Nota de campo

		- Blocos: Emm, Em, Mad, Tg, VG, Af, Gui - Casa: Mat, MF, VC	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº17	Tipo de registo
PLANEAR	21 de novembro de 2017	<p><i>O que vão fazer?</i></p> <p><u>Escrita/Artes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gui: "Ainda não sei!" - Mat: "Vou fazer um desenho" - Emm: "Vou escrever mais letras no caderno que trouxe" - Mad: "Quero ir escrever com a Emm" <p><u>Calma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em: "Vou descansar! Preciso de dormir, tenho sono!" <p><u>Blocos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tg: "Vou fazer beyblades" - MF: "Vou fazer uma pista" <p><u>Casa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - VC: "Vou fazer um bolo" - VG: "Vou cozinhar com o VC" 	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº18	Tipo de registo
FAZER	21 de novembro de 2017	<p><i>O que estão a fazer?</i></p> <p><u>Calma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em: "Estive a descansar e já descansei!" <p><u>Escrita/Artes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mat: "Estou a fazer a data, as cores todas e o dia de Nata!" 	Diálogo

		<p>- Emm e Mad: escrevem no caderno da Emm e verbalizam o que estão a escrever “a minha mana está a brincar com a Elsa... quando eu brinco aos crescidos...”</p> <p>- Gui: “Fiz um desenho para ti! És tu a segurar um pássaro”</p> <p>- Af: chega mais tarde e senta-se na área das artes a pintar a sua pasta das Artes</p> <p><u>Casa:</u></p> <p>- VC e VG: brincam dentro da casa com o novo berço de bebé. VG: “Vamos! Há uma festa surpresa para o cão”</p> <p><u>Blocos:</u></p> <p>- Tg, MF, ML: constroem uma pista de forma a criar um percurso para os berlindes (construção)</p>	<p>Diálogo</p> <hr/> <p>Nota de campo</p>
--	--	---	---

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº19	Tipo de registo
PLANEAR	22 de novembro de 2017	<p><u>Escrita/Artes:</u> Emm, Mad, ML, VG</p> <p><u>Casa:</u> Gui, VC, Lou, Af</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº20	Tipo de registo
FAZER	22 de novembro de 2017	<p>- Emm: escrita</p> <p>- Mad: escrita</p> <p>- Mat: escrita</p> <p>- VG: escrita/ casa</p> <p>- Gui: escrita/ casa</p> <p>- ML: escrita / casa</p> <p>- Lou: escrita/ casa/ blocos</p>	Nota de campo

		<ul style="list-style-type: none"> - VC: casa/ blocos - MF: casa/ blocos - Tg: blocos - Af: blocos/ casa 	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº21	Tipo de registo
REVER	22 de novembro de 2017	<p>- Mad: “Estive nas Artes a desenhar no meu livro que eu trouxe e depois fui para os blocos fazer um jogo de berlindes com a Mimi”</p> <p>- Tg: “Estive nos blocos com a [educadora] e com o Af, o Gui e o Lou a brincar, a fazer construções e depois fui à área da Casa com a Mad, a Mmi e o MF”</p> <p>- VG: “Estive a brincar na área da Casa com o VC e fizemos um piquenique. Também estive na escrita a fazer um desenho”</p> <p>- Gui: “Estive nos blocos, na área da casa e nas artes. Estive em muitas áreas”</p> <p>- ML: “Fiz um piquenique na casa e estive nos blocos... ah afinal não! Estive na escrita a pintar no livro na Mat”</p> <p>- Fil: “Eu não consegui brincar... cheguei muito tarde... mas ainda vi o meu relógio com o Lou”</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº22	Tipo de registo
PLANEAR	23 de novembro de 2017	<p><u>Escrita/Artes:</u> VG, Af</p> <p><u>Laboratório:</u> ML</p> <p><u>Blocos:</u> Tg, VC, Gui, MF, Lou</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº23	Tipo de registo
FAZER	23 de novembro de 2017	<p><u>Escrita/Artes:</u> VG, Af</p> <p><u>Laboratório:</u> ML</p> <p><u>Blocos:</u> Tg, VC, Gui, MF, Lou</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº24	Tipo de registo
PLANEAR	28 de novembro de 2017	<p>Tg: “Vou para a área da casa fazer um bolo de banana”</p> <p>Em: “Vou para a área da calma brincar para acalmar. Vou fazer brincadeiras de calma”</p> <p>Gui: “Vou para a casa fazer um bolo”</p> <p>VG: “Vou ficar nos blocos a fazer uma construção com os blocos de madeira”</p> <p>Lu: “Vou fazer um boneco de neve com os blocos de madeira na área dos blocos”</p> <p>Emm: “Vou para as artes ver o que os amigos estão a fazer e ajudar”</p> <p>Mimi: “Quero ir para ao pé da Em (área da calma)”</p> <p>Af: “Quero ir para as artes fazer um desenho para o portfólio e mais uma página para o meu livro dos projetos”</p>	Diálogo

		Mat, ML, VC e Mad – área das artes pintar a árvore de Natal	
--	--	--	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº25	Tipo de registo
FAZER	28 de novembro de 2017	ML: <i>“Estou a fazer corações para a árvore de Natal”</i> Emm: “Estou a fazer um desenho... estou a fazer as minhas mãos.”	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº26	Tipo de registo
PLANEAR	29 de novembro de 2017	<u>Área da Casa:</u> - Lu, VC, Lou, Gui <u>Área das Artes:</u> - Mad, ML, Tg, MF, VG - Emm – foi comigo pedir autorização para as entrevistas	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº27	Tipo de registo
FAZER	30 de novembro de 2017	Mad, Tg, Mat e ML pintaram o título do projeto para afixar na zona de afixação de materiais do projeto. Cada um pintou 1 ou 2 palavras e no fim afixámos tudo na parede.	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº28	Tipo de registo
REVER	30 de novembro de 2017	Lou: “Estive na área da escrita a fazer convites para alguns amigos irem à minha casa. Depois fui para a área de casa.”	Diálogo

	<p>Emm: “Estive na área da escrita e artes a desenhar o meu desenho e depois fui para a área da casa com o Tg, o MF e o Lu. Brincámos aos pais e às mães. Eu era a mãe e o MF e o Lu eram os cães.</p> <p>Em: “Fiquei na área da casa com a Mimi a brincar com os bebés... e depois fui para a área dos jogos.”</p> <p>Mimi: “Estive na área da escrita a recortar coisas para o Pai Natal me dar.”</p> <p>Af: “Na área das artes a desenhar um mapa.”</p> <p>VC: “Brinquei na área da casa com o Lu, o F, o Lou e o MF. Brincámos aos polícias e depois ao Pai Natal e eles fugiam de mim.”</p> <p>MF: “Eu fui para a área da casa brincar com o Lou e a Emm e brincámos ao polícia e ao Pai Natal.”</p>	
--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº29	Tipo de registo
PLANEAR	4 de dezembro de 2017	<u>Blocos:</u> VC, MF, Gui, Lu <u>Artes:</u> Mad, Emm, Mia, VG <u>Jogos:</u> Af ML: “Não quero ir para nenhuma área, vou ficar aqui a brincar contigo.”	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº30	Tipo de registo
---------	------	--------------	-----------------

FAZER	4 de dezembro de 2017	<p><u>Artes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mad e Emm pintam o livro da Mimi com lápis de cor; - Mimi e VG pintam a caixa de embrulho do presente de Natal. <p><u>Jogos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Af: brinca com o jogo dos martelos 	Nota de campo
-------	-----------------------	---	---------------

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº31	Tipo de registo
REVER	4 de dezembro de 2017	<p>ML: “Estive a pregar partidas à Mariana”</p> <p>VG: “Estive a brincar às corridas com os carros na área dos blocos”</p> <p>VC: “Fizemos uma casa de abatons... fiz com o MF, o Gui e o Lu também ajudou.”</p> <p>*só foi possível realizar a revisão com três crianças, porque esta foi realizada em grande grupo ao mesmo tempo que comiam a fruta e, entretanto, começou a sessão de música.</p>	Diálogos

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº32	Tipo de registo
PLANEAR	5 de dezembro de 2017	<p>Mad: EA – “Fazer um desenho”</p> <p>Emm: EA – “Também vou fazer um desenho”</p> <p>VC: B – “Fazer uma garagem”</p> <p>Tg: EA – “Pintar a minha caixa” (embrulho da prenda de Natal)</p> <p>VG: EA – “Fazer um desenho”</p> <p>Gui: B – “Vou brincar com o VC”</p> <p>Lu: B – “Vou fazer uma pista para os carros”</p> <p>ML: EA – “um desenho”</p>	Diálogo

