

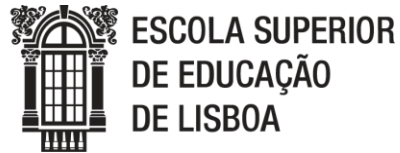
“TODOS JUNTOS NO TAPETE”

A gestão do comportamento do grande grupo numa sala de jardim-de-infância

Márcia Rodrigues

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018



“TODOS JUNTOS NO TAPETE”

A gestão do comportamento do grande grupo numa sala de jardim-de-infância

Márcia Rodrigues

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professora Doutora Rita Brito

2018

A criança que pensa em fadas e acredita em fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em algum ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.

(Alberto Caeiro, 1917)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma etapa tão importante na minha vida, importa desde já agradecer a todos aqueles que caminharam comigo ao longo deste percurso, por vezes bastante atribulado.

Às equipas educativas que me deixaram entrar no seu mundo e me ensinaram, na prática, o que é ser um educador de infância e o que é trabalhar em equipa com as crianças e para as crianças. E também por me deixarem ser eu mesma, e ir aprendendo com os meus erros.

Às crianças, tanto da creche como do jardim-de-infância por todas as brincadeiras que partilhámos, todos os abraços, todos os desenhos e, principalmente, por me ajudarem a ver a vida com mais calma e pensar apenas no que estamos a sentir e a vivenciar no momento. Posso afirmar que, apesar de mais atarefadas, as épocas em que estive a intervir foram aquelas em que me senti mais calma, pois as minhas preocupações pessoais e académicas dissipavam-se quando entrava na sala de atividades.

Aos meus irmãos, por serem o meu pilar e por me encherem o coração e, mesmo sem se aperceberem, me darem força ao longo deste período.

Aos meus pais, por estarem lá incondicionalmente e por me motivarem a ser mais e melhor e a nunca desistir dos meus objetivos.

À minha tia, por ser quase uma segunda mãe e por estar lá para chorar comigo nos momentos mais felizes e para me dar a mão nos momentos mais complicados.

Ao meu namorado, por ser a calma que me falta, por todas as palavras de incentivo e por acreditar em mim até mais do que eu própria. Obrigada pelo constante apoio e dedicação.

RESUMO

O presente relatório incide sobre o período de intervenção, numa sala de jardim-de-infância, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Com este relatório pretende-se, não só descrever, mas também refletir sobre todo o trabalho inerente ao estágio em jardim-de-infância, nomeadamente, as intenções pedagógicas, os objetivos e os processos que crianças e adultos partilharam neste período. Este processo ocorreu entre o mês de setembro e o mês de janeiro e foi vivido com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Logo no início da minha intervenção em jardim-de-infância, senti dificuldade em gerir o comportamento do grande grupo, principalmente nos momentos do tapete. Esta dificuldade, aliada a ocorrência de frequentes conflitos entre crianças, foi potenciadora da investigação realizada.

Para a operacionalização desta investigação selecionou-se, como metodologia, a investigação-ação e como principais instrumentos e técnicas a observação, a análise documental, o questionário e a entrevista. Para além disso, as conversas informais com a educadora cooperante foram também determinantes para a recolha de determinadas informações.

Com esta investigação, tornou-se possível compreender quais as características do comportamento de crianças dos quatro aos seis anos e qual o papel do adulto, para a mediação destes comportamentos. Através da pesquisa documental e das atividades realizadas verificou-se a importância da disciplina no desenvolvimento moral e social da criança, bem como a importância dos momentos em grande grupo e da captação da atenção da criança, durante os mesmos. É ainda de referir a relevância dos momentos de partilha sobre os problemas que afetam o grupo e da tentativa de os solucionar em conjunto.

Palavras-Chave: educação pré-escolar, comportamento, gestão do grupo.

ABSTRACT

This report focuses on the period of intervention, in kindergarten, in the context of Curricular Supervised Professional Practice Unit II of the second year of the Master's Degree in Pre-school Education.

This report intends to not only describe, but also to reflect about all the work inherent in the intervening period, particularly pedagogical intentions, the goals and processes that children and adults shared in this period. This same intervention period occurred between September and January and was lived with a group of twenty-five children, aged between four and six years.

At the beginning of my intervention in kindergarten, I felt it difficult to manage the behavior of the large group, mainly in carpet moments. This difficulty, combined with the occurrence of frequent conflicts between children, was very helpful to my research.