		<p>Af: EA – “Vou desenhar para ti, para a I(auxiliar) e para a C(educadora)”</p> <p>MF: J – “Vou fazer um jogo de lá (da área)... vou ver qual é que quero”</p>	
--	--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº33	Tipo de registo
PLANEAR	6 de dezembro de 2017	<p>Mad: B – “<i>Brincar com as princesas</i>”</p> <p>Em: Cs – “Vou telefonar a alguém e ver fotografias” (novos telemóveis na área da Cs)</p> <p>VC: B – “<i>uma pista para os carros</i>”</p> <p>Lou: EA – “quero fazer um desenho para a minha mãe”</p> <p>Af: EA – “também vou fazer um desenho para a minha mãe... e para o meu pai”</p> <p>Lu: EA – “<i>também vou para a escrita</i>”</p> <p>VG: Cs – “Vou brincar com a Em”</p> <p>Mat: Cs – “Vou brincar com os telefones” (novos)</p> <p>Emm: Cs</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº34	Tipo de registo
PLANEAR	7 de dezembro de 2017	<p>Lou: EA – “um desenho”</p> <p>VG: EA – “um desenho também”</p> <p>Lu: Cs – “vou brincar”</p> <p>Emm: J – “Vou tocar a música da minha camisola”</p> <p>Mad: J – “Vou brincar com a Emm”</p> <p>Tg: Cs – “Vou brincar com o Lu”</p> <p>VC: Cs – “Vou fazer um bolo”</p> <p>Gui: B – “uma casa e uma pista para os carros”</p> <p>MF: Cs – “Quero ir brincar com eles”</p> <p>ML: EA</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº35	Tipo de registo
FAZER	7 de dezembro de 2017	J – Em: “ <i>Estou a fazer este jogo sozinha</i> ” Cs / B - VG, Mat, ML, MF, VC, Gui, Tg, Lu: “ <i>Estamos a brincar aos polícias!</i> ” (todos juntos) Emm e Mad: brincam juntas pela sala. Conversam e ouvem a música da camisola da Emm.	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº36	Tipo de registo
PLANEAR	12 de dezembro de 2017	Mad: EA – “ <i>Ainda não sei</i> ” Emm: Cs – “ <i>Fazer um bolo</i> ” Lu: Cs – “ <i>vou cozinhar</i> ” VG: EA – “ <i>quero fazer um desenho para a mãe</i> ” ML: EA – “ <i>vou fazer um desenho para a Mariana</i> ” VC: Cs – “ <i>Vou fazer um bolo para a Mariana... um bolo de laranja</i> ” Tg: Cs – “ <i>Também vou fazer um bolo</i> ” Mimi: “ <i>Quero ficar contigo mais um bocadinho</i> ”	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº37	Tipo de registo
PLANEAR	13 de dezembro de 2017	ML: EA – “ <i>fazer um desenho</i> ” Gui: EA – “ <i>fazer um desenho</i> ” Lou: B – “ <i>brincar com os carros</i> ” Lu: “ <i>Vou para a Cs fazer comida... [depois de observar o Lou a brincar na área dos blocos]... não! Afinal também quero ir para os B</i> ” Af: EA – “ <i>vou fazer um desenho para ti, para a I(auxiliar) e para a C(educadora)</i> ”	Diálogo

		VC: EA – “ <i>vou fazer o desenho</i> de uma bola” Mad: EA – “ <i>quero ajudar a Mariana</i> ”	
--	--	---	--

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº38	Tipo de registo
PLANEAR	18 de dezembro de 2017	Lu: B VG: EA VC: B Emm: EA – “ <i>Vou fazer um desenho</i> para o ML” (que faz anos) Mad: EA – “ <i>Vou fazer um desenho</i> para o ML” (repete o que a Emm disse)	Nota de campo Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº39	Tipo de registo
REVER	18 de dezembro de 2017	Em: “ <i>Estive com a Emm, a Mad, a Mimi e a Mat a brincar aos bombeiros... com o megafone que eu trouxe</i> ”	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº40	Tipo de registo
PLANEAR	19 de dezembro de 2017	VG: Cs – “ <i>Vou para a casa brincar com o Lou</i> ” Lou: Cs – “ <i>também vou para a casa brincar com o VG</i> ” Mad: “ <i>vou ficar a ajudar a Mariana</i> ”	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº41	Tipo de registo
FAZER	19 de dezembro de 2017	- Lou e VG <i>brincam na Cs. Fazem bolos</i> e colocam os ovos na caixa. - Mad vai brincar com a Emm (que chegou) na área dos blocos. - VC e ML chegam e todos (Mad, Emm, VG, Lou, VC e ML) juntos se sentam na	Nota de campo

		<p>EA a brincar com plasticina. Conversam, cortam pedaços pequeninos e dizem que estão a preparar o almoço.</p> <p>VC: “<i>Quem quer ir para a área da casa?</i>”</p> <p>ML: “<i>Eu não</i>”</p> <p>Lou: “<i>Eu também não</i>”</p> <p>VG: “<i>Não</i>”</p> <p>VC: “<i>Então eu também não?</i>”</p> <p>- Fil chega e junta-se a brincar com a plasticina na mesa da EA</p> <p>Lou: “<i>Nós somos padeiros... estamos a fazer pão</i>”</p> <p>- Emm e Mad: “<i>Toma um gelado!</i>”</p>	Diálogo
--	--	---	---------

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº42	Tipo de registo
FAZER	20 de dezembro de 2017	<p>EA: VG, ML e Mat escrevem no computador – pedem para o adulto escrever numa folha uma palavra e copiam-na para o computador.</p> <p>B: VC e Em brincam juntos e constroem um castelo.</p> <p>- Emm chega e traz um jogo. VC, Em, VG e Mad juntam-se na área dos blocos a jogar com a Emm.</p> <p>- Fil chega e também se junta a jogar.</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº43	Tipo d registo
PLANEAR	8 de janeiro de 2018	<p>Mad: EA – “fazer uma coroa para o Gui” (que faz anos”</p> <p>VC: B – “vou brincar com as minhas pistas dos carros”</p> <p>Gui: EA – “vou fazer um desenho”</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº44	Tipo de registo
FAZER	8 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Gui: faz um desenho e junta-se a brincar nos B com as pistas; - VC brinca com as suas pistas nos B: “só dá para os 3 anos e duas pessoas” (a ler os símbolos na caixa das pistas) - MF e ML juntam-se a brincar com as pistas nos B - MF e ML vão para o Lab – vestem-se de cientistas e brincam com os insetos (brinquedos) 	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº45	Tipo de registo
PLANEAR	9 de janeiro de 2018	<p>Cs: VG, ML, Mat, Mad, VC, Lu</p> <p>EA: Gui, Af, Em</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº46	Tipo de registo
FAZER	9 de janeiro de 2018	<p>ML, VG e Mat – escrevem no computador (copiam letras do papel para o teclado, construindo pequenas palavras e escrevendo o alfabeto)</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº47	Tipo de registo
PLANEAR	10 de janeiro de 2018	<p>Mad: Cs – “vou ver as jóias”</p> <p>ML: J – “vou ver o globo”</p> <p>Lu: J – “vou com ML ver o globo”</p> <p>VC: J – “vou brincar com o Lu”</p> <p>VG: J – “também vou ver o globo. Quero ver onde é a Madeira”</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº48	Tipo de registo
PLANEAR	15 de janeiro de 2018	<p>B – Af, Gui, VG, VC: brincar com os brinquedos de casa</p> <p>Cs – Lu, ML, Mad</p> <p>- Planeámos com um quadro do Af, em que as crianças desenhavam a área para onde queriam ir e a letra da criança a quem queriam passar a vez de planear</p> <p>- ML desenhou um coração para ir para a área da Cs</p> <p>Eu: “Por que desenhaste um coração?”</p> <p>ML: “Porque gosto de ir para lá”</p>	<p>Nota de campo</p> <p>Diálogo</p>

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº49	Tipo de registo
PLANEAR	16 de janeiro de 2018	<p>ML: Lab - “mas sem água, não vou usar a água”</p> <p>Lu: Cs – “cozinhar”</p> <p>MF: Cs – “com o Lu fazer bolos”</p> <p>Mad: J – “fazer um jogo de lá”</p>	Diálogo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº50	Tipo de registo
FAZER	16 de janeiro de 2018	<p>Área dos blocos com novos blocos: MF, Af, VC, ML, Lu</p> <p>Área dos jogos: Mad brinca com um jogo de encaixe e contagem</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº51	Tipo de registo
PLANEAR	17 de janeiro de 2018	<p>Lu – Cs</p> <p>ML – EA</p> <p>VG – Cs</p> <p>Emm - Cs</p>	Nota de campo

MOMENTO	DATA	REGISTO Nº52	Tipo de registo
PLANEAR	18 de janeiro de 2018	Mad: Cs – “brincar com os vestidos” Tg: B – “Legos” Lou: B – “também com os legos” Lu: Cs – “cozinhar” MF: Cs – “cozinhar” Nota: Legos usados para planejar	Diálogo

Árvores categoriais

Tabela 1

Árvore categorial - Área da Calma

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças na área da	Influência das relações sociais			0
	Influência dos materiais			0
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Individual	<i>"Vou descansar! Preciso de dormir, tenho sono!"</i> (Em, 5 anos) <i>"Estive a descansar e já descansei!"</i> (Em, 5 anos) <i>"Vou fazer brincadeiras de calma"</i> (Em, 5 anos)	3

Tabela 2

Árvore categorial - Área dos jogos

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças	Influência das relações sociais	Brincadeira em grupo	<i>"VG e Lou brincam juntos"</i>	2
			<i>"Mat e Em brincam juntas com os jogos no tapete"</i>	
			<i>"Vou brincar com a Emm"</i> (Mad, 4 anos)	4

		Em função da(s)	<i>“vou com o ML ver o globo”</i> (Lu, 5 anos)	
		escolha(s) de	<i>“vou brincar com o Lu”</i> (VC, 5 anos)	
		outra(s) criança(s)	<i>“também vou ver o globo”</i> (VG, 5 anos)	
	Influência dos materiais	Brinquedos/ materiais pessoais	<i>“Vou tocar a música da minha camisola”</i> (Emm, 4 anos)	1
		Materiais novos	<i>“vou ver o globo”</i> (ML, 5 anos)	3
			<i>“vou com o ML ver o globo”</i> (Lu, 5 anos)	
		<i>“também vou ver o globo”</i> (VG, 5 anos)		
		Materiais específicos da área	<i>“Mad brinca com um jogo de encaixe e contagem”</i>	1
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Construção de figuras	<i>“VG e Lou brincam juntos - constroem figuras num tabuleiro”</i>	1
		Jogo	<i>“Af brinca com o jogo dos martelos”</i>	4
<i>“Vou fazer um jogo de lá (da área)... vou ver qual é que quero”</i> (MF, 4 anos)				
<i>“Estou a fazer este jogo sozinha”</i> (Em, 5 anos)				
	<i>“vou fazer um jogo de lá”</i> (Mad, 4 anos)			