For the operationalization of this investigation was chosen, as methodology, the investigation-action and, as the main tools and techniques methodology, the observation, the documental analyses, the questionnaire and the interview. In addition, informal cooperative conversations with the educator were also critical in the collection of certain information.

With this investigation, it became possible to understand what are the characteristics of children aged between four and six behavior and the role of the adult, to the mediation of these behaviors. Through the research and the activities held there has been the importance of discipline in the moral and social development of the child, as well as the importance of moments in large group and capture the attention of child, during the same. It is also worth mentioning the significance of moments of sharing on the issues that affect the group and attempt to solve together.

Keywords: pre-school education, behavior, group management

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	3
1.1. Caracterização do Meio Envolvente	3
1.2. Caracterização da Equipa Educativa	4
1.3. Caracterização do Grupo de Crianças	5
1.4. Organização do Espaço e do Tempo	7
2. Análise Reflexiva da Intervenção	10
2.1. Intencionalidades Pedagógicas para a Ação	10
2.2. Processos de Avaliação	13
2.2.1. Notas de Campo	14
2.2.2. Portfólio da Criança	15
3. Introdução à Investigação em JI	16
3.1. Identificação da Problemática	16
3.2. Revisão da Literatura – Comportamento e Gestão do Grupo em Educação Pré-Escolar	17
3.3. Metodologia de Investigação	22
3.4. Apresentação e Discussão dos Dados	25
3.4.1. As Regras da Sala	26
3.4.2. O Autorretrato	27
3.4.3. A Caixa do Correio	28
3.4.4. “Todos Juntos no Tapete”	29
3.4.5. A Escala COR	30
3.4.6. Concepções de Comportamento – Entrevistas	34
4. Construção da Profissionalidade Docente como Educador de Infância em Contexto	36
Considerações Finais	39
Referências Bibliográficas	41
Anexos	45

Anexo A. Portfólio de Estágio	46
Anexo B. Notas de Campo	94
Anexo C. Portfólio da Criança	121
Anexo D. Entrevistas às Crianças	125
Anexo E. Aplicação da Escala COR	131
Anexo F. Exemplos de Autorretratos	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organização dos espaços da sala de atividades	7
Figura 2. Análise da aplicação da escala COR	31
Figura 3. Análise da primeira observação	32
Figura 4. Análise da segunda observação	33
Figura 5. Concepções de comportamento do ponto de vista das crianças	34
Figura 6. Sugestões para melhorar o comportamento	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do grupo	5
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades do grupo	6
Tabela 3. Rotina diária	8
Tabela 4. O papel da disciplina no desenvolvimento emocional da criança	19
Tabela 5. Objetivos das atividades realizadas no âmbito da investigação	25

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho pretende-se refletir e avaliar todo o processo realizado, aquando o período de intervenção em contexto de pré-escolar, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II. Para o sustentar e procurando refletir sobre o mesmo, será feita alusão à referenciação teórica que se considera pertinente.

O relatório encontra-se dividido em quatro partes essenciais para a compreensão de todo o trabalho efetuado. Numa primeira parte, é feita uma caracterização do contexto socioeducativo em que se insere a instituição, as principais características e potencialidades/fragilidades das crianças e ainda a caracterização das famílias. Partindo destas caracterizações, torna-se possível conhecer e avaliar quais as rotinas e características de todo o contexto, garantindo uma intervenção mais adequada.

A segunda parte do trabalho remete para a análise reflexiva da intervenção, sustentada pelas intencionalidades pedagógicas que a nortearam. Assim, o estabelecimento de metas a alcançar no trabalho com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa permite uma consciencialização de todo o trabalho e atitudes a desenvolver, através da avaliação dessas mesmas intenções.

Seguidamente, será também descrita e fundamentada a investigação realizada com um grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância, bem como as principais características metodológicas da mesma, os instrumentos e técnicas que permitiram a recolha e o tratamento dos dados.

Com esta investigação pretende-se compreender algumas características que definem o comportamento das crianças nesta faixa etária, baseando-me em autores de referência, e adotar estratégias de gestão, garantindo o bom funcionamento do quotidiano na sala de atividades. Importa ainda referir que, para além dos resultados obtidos é apresentado o roteiro ético que esteve subjacente a toda a investigação.