Tabela 3

Árvore categorial - Área dos livros

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças na área dos livros	Influência das relações sociais	Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)	“Eu quero ir para a área que a Emm for” (Mad, 4 anos)	1
	Influência dos materiais			0
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver			0

Tabela 4

Árvore categorial - Área dos Blocos

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas	Influência das relações sociais	Brincadeira em grupo	“depois fui para os blocos fazer um jogo de berlindes com a Mimi” (Mad, 4 anos)	5
			“vi o meu relógio com o Lou” (Fil, 4 anos)	

			<i>"Estive nos blocos com a educadora e com o Af, o Gui e o Lou a brincar (...)"</i> (Tg, 4 anos)		
			<i>"Fizemos uma casa de abatons... fiz com o MF, o Gui e o Lu também ajudou."</i> (VC, 4 anos)		
			<i>"VC e Em brincam juntos e constroem um castelo"</i>		
	Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)		<i>"(depois de observar o Lou a brincar na área dos blocos)... não! Afinal também quero ir para os B"</i> (Lu, 4 anos)	6	
			<i>"Vou brincar com o VC"</i> (Gui, 4 anos)		
			<i>"Emm chega e traz um jogo. VC, Em, VG e Mad juntam-se na área dos blocos a jogar com a Emm"</i>		
			<i>"Mad vai brincar com a Emm..."</i>		
			<i>"Fil chega e também se junta a jogar"</i>		
	Influência dos materiais	Brinquedos/ materiais pessoais		<i>"ainda vi o meu relógio"</i> (Fil, 4 anos)	4
				<i>"Emm chega e traz um jogo. VC, Em, VG e Mad juntam-se na área dos blocos a jogar com a Emm"</i>	
				<i>"vou brincar com as minhas pistas dos carros"</i> (VC, 4 anos)	
			<i>"brincar com os brinquedos de casa"</i>		
			<i>"Vou fazer uma pista para os carros"</i> (Lu, 4 anos)	11	
			<i>"Brincar com as princesas"</i> (Mad, 4 anos)		

		Materiais específicos da área	<i>“uma pista para os carros”</i> (VC, 4 anos)	
			<i>“brincar com os carros”</i> (Lou, 4 anos)	
			<i>“fazer uma construção com os blocos de madeira”</i> (VG, 4 anos)	
			<i>“Vou fazer um boneco de neve com os blocos de madeira na área dos blocos”</i> (Lu, 4 anos)	
			<i>“junta-se a brincar nos B com as pistas”</i>	
			<i>“MF e ML juntam-se a brincar com as pistas nos B”</i>	
			<i>“Estive a brincar às corridas com os carros”</i> (VG, 4 anos)	
			<i>“também com os legos”</i> (Lou, 4 anos)	
			<i>“vou brincar com os Legos”</i> (TG, 4 anos)	
		Materiais novos	<i>“Área dos blocos com novos blocos”</i>	1
Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Construção	<i>“Vou fazer beyblades”</i> (Tg, 4 anos)	10	
		<i>“Vou fazer uma pista”</i> (MF, 4 anos)		
		<i>“constroem uma pista de forma a criar um percurso para os berlindes”</i>		
		<i>“nos blocos a fazer uma construção”</i> (VG, 4 anos)		
		<i>“Vou fazer um boneco de neve”</i> (Lu, 4 anos)		
		<i>“Estive a brincar às corridas com os carros”</i> (VG, 4 anos)		
		<i>“Fizemos uma casa de abatons... fiz com o MF, o Gui e o Lu também ajudou.”</i> (VC, 4 anos)		

			<i>"Fazer uma garagem"</i> (VC, 4 anos)	
			<i>"uma casa e uma pista para os carros"</i> (Gui, 4 anos)	
			<i>"VC e Em brincam juntos e constroem um castelo"</i>	

Tabela 5

Árvore categorial - Área da Escrita/Artes

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças na área da Escrita/Artes	Influência das relações sociais	Produções destinadas a outros	<i>"Estou a fazer uma carta para a Mat"</i> (ML, 4 anos)	5
			<i>"vou fazer um desenho para a minha mãe... e para o meu pai"</i> (Af, 5 anos)	
			<i>"Vou fazer um desenho para o ML" (que faz anos)</i> (Emm, 4 anos)	
			<i>"Vou fazer um desenho para o ML" (repete o que a Emm disse)"</i> (Mad, 4 anos)	
			<i>"fazer uma coroa para o Gui" (que faz anos)"</i> (Mad, 4 anos)	
	Em função da(s) escolha(s) de		<i>"Também vou fazer um desenho"</i> (Emm, 4 anos)	5
			<i>"VG e MF também escolhem a área da escrita"</i>	
			<i>"também vou para a escrita"</i> (Lu, 4 anos)	
			<i>"um desenho também"</i> (VG, 4 anos)	

		outra(s) criança(s)	<i>"Vou para as artes ver o que os amigos estão a fazer e ajudar"</i> (Emm, 4 anos)	
		Brincadeira em grupo	<i>"Quero ir escrever com a Emm"</i> (Mad, 4 anos)	3
			<i>"VC e ML chegam e todos (Mad, Emm, VG, Lou, VC e ML) juntos se sentam na EA a brincar com plasticina"</i>	
			<i>"Fil chega e junta-se a brincar com a plasticina na mesa da EA"</i>	
	Influência dos materiais	Material específico da área	<i>"preciso de fita-cola... eu já sei fazer isto, porque já fiz uma em casa"</i> (MF, 4 anos)	6
			<i>"Fil chega e junta-se a brincar com a plasticina na mesa da EA"</i>	
			<i>"A Emm escolhe os materiais que quer utilizar"</i>	
			<i>"VC e ML chegam e todos (Mad, Emm, VG, Lou, VC e ML) juntos se sentam na EA a brincar com plasticina"</i>	
			<i>"senta-se na área das artes a pintar a sua pasta das Artes"</i>	
			<i>"Emm e Mad: escrevem no caderno da Emm"</i>	
Materiais pessoais	<i>"Vou escrever mais letras no caderno que trouxe"</i> (Emm, 4 anos)	6		
	<i>"nas Artes a desenhar no meu livro que eu trouxe"</i> (Mad, 4 anos)			
	<i>"Estive na escrita a pintar no livro na Mat"</i> (ML, 4 anos)			
	<i>"Mad e Emm pintam o livro da Mimi"</i>			
	<i>"Vou para a área da escrita desenhar a minha abóbora"</i> (Af, 5 anos)			
	<i>"Tenho de ir acabar a minha coroa do rei"</i> (MF, 4 anos)			
		<i>"VG, ML e Mat escrevem no computador"</i>	2	

		Materiais novos	“escrevem no computador (copiam letras do papel para o teclado, construindo pequenas palavras e escrevendo o alfabeto)”	
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Desenho	“vou fazer um desenho” (Gui, 4 anos)	26
			“Vou fazer um desenho para o ML” (Mad, 4 anos)	
			“Vou fazer um desenho” (Mat, 5 anos)	
			“Estou a fazer a data, as cores todas e o dia de Natal” (Mat, 5 anos)	
			“Fiz um desenho” (Gui, 4 anos)	
			“estive na escrita a fazer um desenho”	
			“Quero ir para as artes fazer um desenho para o portfólio e mais uma página para o meu livro dos projetos” (Af, 5 anos)	
			“vou fazer um desenho” (Af, 5 anos)	
			“Estou a fazer um desenho...” (Emm, 4 anos)	
			“fazer um desenho” (Gui, 4 anos)	
			“Vou fazer um desenho para o ML” (Emm, 4 anos)	
			“Estive na área da escrita e artes a desenhar o meu desenho” (Emm, 4 anos)	
			“vou fazer um desenho” (VC, 4 anos)	
			“Na área das artes a desenhar um mapa.” (Af, 5 anos)	
			“fazer um desenho” (ML, 4 anos)	
	“Fazer um desenho” (Mad, 4 anos)			
	“Também vou fazer um desenho” (Emm, 4 anos)			

			“vou fazer um desenho para a Mariana” (VG, 4 anos)			
			“Fazer um desenho” (VG, 4 anos)			
			“um desenho” (ML, 4 anos)			
			“Vou desenhar para ti, para a I(auxiliar) e para a C(educadora)”			
			“quero fazer um desenho para a minha mãe” (Lou, 4 anos)			
			“também vou fazer um desenho para a minha mãe... e para o meu pai” (Af, 5 anos)			
			“um desenho” (Lou, 4 anos)			
			“um desenho também” (VG, 4 anos)			
			“quero fazer um desenho para a mãe” (VG, 4 anos)			
			Pintura	“Pintar a minha caixa” (Tg, 4 anos)	4	
				“Mimi e VG pintam a caixa de embrulho do presente de Natal”		
				“Mad, Tg, Mat e ML pintaram o título do projeto”		
				“área das artes pintar a árvore de Natal”		
				Recortes	“Estive na área da escrita a recortar coisas para o Pai Natal me dar.” (Mimi, 4 anos)	1
				Outras produções	“Estive na área da escrita a fazer convites” (Lou, 4 anos)	6
					“Vou para a escrita fazer uma carta” (MF, 4 anos)	
		“pedem para o adulto escrever numa folha uma palavra e copiam-na para o computador”				
		“fazer uma coroa para o Gui” (que faz anos)” (Mad, 4 anos)				

			“Vou para a escrita fazer um livro para as experiências” (MF, 4 anos)	
			“escrevem no computador (copiam letras do papel para o teclado, construindo pequenas palavras e escrevendo o alfabeto)”	

Tabela 6

Árvore categorial - Área da Casa

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças na área da casa	Influência das relações sociais	Brincadeira coletiva	“VC, Mimi, Mad e Lu brincam na área da casa”	11
			“Vou cozinhar com o VC” (VG, 4 anos)	
			“fui à área da Casa com a Mad, a Mmi e o MF” (Tg, 4 anos)	
			“Estive a brincar na área da Casa com o VC” (VG, 4 anos)	
			“depois fui para a área da casa com o Tg, o MF e o Lu” (Emm, 4 anos)	
			“Fiquei na área da casa com a Mimi” (Em, 5 anos)	
			“Brinquei na área da casa com o Lu, o F, o Lou e o MF” (VC, 4 anos)	

			<i>"Eu fui para a área da casa brincar com o Lou e a Emm e brincámos ao polícia e ao Pai Natal."</i> (MF, 4 anos)		
			<i>"com o Lu fazer bolos"</i> (MF, 5 anos)		
			<i>"Vou para a casa brincar com o Lou"</i> (VG, 4 anos)		
			<i>"Estive com a Emm, a Mad, a Mimi e a Mat a brincar aos bombeiros... com o megafone que eu trouxe"</i> (Em, 5 anos)		
	Em função da(s) escolha(s) de outra(s) criança(s)		<i>"Também vou fazer um bolo"</i> (Tg, 4 anos)		5
			<i>"Quero ir brincar com eles"</i> (MF, 4 anos)		
			<i>"Vou brincar com o Lu"</i> (Tg, 4 anos)		
			<i>"também vou para a casa brincar com o VG"</i> (Lou, 4 anos)		
			<i>"Vou brincar com a Em"</i> (VG, 4 anos)		
	Influência dos materiais	Materiais específicos da área			<i>"Vestem outras roupas (...)"</i> 1
			<i>"vou ver as jóias"</i> (Mad, 4 anos) 1		
			<i>"a brincar com os bebés..."</i> (Em, 5 anos) 1		
			<i>"brincar com os vestidos"</i> (MF, 5 anos) 1		

		Materiais novos	" <i>Vou brincar com os telefones</i> " (novos) (Mat, 5 anos) 2	
			" <i>Vou telefonar a alguém e ver fotografias</i> " (novos telemóveis na área da Cs) (Em, 5 anos) 2	
			"brincam dentro da casa com o novo berço de bebé" 2	
	Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Faz-de-conta	" <i>Estive com a Emm, a Mad, a Mimi e a Mat a brincar aos bombeiros... com o megafone que eu trouxe</i> " (Em, 5 anos) 3	
			" <i>Estamos a brincar aos pais e às mães e estamos a fazer um piquenique</i> " (Emm, 4 anos)	
			"a brincar "aos pais e às mães"	
			"Af brinca sozinho e constrói um castelo"	
			" <i>Vou fazer um bolo</i> " (VC, 4 anos)	
			" <i>fizemos um piquenique</i> " (VG, 4 anos)	
			" <i>Fiz um piquenique na casa</i> "(ML, 4 anos)	
" <i>fazer um bolo de banana</i> " (Tg, 4 anos)				
" <i>Vou para a casa fazer um bolo</i> " (Gui, 4 anos)				
			24	

		<i>"Brincámos aos polícias e depois ao Pai Natal"</i> (VC, 4 anos)	
		<i>"Eu fui para a área da casa brincar com o Lou e a Emm e brincámos ao polícia e ao Pai Natal."</i> (MF, 4 anos)	
		<i>"vou brincar"</i> (Lu, 4 anos)	
		<i>"Vou fazer um bolo"</i> (VC, 4 anos)	
		<i>"Estamos a brincar aos polícias!"</i>	
		<i>"Fazer um bolo"</i> (Emm, 4 anos)	
		<i>"vou cozinhar"</i> (Lu, 4 anos)	
		<i>"Vou fazer um bolo para a Mariana... um bolo de laranja"</i> (VC, 4 anos)	
		<i>"Também vou fazer um bolo"</i> (Tg, 4 anos)	
		<i>"Vou para a Cs fazer comida"</i> (Lu, 4 anos)	
		<i>"Estive com a Emm, a Mad, a Mimi e a Mat a brincar aos bombeiros... com o megafone que eu trouxe"</i> (Em, 5 anos)	
		<i>"(...)brincam na Cs. Fazem bolos (...)"</i>	
		<i>"cozinhar"</i> (Lu, 4 anos)	
		<i>"com o Lu fazer bolos"</i> (MF, 5 anos)	

			“cozinhar” (Lu, 5 anos)	
			“cozinhar” (MF, 5 anos)	

Tabela 7

Árvore categorial - Área do Laboratório

Categoria e subcategoria		Indicadores	Unidades de registo	Frequência
As escolhas das crianças na área do laboratório	Influência das relações sociais	Brincadeira coletiva	“MF e ML vão para o Lab – vestem-se de cientistas e brincam com os insetos”	1
	Influência dos materiais	Materiais específico da área	“Com os diferentes recipientes, enchem-nos de água, transportando-a de uns para os outros” 1	3
			“mas sem água, não vou usar a água” (ML, 5 anos) 1	
			“MF e ML vão para o Lab – vestem-se de cientistas e brincam com os insetos” 1	
	Materiais novos	“(…) na lupa binocular” 2	2	
“Levei até à área dos jogos (…) o material necessário para testar a possibilidade de observar no microscópio as células do epitélio bucal” 2				
Influência da exploração/brincadeira a desenvolver	Análise de substâncias	“Análise de bolor”	1	

Anexo G. Registos de frequência das áreas

Tabelas de registo de frequência da escolha das áreas (Tempo de Planear)

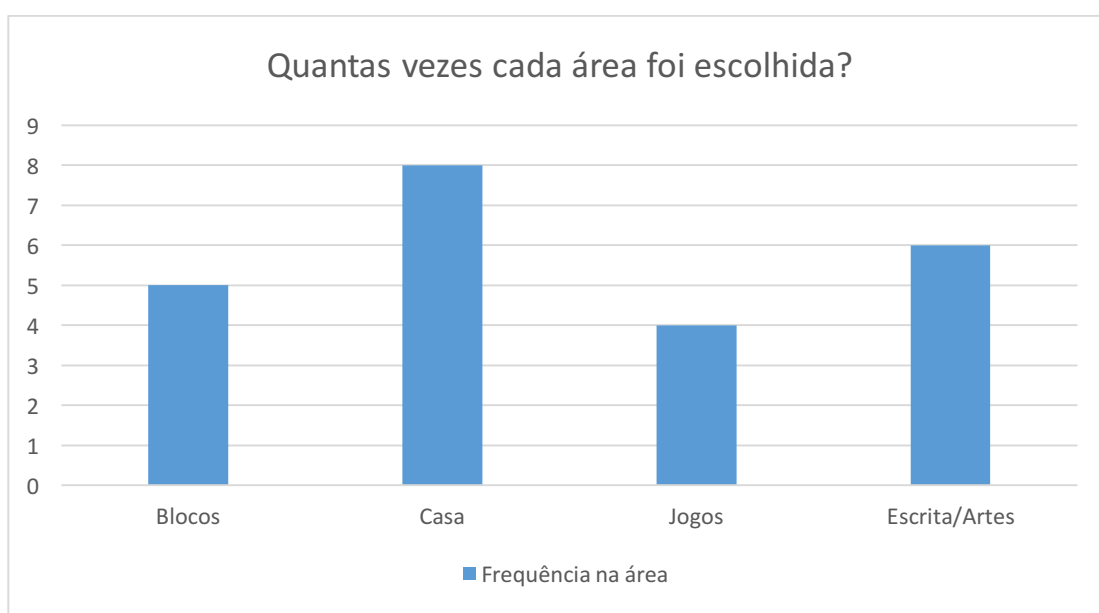
Código – Áreas:

- Área da Casa: Cs
- Área da Escrita/Artes: EA
- Área dos Livros: Li
- Área dos Jogos: J
- Área dos Blocos: B
- Área da Calma: Cm
- Área do Laboratório: Lab