Na quarta e última parte do relatório, será feita a referência a todo o percurso realizado em contexto da PPS, tanto em creche como em jardim-de-infância, sendo identificados e justificadas as aprendizagens mais significativas para a construção da

minha profissioalidade, as principais aprendizagens realizadas durante os períodos de intervenção e os aspetos que, após uma reflexão, ainda necessitam de ser trabalhados.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caracterização do Meio Envoltente

Para o educador organizar e planear a sua prática profissional é essencial, para além de conhecer as características individuais de cada criança, conhecer também o meio em que se insere e o contexto que a influencia. Partindo desta pesquisa prévia, o educador planeia a sua ação e define a sua intencionalidade educativa.

Posto isto, para uma caracterização do contexto socioeducativo completa importa analisar todos os elementos que influenciam o desenvolvimento das crianças e, por consequente, o trabalho que é realizado na sala de atividades. Assim, o presente capítulo constitui uma análise do meio em que me encontro a intervir, nomeadamente, a equipa educativa, a organização, os seus valores e intenções pedagógicas e as famílias.

A instituição onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada II encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública. O estabelecimento localiza-se numa zona privilegiada no que respeita à acessibilidade, uma vez que possui, não só uma proximidade a itinerários principais de acesso, como também *“uma rede relativamente bem estruturada de transportes públicos coletivos”* (Projeto Educativo, 2017, p.10). Para além disso, esta encontra-se num edifício construído em 2002 e é composta por *“doze salas de aula para o 1º ciclo, quatro salas de atividades para a educação pré-escolar, uma biblioteca escolar, uma pequena ludoteca, uma secretaria, três gabinetes, sala de professores, cozinha, refeitório e dois recreios...”* (Projeto Educativo, 2017, p.12).

O bairro a que pertence a instituição é, maioritariamente, residencial que se encontra em desenvolvimento, tanto a nível demográfico como também económico, *“bem servidos de estruturas comerciais e serviços privados diversos”* (Projeto Educativo, 2017, p.10). No que respeita à população residente, esta é heterogénea *“quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade”* (Projeto Educativo, 2017, p.10).

Assim, as crianças que frequentam esta instituição provêm de classes sociais diversas, desde classes desfavorecidas até classes médias/altas.

1.2. Caracterização da Equipa Educativa

A análise do Projeto Educativo (PE) permitiu constatar que as informações relativas ao corpo docente e não docente se referem, não à instituição onde se realiza a PPS, mas sim a todo o Agrupamento de Escolas. Deste modo, o PE dá conta de uma estabilidade do corpo docente, pois cerca de 77% dos docentes pertencem aos quadros e 22% são contratados. O corpo não docente do agrupamento “*é composto por quinze assistentes técnicos, noventa e três assistentes operacionais, dois técnicos superiores e uma Encarregada Operacional...*” (Projeto Educativo, 2017, p.19). No entanto, é também referida a escassez de recursos humanos para dar resposta ao número de alunos que compõem o agrupamento, nomeadamente, para a vigilância, limpeza e para o apoio em atividades realizadas nas escolas.

Relativamente à missão do agrupamento, este valoriza a prestação de uma educação de qualidade, em parceria com a comunidade e o meio envolvente e que proporcione experiências às crianças para que estas estejam inseridas, ativamente, na vida escolar e que se tornem autónomas e responsáveis pela construção da sua identidade e do seu conhecimento.

Esta missão tem por base o facto de se considerar que a Escola desempenha um papel fundamental em diversos aspetos, nomeadamente, na deteção de dificuldades apresentadas pelas crianças, na valorização de variadas formas de aprendizagem, em que a criança está diretamente implicada, na fomentação da autonomia, na promoção de atitudes responsáveis, autónomas e ecológicas.

No que concerne ao ambiente interno, a análise documental permitiu constatar que os pontos de destaque são, nomeadamente, a qualidade de ensino, das instalações e materiais, o corpo docente do agrupamento, a relação com o meio e comunidade em que se insere e a relação que estabelece com as famílias. No entanto, é também referida a desigualdade de resultados apresentados nas diferentes escolas do agrupamento, a falta de participação dos pais em algumas das escolas e a necessidade de reformas nos equipamentos do primeiro ciclo e do pré-escolar.