(-) NÃO ESTEVE PRESENTE NO MOMENTO DE PLANEAR

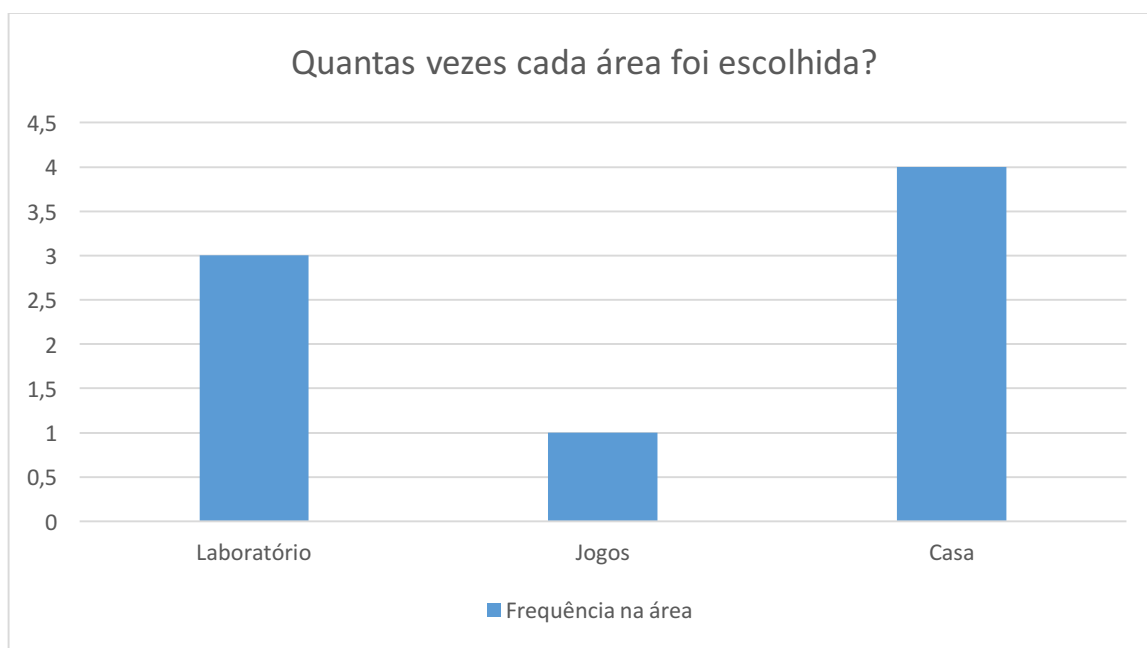
Semana: 2 a 6 de outubro de 2017

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	Registo não realizado	-	Registo não realizado	B	Registo não realizado
Em		B		J	
Emm		Cs		EA	
Fil		-		-	
Gui		B		-	
Lou		-		J	
Lu		Cs		Cs	
Mad		B		Cs	
MF		EA		EA	
ML		EA		EA	
Mat		Cs		J	
Mi		B		Cs	
Tg		-		-	
VC		Cs		Cs	
VG		EA		J	



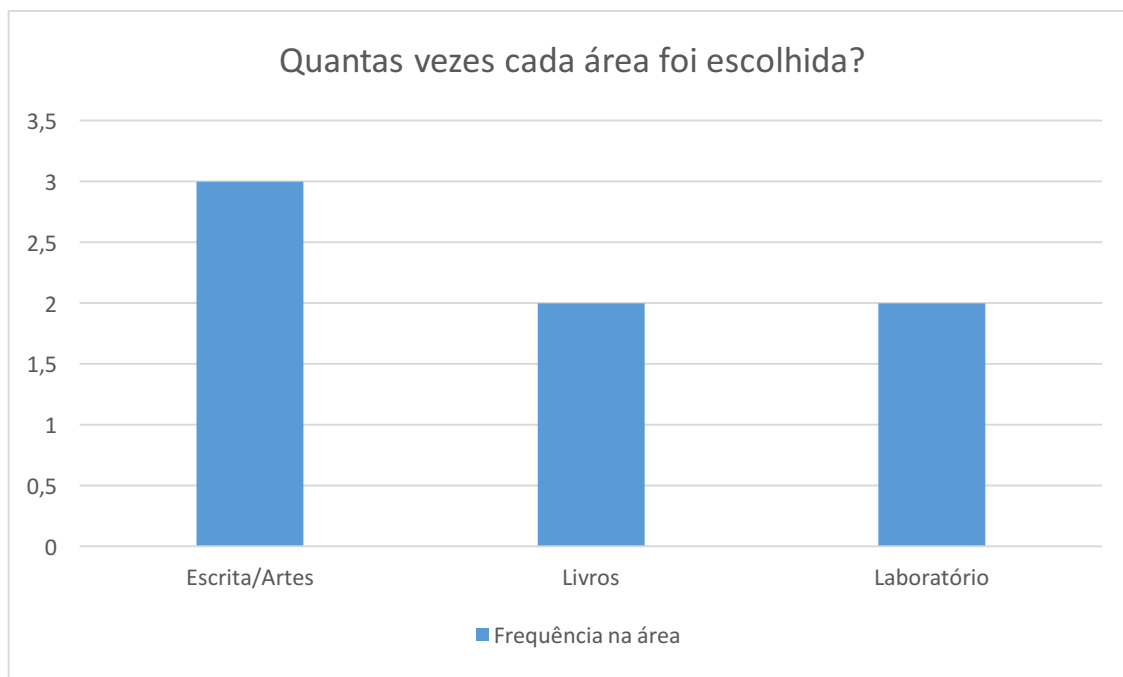
Semana: 9 a 13 de outubro de 2017

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	Registo não realizado	Lab	Registo não realizado	Registo não realizado	Registo não realizado
Em		J			
Emm		-			
Fil		-			
Gui		-			
Lou		Lab			
Lu		Cs			
Mad		Cs			
MF		Cs			
ML		Lab			
Mat		Cs			
Mi		-			
Tg		-			
VC		-			
VG	-				



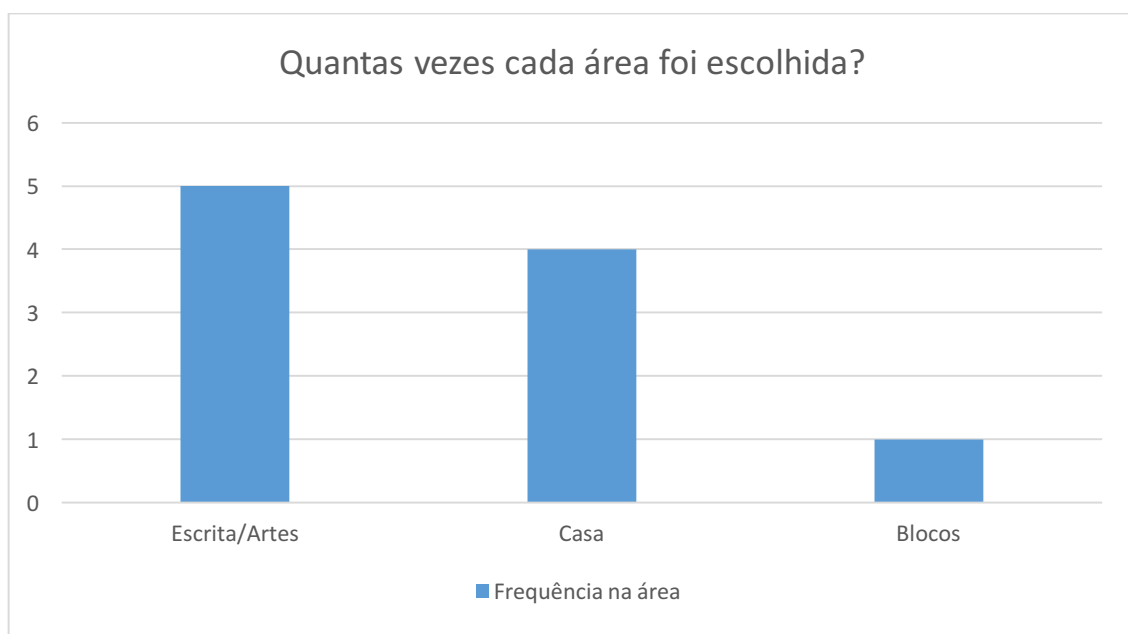
Semana: 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	EA	Registo não realizado	FERIADO	Registo não realizado	Registo não realizado
Em	-				
Emm	Li				
Fil	-				
Gui	-				
Lou	-				
Lu	-				
Mad	Li				
MF	EA				
ML	Lab				
Mat	Lab				
Mi	-				
Tg	-				
VC	-				
VG	EA				



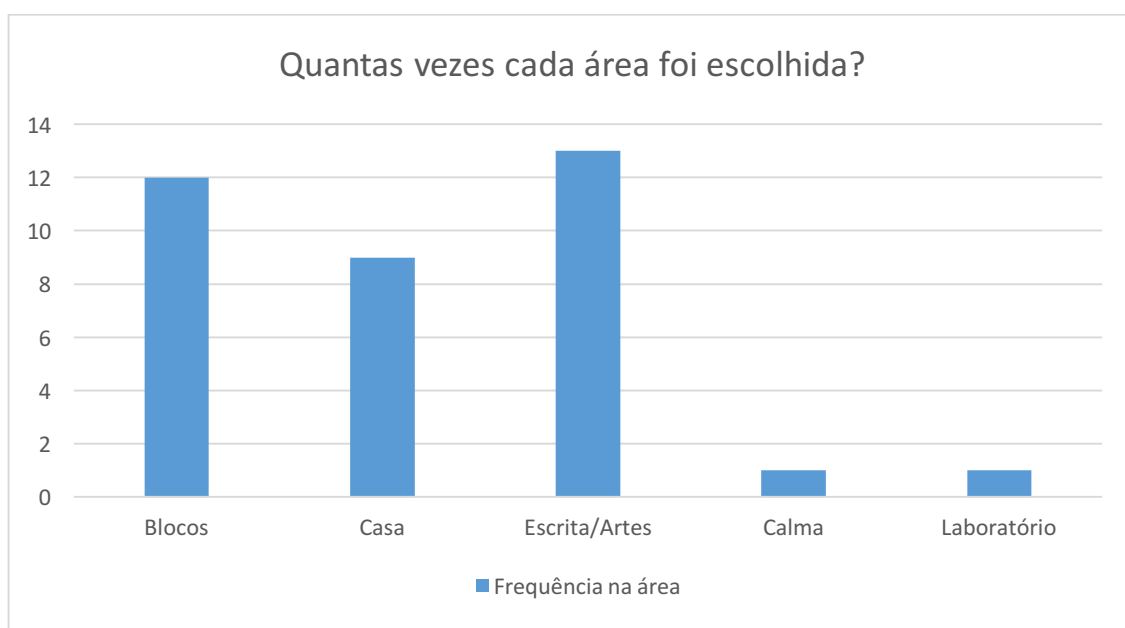
Semana: 6 a 10 de novembro de 2017

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	Registo não realizado	Registo não realizado	EA	Registo não realizado	Registo não realizado
Em			-		
Emm			EA		
Fil			-		
Gui			Cs		
Lou			Cs		
Lu			Cs		
Mad			EA		
MF			Cs		
ML			EA		
Mat			-		
Mi			-		
Tg			-		
VC			B		
VG			EA		



Semana: 20 a 24 de novembro de 2017

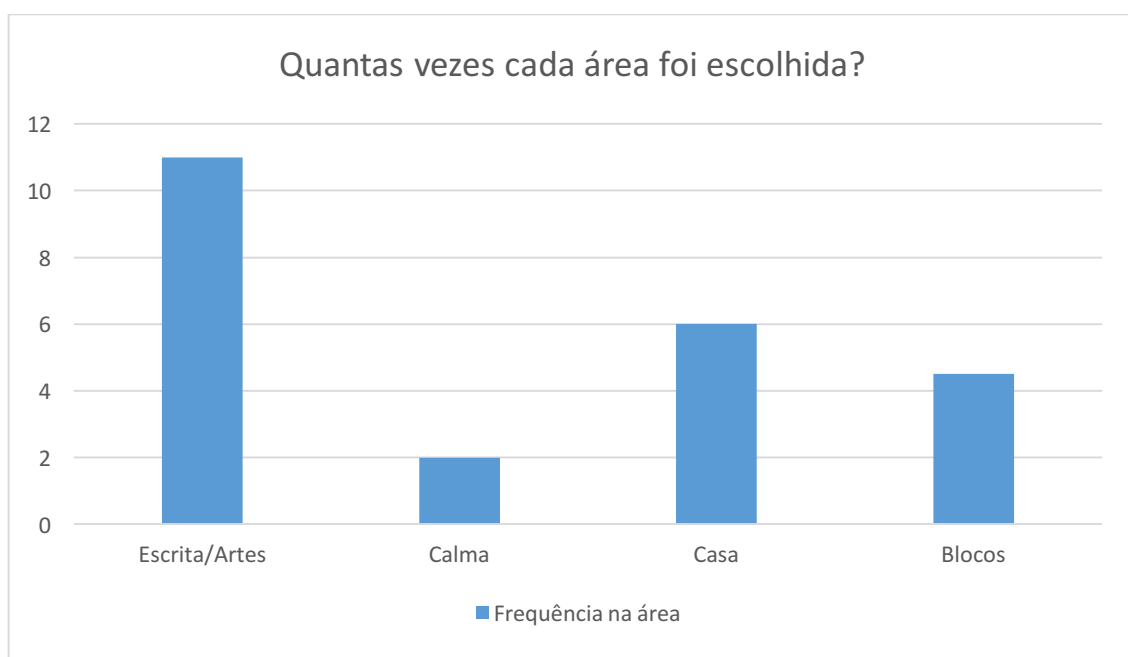
Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	B	-	Cs	EA	Registro não realizado
Em	Cs	Cm	-	-	
Emm	Cs	EA	EA	-	
Fil	-	-	-	-	
Gui	B	EA	Cs	B	
Lou	-	-	Cs	B	
Lu	-	-	-	-	
Mad	Cs	EA	EA	-	
MF	B	B	-	B	
ML	EA	-	EA	Lab	
Mat	EA	EA	-	-	
Mi	-	-	-	-	
Tg	B	B	-	B	
VC	B	Cs	Cs	B	
VG	EA	Cs	EA	EA	



Semana: 27 a 30 de novembro de 2017

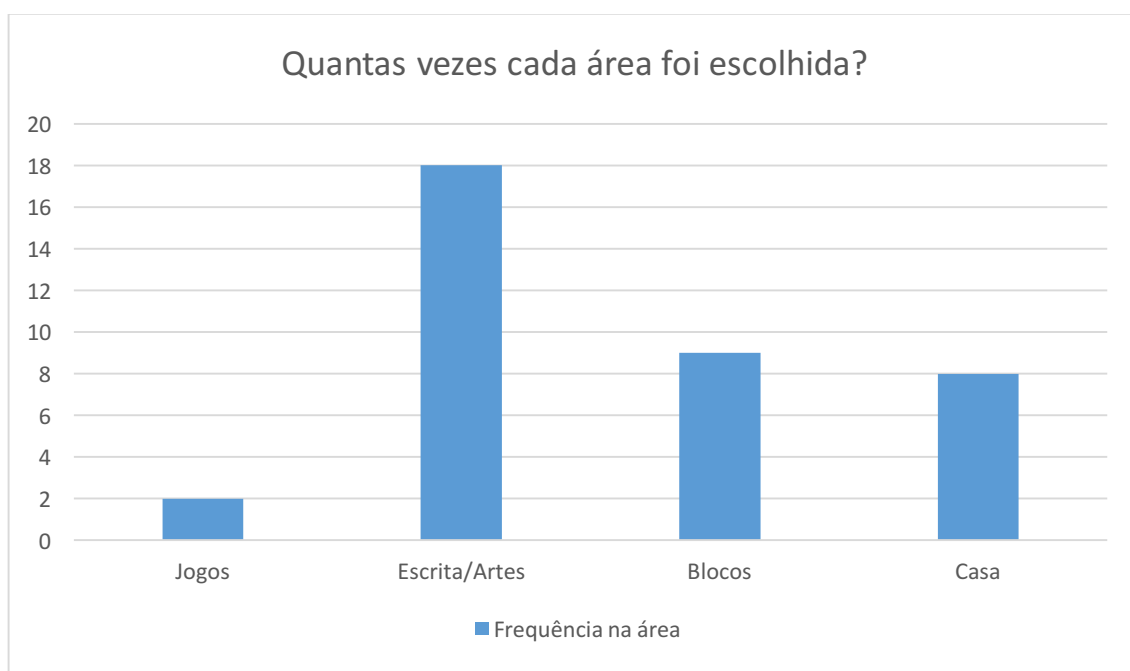
Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	Registo não realizado	EA	-	Registo não realizado	FERIADO
Em		Cm	-		
Emm		EA	*		
Fil		-	-		
Gui		Cs	Cs		
Lou		-	Cs		
Lu		B	Cs		
Mad		EA*	EA		
MF		-	EA		
ML		EA*	EA		
Mat		EA*	-		
Mi		Cm	-		
Tg		Cs	EA		
VC		EA*	Cs		
VG		B	EA		

* veio comigo pedir autorização para as entrevistas



Semana: 4 a 7 de dezembro de 2017

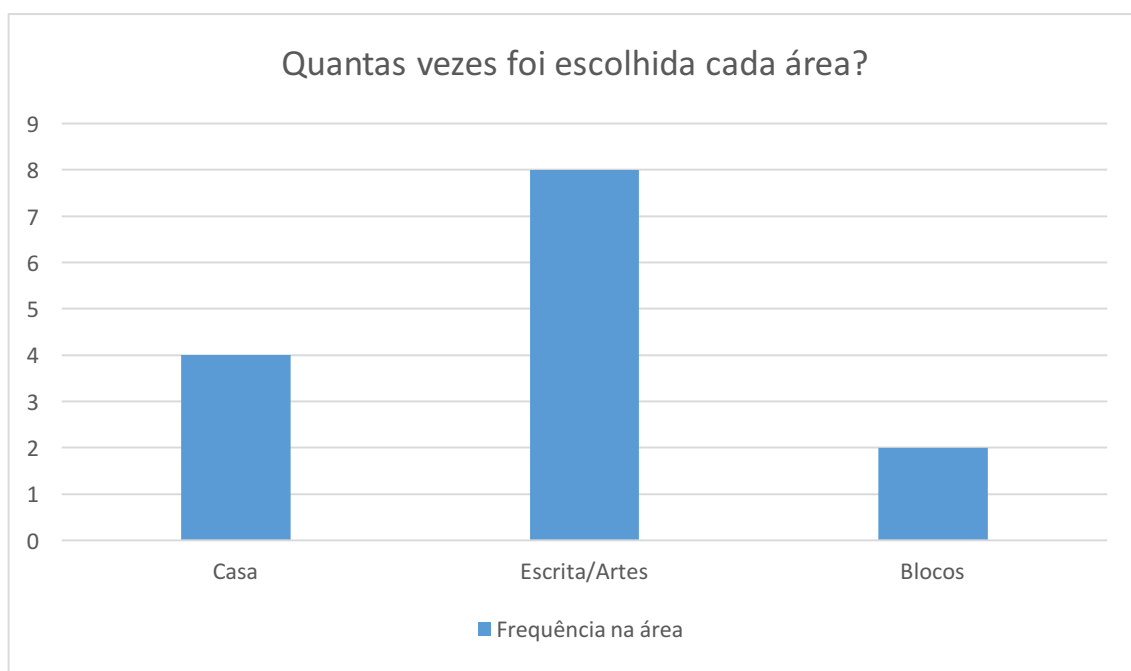
Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	J	EA	EA	-	FERIADO
Em	-	-	Cs	EA	
Emm	EA	EA	Cs	-	
Fil	-	-	-	-	
Gui	B	B	-	B	
Lou	-	-	EA	EA	
Lu	B	B	EA	Cs	
Mad	EA	EA	B	EA	
MF	B	J	-	Cs	
ML	-	EA	-	EA	
Mat	-	-	Cs	-	
Mi	EA	-	-	-	
Tg	-	EA	-	Cs	
VC	B	B	B	Cs	
VG	EA	EA	Cs	EA	