Relativamente ao ambiente externo, no PE é valorizada a garantia de continuidade escolar, a realização de protocolos com a comunidade para melhorar a oferta educativa e os esforços para diminuir a percentagem de insucesso/ abandono escolar. Todavia, é também feita referência a alguns constrangimentos apresentados, entre eles, as dificuldades de gestão e de articulação interna, relacionados com a grande extensão do agrupamento e a fraca participação dos Encarregados de Educação.

1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Tabela 1

Caracterização do Grupo. Fonte: Elaboração Própria

	Nº de Raparigas	Nº de Rapazes	Nº Total de Crianças
Com 4 anos	3	3	6
Com 5 anos	8	7	15
Com 6 anos	1	3	4
Frequentou a sala de JI no ano anterior	8	6	14
Novo na sala de JI	4	7	11
Matrícula Condicional 1º CEB	5	1	6
Matrícula Obrigatória 1º CEB	4	9	13

Através da tabela 1, pode-se observar que a maioria do grupo já tinha feito os cinco anos e que cerca de metade do grupo era de matrícula obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, no próximo ano letivo. Desta forma, existia uma necessidade de desenvolver um trabalho de preparação para a transição entre ciclos educativos com este grupo, tal como foi referido em conversa com a educadora cooperante.

Outro aspeto de salientar é o facto de 14 das crianças que constituem o grupo já ter frequentado a sala no ano anterior e já conhecer, não só a equipa educativa, como também o espaço, materiais e formas de trabalho. Para além disso, constatei, em diversas conversas informais com a educadora, com os pais e até com as crianças que algumas delas, apesar de ser a primeira vez na sala de atividades, já conheciam a educadora e o trabalho desenvolvido na sala, pois tinham irmãos mais velhos que já tinham frequentado a sala de atividades.

No entanto, no que se refere às características gerais do grupo foi identificado que neste grupo de crianças existem diversos elementos com dificuldades a nível dos relacionamentos sociais e, por isso, registaram-se diversas ocorrências de conflitos físicos e verbais entre eles. No que respeita à realização das atividades propostas pelo adulto ou sugeridas pelas próprias crianças, é de salientar que o grupo se mostrava interessado nas propostas e realizava-as com empenho.

Face todos os aspetos anteriormente, considerou-se que as principais potencialidades e fragilidades deste grupo são, nomeadamente:

Tabela 2.

Potencialidades e fragilidades do grupo. Fonte: elaboração própria

<i>Principais Potencialidades</i>	<i>Principais Fragilidades</i>
- Demonstram empenho nas atividades propostas	- Têm dificuldades de concentração nos momentos em grande grupo
- Propõem atividades do seu interesse	- Nem sempre conseguem ter um relacionamento pacífico com os colegas no recreio e em momentos de brincadeira
- Apresentam espírito de entreajuda, enquanto realizam as tarefas diárias	- Apresentam dificuldade em focar a sua atenção nas indicações do adulto e em reter a informação
- Têm, na sua maioria, boas capacidades de comunicação e de espírito crítico	- Nem sempre conseguem realizar uma discussão de ideias em grande grupo, por não respeitarem os momentos de intervenção dos colegas

1.4. Organização do Espaço e do Tempo

Este domínio apresenta uma grande influência em todo o trabalho realizado na sala de atividades, seja direta ou indiretamente, isto porque a forma como o espaço e o tempo se encontram organizados podem facilitar ou dificultar uma determinada atividade e/ou comportamento.

Apesar de ser defendido, por toda a equipa educativa, que deve existir uma certa ordem e arrumação de todo o espaço e materiais, sempre se mostraram bastante flexíveis e procediam às alterações necessárias para satisfazer as necessidades do grupo de crianças e também para facilitar o desenvolvimento das atividades. No que respeita à sua organização, a sala estava dividida em diversas áreas, nomeadamente, a casa, a garagem, os jogos de mesa, os jogos de chão, o desenho e a escrita (que, apesar de não existir uma área propriamente dita, se realizavam nas mesas de trabalho sempre que as crianças assim o escolhiam), a área da pintura, da informática e a biblioteca. Esta mesma organização pode ser melhor percecionada através da seguinte imagem:

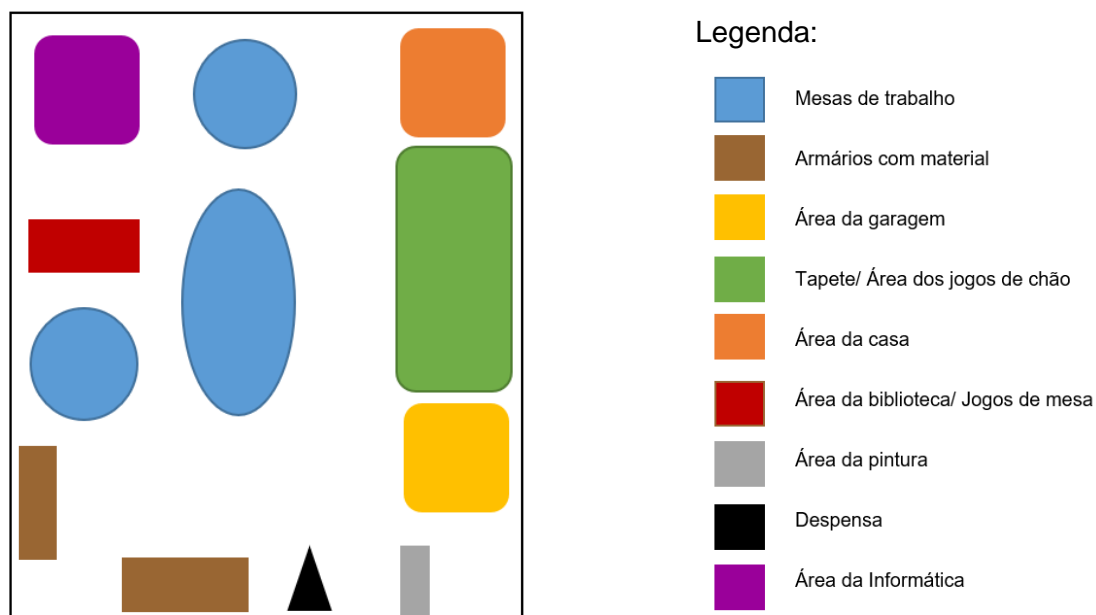


Figura 1. Organização dos espaços da sala de atividades. Fonte: elaboração própria

No que concerne à organização do tempo, esta foi pensada de modo a garantir uma diversidade de momentos, quer sejam eles individuais, em grande ou em pequeno grupo, ou seja, identificava-se uma preocupação em proporcionar os mais diversos momentos no dia-a-dia da criança na sala de atividades. Esta diversidade também se verificava, relativamente à participação do adulto nas atividades, isto é, existiam momentos em que o adulto tinha um papel mais interventivo (moderação de uma conversa/ debate, leitura de uma história...) e outros em que o adulto assumia uma postura mais passiva e de apoio ao trabalho das crianças (momentos de escolha livre das brincadeiras, realização de um desenho, colagem, jogo...)

Já na organização do tempo, era essencial a criação de uma rotina inicialmente delineada pelo educador, mas que, assumindo o conceito e flexibilidade sugerido pelo modelo High Scope, passa a contar com uma crescente participação das crianças, à medida que estas se apropriam desta mesma rotina. Assim, a rotina seguida pelo grupo de crianças em questão era a seguinte:

Tabela 3

Rotina Diária. Fonte: elaboração própria

Hora	Momento
09h00 - 09h20	acolhimento e marcação de presenças
09h20	Arrumação da sala
09h30	Reunião no tapete
09h30 – 10h00 *	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
10h00	Higiene
10h15	Lanche da manhã
10h30	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
11h00	Recreio
11h30	Higiene
11h45	Almoço
12h30 – 13h00	Recreio

13h00	Higiene
13h15 – 14h20	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
14h20	Arrumação da sala
14h30	Reunião no tapete
15h00	Saída

* à terça-feira realiza-se uma sessão de língua gestual portuguesa e à sexta-feira uma sessão de educação física

Outro aspeto que considero importante referir, no que diz respeito à organização do tempo, eram as atividades comuns a todas as salas de pré-escolar como, por exemplo, sessões de leitura e de sensibilização realizadas na biblioteca, sessões semanais de linguagem gestual, visitas de estudo obrigatórias, visitas ao primeiro ciclo, entre outras. Assim, este conjunto de atividades, em que era solicitada a participação de todas as salas foram, a meu ver, as que mais dificultaram a gestão do tempo. Isto porque, em certos momentos as crianças encontravam-se a realizar uma qualquer atividade de um tema do seu interesse e essa atividade tinha de ser interrompida para que as crianças realizassem aquilo que era proposto pelo agrupamento.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções Pedagógicas para a Ação

Com as crianças ...

Tendo em atenção que a intervenção começou nas primeiras semanas do ano letivo, pude observar crianças que ainda não estavam familiarizadas com as rotinas, os espaços e a equipa educativa do jardim-de-infância, enquanto que outras já estavam integradas, por também já terem frequentado a sala de atividades no ano anterior.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares (2016), o propósito da intervenção do educador é definido pela sua intencionalidade educativa e, para tal, é necessário que o educador *“reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática”*.

Desta forma, por iniciar a minha intervenção num período em que as crianças ainda necessitam de compreender toda a dinâmica de sala, as primeiras atividades a que dei prioridade incidiram na realização de alguns materiais reguladores do trabalho em sala como, por exemplo, o mapa da data, as regras da sala e o mapa das estações do ano. Assim, tive a oportunidade de observar o grupo e de me aperceber das suas principais características, potencialidades e fragilidades e, por conseguinte, elaborar a minha caracterização do grupo, que iria auxiliar a definição das minhas intenções pedagógicas.

Em primeiro lugar, a minha principal intenção foi estabelecer uma relação de confiança com o grupo de crianças, pois considero que é a base para a realização de qualquer tipo de intervenção. Seguidamente, outros aspetos que considerei primordiais foram a promoção da autonomia e da cooperação entre pares, uma vez que se trata de um grupo heterogéneo no que respeita à faixa etária e que apresenta algumas dificuldades de relacionamento. Deste modo, procurei desenvolver atividades em pequenos grupos ou em pares, em que as crianças pudessem conversar e discutir ideias para a realização das tarefas e que as crianças com maior facilidade na sua realização auxiliassem aquelas que apresentavam mais dificuldades.

Partindo de uma das potencialidades do grupo por mim identificadas, nomeadamente, a capacidade de apresentarem as suas próprias propostas de atividades e de revelarem competências ao nível do seu espírito crítico, procurei trabalhar na sua zona de desenvolvimento proximal e proporcionar momentos e tarefas que fossem desafiantes.

Outra das minhas intencionalidades foi a procura de uma ação pedagógica interdisciplinar, em que as propostas estivessem relacionadas entre si, mas que trabalhassem diferentes áreas de conteúdo. No entanto, com este grupo de crianças, a intervenção teve principal incidências na Área da Formação Pessoal e Social – por se tratar da área em que as crianças apresentam maiores fragilidades – e na Área da Expressão Plástica, uma vez que é uma área do interesse da generalidade do grupo, tendo surgido até um projeto nesse âmbito.

Assim, de modo a concretizar a ideia de uma ação pedagógica interdisciplinar, foi essencial definir um conjunto de objetivos para cada um dos domínios, a saber:

- i) Formação Pessoal e Social – construir a sua própria identidade; adquirir capacidade de escolha e de tomada de decisões, considerando o seu bem-estar e o dos outros; cooperar com os pares na aquisição do conhecimento; desenvolver o respeito pelo outro; desenvolver uma atitude interventiva e crítica sobre o mundo que o rodeia.
- ii) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – compreender mensagens orais; identificar funções do uso da linguagem oral e escrita; compreender a leitura e a escrita como atividade de lazer, capaz de proporcionar satisfação.
- iii) Matemática – identificar quantidades, com recurso a diferentes símbolos; resolver problemas do dia-a-dia que envolvam adição e subtração; compreender que os objetos têm características que permitem a sua organização em grupos; mostrar curiosidade pela matemática.
- iv) Conhecimento do Mundo – compreender a metodologia científica; questionar-se sobre o mundo que o rodeia; perceber a sua pertença a um grupo social; demonstrar cuidados com o corpo e higiene; manifestar

comportamento de conservação ambiental; reconhecer os recursos tecnológicos como ferramentas úteis para o conhecimento.

- v) Artes Visuais – desenvolver capacidades expressivas e criativas; reconhecer elementos da comunicação visual na apreciação de obras e nas suas próprias produções; apreciar diferentes manifestações artísticas e expressar a sua opinião.
- vi) Educação Física – cooperar em momentos de jogo; seguir orientações e regras de jogo.

Com a equipa educativa ...