Semana: 11 a 15 de dezembro de 2017

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	-	EA	Registo não realizado	Registo não realizado	Registo não realizado
Em	-	-			
Emm	Cs	-			
Fil	-	-			
Gui	-	EA			
Lou	-	B			
Lu	Cs	B			
Mad	EA	EA			
MF	-	-			
ML	EA	EA			
Mat	-	-			
Mi	*	-			
Tg	Cs	-			
VC	Cs	EA			
VG	EA	-			

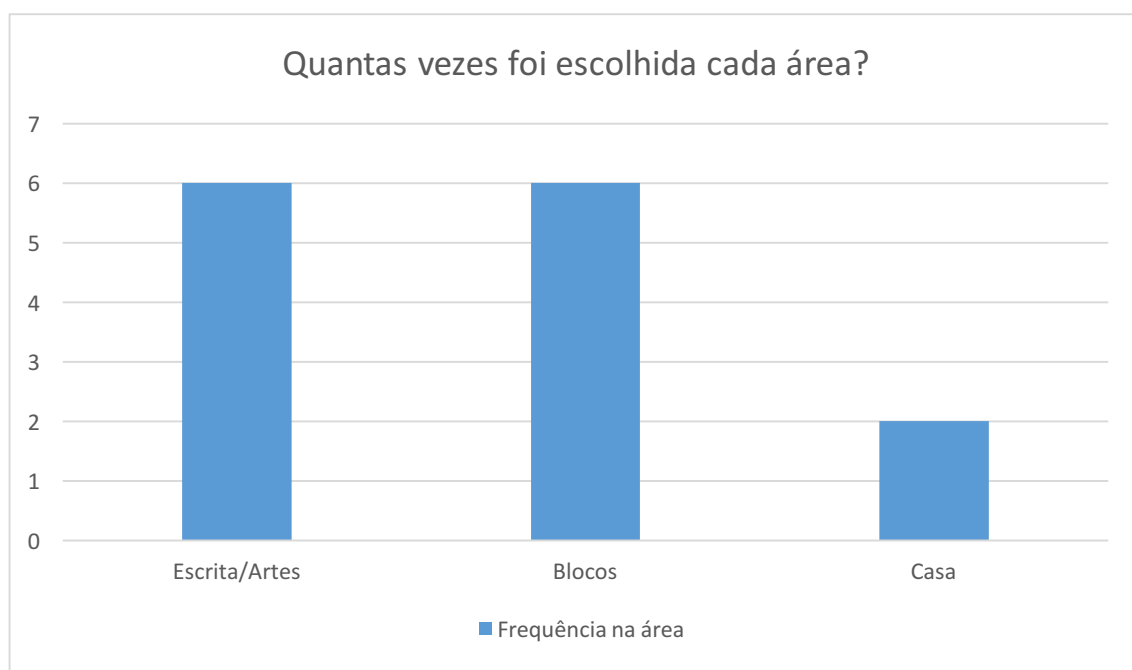
* “quero ficar mais um bocadinho contigo”



Semana: 18 a 22 de dezembro de 2017

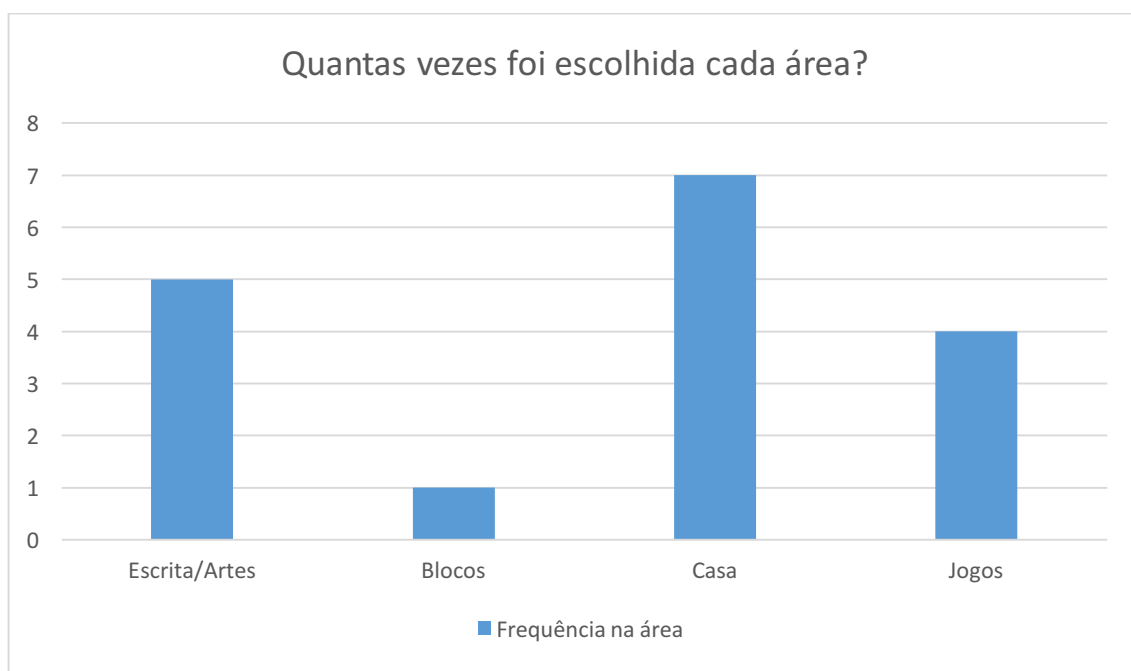
Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	-	-	-	Registo não realizado	Registo não realizado
Em	-	-	B		
Emm	EA	-	B		
Fil	-	-	B		
Gui	-	-	-		
Lou	-	Cs	-		
Lu	B	-	-		
Mad	EA	*	-		
MF	-	-	-		
ML	-	-	EA		
Mat	-	-	EA		
Mi	-	-	-		
Tg	-	-	-		
VC	B	-	B		
VG	EA	Cs	EA		

**"vou ficar a ajudar a Mariana"



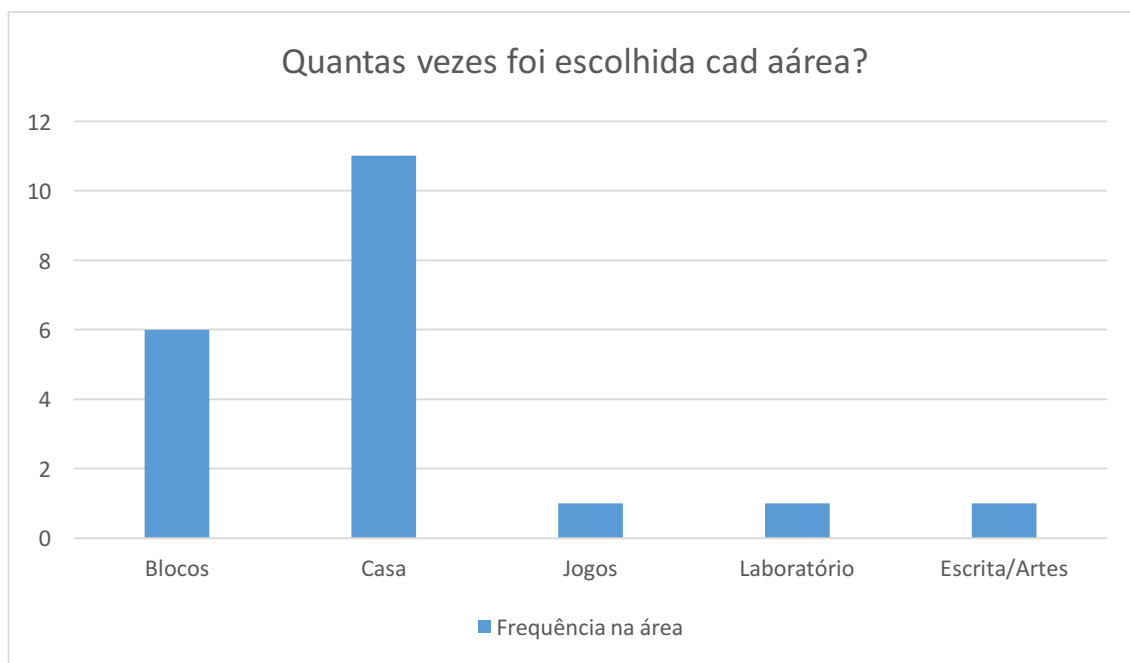
Semana: 8 a 12 de janeiro de 2018

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	-	EA	-	Registo não realizado	Registo não realizado
Em	-	EA	-		
Emm	-	-	-		
Fil	-	-	-		
Gui	EA	EA	-		
Lou	-	-	-		
Lu	-	Cs	J		
Mad	EA	Cs	Cs		
MF	-	-	-		
ML	-	Cs	J		
Mat	-	Cs	-		
Mi	-	-	-		
Tg	-	-	-		
VC	B	Cs	J		
VG	-	Cs	J		