Inicialmente, a minha prioridade foi procurar relacionar-me e integrar a equipa educativa, conhecendo as dinâmicas e o trabalho realizado. O facto de as auxiliares de ação educativa frequentarem todas as salas de forma rotativa (dez dias consecutivos em cada uma das salas), permitiu-me conhecer melhor toda a equipa e, sempre que a sala recebia uma nova auxiliar, eu tentava compreender a sua forma de trabalho e, tal como me foi dito pela educadora, perceber as potencialidades de cada auxiliar e ter isso em conta nas atividades, garantindo o contributo de todos elementos.

Outro aspeto que considerei importante foi compreender o modelo curricular seguido na sala de atividades e guiar a minha intervenção a partir daí, garantir uma harmonia no trabalho realizado entre todos os elementos da equipa educativa. Para tal, as propostas de atividade e ideias que iam surgindo eram sempre discutidas com a educadora. Mesmo quando, a partir do trabalho realizado com as crianças me surgiam ideias de atividade a realizar no momento, procurava sempre saber a opinião da educadora e adequar as minhas propostas às necessidades do grupo e ao trabalho também realizado pela profissional.

Por fim, as minhas propostas semanais de atividades eram também discutidas em pequenas reuniões e/ou conversas semanais, de modo a percebermos e articularmos as minhas sugestões com as sugestões da educadora e com as próprias atividades comuns a todas as salas de pré-escolar.

Com as famílias ...

Por considerar o envolvimento e participação das famílias na vida escolar essencial, uma das minhas intenções no trabalho com as famílias era criar instrumentos ou proporcionar momentos de interação entre o trabalho de sala e as próprias famílias.

Desta forma, alguns dos elementos que tive em atenção na concretização desta intencionalidade foram: as paredes da sala, que possibilitaram divulgar vários trabalhos das crianças e que eram acompanhados de cartões com uma pequena explicação/ contextualização do que tinha potenciado a atividade, como tinha sido realizada e existiam ainda alguns cartões em que era solicitado às famílias que realizassem uma atividade ou que deixassem a sua opinião ou sugestões sobre os trabalhos apresentados. Também o facto do projeto desenvolvido se centrar sobre a temática da arte permitiu que fossem realizadas exposições na parede que se encontra à entrada da sala e que potenciou a partilha, não só com as famílias, mas com toda a comunidade escolar. Outro elemento promotor do envolvimento das famílias foi a criação da caixa de correio da sala, em que as crianças levavam para casa, por exemplo, receitas feitas na sala, mensagens das crianças ou para as crianças partilharem em casa, entre outros.

2.2. Processos de Avaliação

Para que o educador tenha a perceção da adequação ou não das suas propostas e atitudes perante o grupo de crianças importa que este adote uma postura de constante avaliação e reflexão, relativamente às aprendizagens e atitudes das crianças, mas também quanto à sua própria postura e intenções. Assim, para que a minha ação pedagógica se coadunasse com o bem-estar físico e emocional de todo grupo foi essencial o período de observação, com que se iniciou a Prática Profissional Supervisionada. Através deste primeiro momento de contacto, foi possível ter uma perceção das principais características, necessidades, interesses e interações.

Após este primeiro momento, e através da avaliação e reflexão das observações feitas, foi possível ter uma visão mais clara daquele que seria o trabalho a desenvolver com o grupo, considerando as suas potencialidades e fragilidades. E, desta forma, a

documentação pedagógica constitui uma ferramenta fulcral de orientação de todo o trabalho do educador (Araújo, 2013).

Para além de todas as observações e documentação de que o educador dispõe para orientar todo o seu trabalho, um processo que assume ainda mais destaque é o desenvolvimento da sua capacidade de constante reflexão. Deste modo, considero que, enquanto estagiária, a realização de reflexões semanais (ver anexo A) teve uma grande importância na construção da minha capacidade reflexiva, uma vez que aquando a realização das mesmas, toda a minha concentração estava em tudo o que tinha sido feito durante a semana, os aspetos mais positivos e aqueles que teriam de ser melhorados na semana seguinte. Este processo de, *“anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão”* (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13), aliado às conversas informais e ia tendo com a educadora cooperante, permitiram que me apercebesse de quais as atitudes, propostas e estratégias que mais se adequavam ao grupo de crianças e quais os aspetos que não se enquadravam e, por isso, tinham de ser mais trabalhados e/ou melhorados.