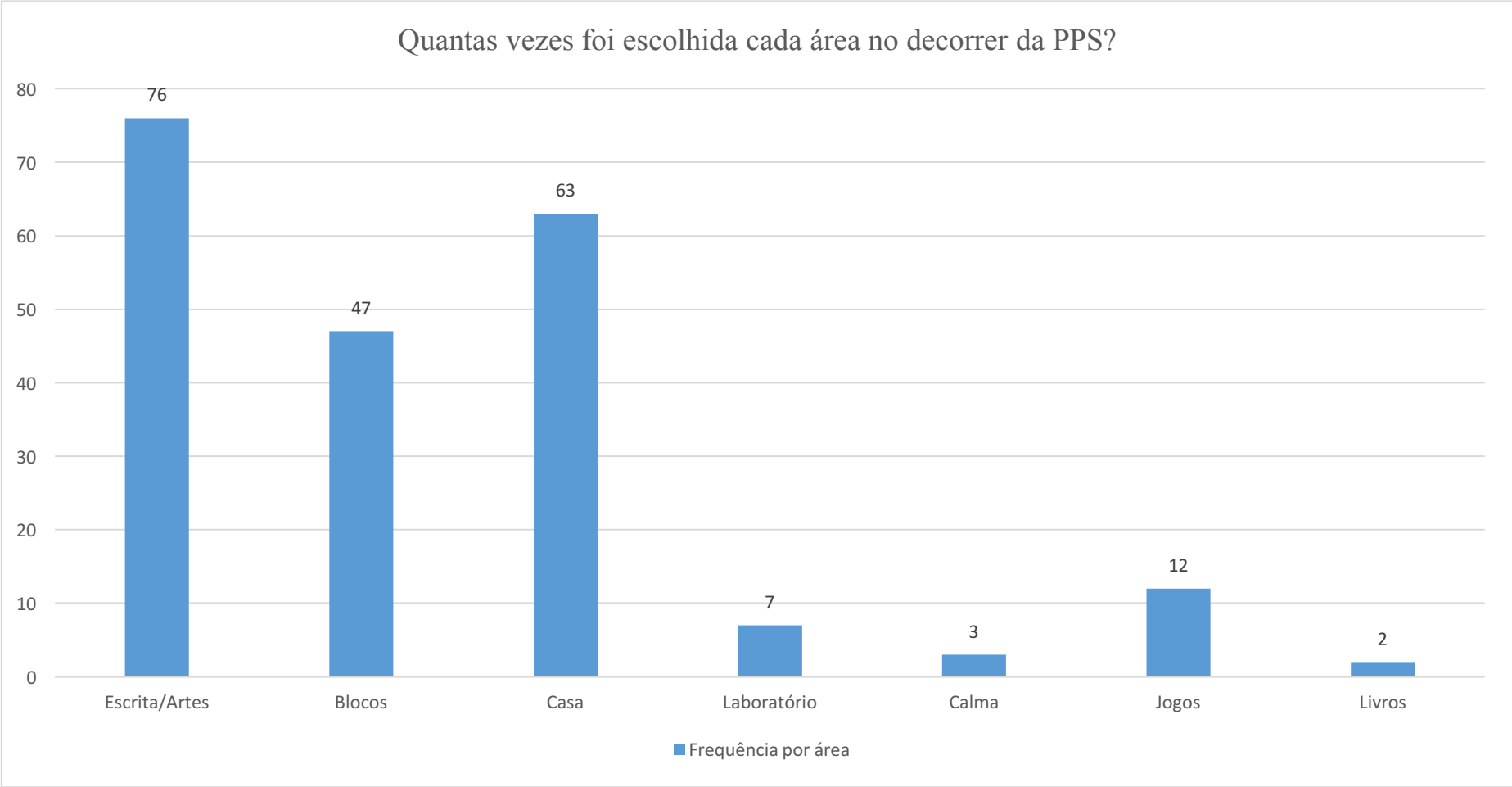


Semana: 15 a 19 de janeiro de 2018

Criança	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Af	B	-	-	-	Registro não realizado
Em	-	-	-	-	
Emm	-	-	Cs	-	
Fil	-	-	-	-	
Gui	B	-	-	-	
Lou	-	-	-	B	
Lu	Cs	Cs	Cs	Cs	
Mad	Cs	J	-	Cs	
MF	-	Cs	-	Cs	
ML	Cs	Lab	EA	-	
Mat	-	-	-	-	
Mi	-	-	-	-	
Tg	-	-	-	-	
VC	B	-	-	-	
VG	B	-	Cs	B	



Registo de frequência por área durante o período da PPS



Anexo H. Matriz dos testes sociométricos

PLANEAR/FAZER/REVER – “Quando estás a brincar nas áreas, quais são os 3 amigos com quem tu gostas mais de brincar?”

	Ame	Af	Const	Em	Emm	Fil	Gui	Lou	Lu	Mad	ML	MF	Mimi	Mat	Tg	VC	VG
Ame																	
Af								2	1								3
Const																	
Em										3			1			2	
Emm			3							1			2				
Fil								1	2								3
Gui						2		1									3
Lou						3			1								2
Lu							2	3							1		
Mad			3		1								2				
ML					2								3	1			
MF																	
Mimi				2	3						1						
Mat				2					3		1						
Tg						1		2	3								
VC									3			1					2
VG								2	1			3					

EM CASA - “Se puderes escolher 3 amigos para ir brincar a tua casa, quem escolhes?”

	Ame	Af	Const	Em	Emm	Fil	Gui	Lou	Lu	Mad	ML	MF	Mimi	Mat	Tg	VC	VG
Ame																	
Af								2	1								3
Const																	
Em					3					2			1				
Emm			2							1			3				
Fil								2	1								3
Gui						3		2	1								
Lu							2	1				3					
Lou						3			1								2
Mad			1		2								3				
ML		3		2										1			
MF																	
Mimi		2									1					3	
Mat					2						1		3				
Tg											3					1	2
VC					1				2								3
VG								2	1			3					

BRINCADEIRA AO AR LIVRE – “Quem são os 3 amigos com quem mais gostas de brincar no parque?”

	Ame	Af	Const	Em	Emm	Fil	Gui	Lou	Lu	Mad	ML	MF	Mimi	Mat	Tg	VC	VG
Ame																	
Af									3				1			2	
Const																	
Em					3					2			1				
Emm	2		3							1							
Fil		2													1	3	
Gui						1		3	2								
Lou		2				1			3								
Lu								3				1					2
Mad			2		3								1				
ML				2	3									1			
MF																	
Mimi				1	2				3								
Mat									2		1		3				
Tg	3											2	1				
VC								1	3								2
VG		2									1				3		

Anexo I. Porftólio individual da criança Af

PORTFÓLIO INDIVIDUAL

Af



20 DE OUTUBRO



OBSERVAÇÃO NO MICROSCÓPIO

“Estão lá os micróbios azuis, por causa do azul de metileno... Também vejo umas bolas brancas”

3 DE NOVEMBRO

OBSERVAÇÃO DE BÚZIOS

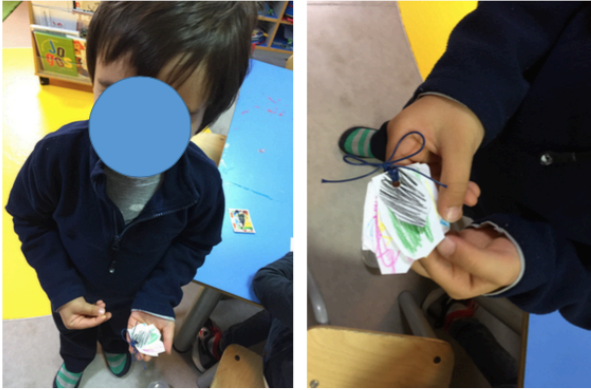


21 DE NOVEMBRO

PINTURA DA CAPA DAS ARTES



22 DE NOVEMBRO



ÁREA DA CALMA

"Fiz um livro das emoções. Cada cor para uma emoção. Podemos por na área da calma para quem quiser ver."

22 DE NOVEMBRO



ÁREA DOS BLOCOS

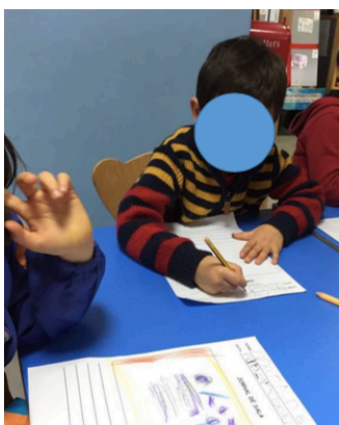
"Mariana, anda ver a garagem que eu construí... também podemos por a fotografia no portfólio"

11 DE DEZEMBRO

DOCE DE ABÓBORA – PRESENTE DE NATAL



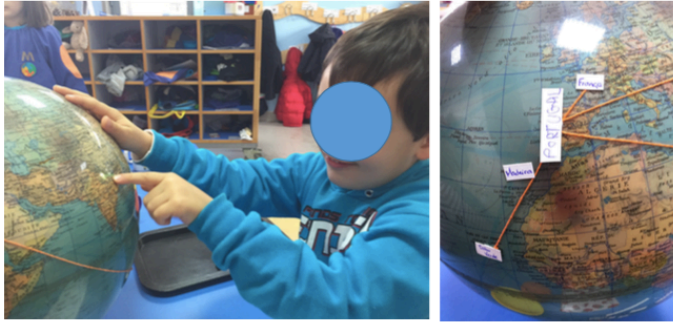
9 DE JANEIRO



NOTÍCIAS PARA A AMELIE

"Fizemos a festa de Natal.
Eu fui um duende."

10 DE JANEIRO



“Quero ver onde é Cabo Verde.
Quando eu fui lá era muito longe.
A Amelie está muito, muito longe.
Mas nós estamos mais perto do
Pólo Norte e ela está mais perto
do Pólo Sul.”

12 DE JANEIRO

VISITA AO CENTRO DE CIÊNCIA VIVA



15 DE JANEIRO

TENTATIVA AUTÓNOMA DE ESCRITA DA PALAVRA “ÁGUIA”



17 DE JANEIRO

PINTURA DA CAPA DAS ARTES



“Posso ajudar a pintar a revista do projeto das comunicações?”

18 DE JANEIRO



"Inventei um pião... Roda mesmo a sério"