2.2.1. Notas de Campo

A realização das notas de campo foi outro dos instrumentos de avaliação utilizados. Através destas, foi possível ter uma perceção das temáticas que mais se evidenciam no dia-a-dia deste grupo de crianças (por exemplo, os conflitos, as aprendizagens, os momentos em grande grupo, entre outros). Para além disso, considero que este instrumento foi bastante útil nos momentos de reflexão, uma vez que me ajudavam a relembrar algumas situações e a relacioná-las com outras anteriores – compreendendo assim se existia uma evolução ou não.

2.2.2. Portfólio da Criança

A realização do portfólio de uma das crianças foi outro dos instrumentos de avaliação utilizados neste período de intervenção. Tal como tinha sido feito em contexto de creche. Mais uma vez considerei que a realização de um portfólio foi bastante pertinente para o trabalho que me encontrava a realizar e, ao contrário do que aconteceu

em creche, neste contexto foi possível (devido à faixa etária) promover uma participação mais ativa da criança no seu portfólio.

Assim, primeiramente, realizei uma breve caracterização da criança e depois a própria criança fez o seu autorretrato e relatou algumas das suas características e interesses. Para além disso, dentro de um conjunto de domínios – histórias, atividades no âmbito do projeto, sessões de movimento, épocas festivas, etc – a criança é que escolheu quais os trabalhos que queria incluir no seu portfólio. Foi também esta que decidiu como queria que fosse a capa do seu portfólio, sendo que esta escolheu pintar um desenho de um cavaleiro, utilizando a técnica do pontilhismo que tinha descoberto com o projeto sobre arte que realizámos.

Por fim, inclui uma tabela com algumas metas de desenvolvimento presentes nas Orientações Curriculares e preenchi-as com uma bola verde (adquirido), amarela (emergente) ou laranja (não adquirido).

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

Neste ponto irei descrever e fundamentar a investigação realizada durante o meu período de intervenção em sala de jardim-de-infância. Para tal, será apresentada a problemática que fomentou a investigação, a revisão de literatura pertinente sobre o comportamento do grupo de crianças, a metodologia adotada, as técnicas e instrumentos de recolha de informações, as questões éticas tidas em conta e a análise e discussão dos dados.

3.1. Identificação da Problemática

Aquando a identificação da problemática, o investigador tem, de acordo com Fernandes (2006), de conhecer as fragilidades do grupo com o qual se vai realizar a investigação, compreender as suas causas e fazer um diagnóstico da realidade com que nos deparamos. Assim, o tema abordado teve por base as dificuldades de gestão do grupo, principalmente nos momentos dinamizados na área do tapete.

“Em grande grupo, iniciou-se a conversa sobre o projeto que estamos a desenvolver. No entanto, esta conversa foi difícil de gerir, pois existiam crianças que não se sentavam corretamente, outras não esperavam pela sua vez para intervir e falavam todas ao mesmo tempo. Até que conseguíssemos ouvir todas as opiniões, sugestões e dúvidas sobre o projeto demorámos cerca de meia hora.”

(nota de campo de 30 de outubro de 2017)

Apesar de eu sentir esta dificuldade de gestão do grupo, principalmente num período inicial, em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que este grupo é constituído por alguns elementos que revelam algumas dificuldades no que diz respeito às questões do comportamento, acabando por perturbar os seus colegas.

Posto isto, inicialmente, eram realizadas conversas frequentes sobre a importância de se respeitarem mutuamente e da importância da existência e, conseqüentemente, o cumprimento das regras da sala – regras essas que ainda não se encontravam devidamente estabelecidas.

“Hoje foi feita a leitura da história “O Rato e o Leão” e, posteriormente, as crianças recontaram a história e foi feita uma conversa em grande grupo sobre a importância da amizade e da cooperação entre pares. Durante esta conversa as crianças deram várias respostas relacionadas com a importância de tratar bem os colegas, [não bater], [não estragar os desenhos]. A partir daí foi feita a ligação com a importância das regras da sala de atividades.”

(nota de campo de 06 de outubro de 2017)

No entanto, ao constatar, através da observação e de conversas informais com a educadora cooperante, que o número de ocorrências deste tipo de situações não decrescia, nas duas semanas que se seguiram à implementação das regras da sala, considerou-se relevante tentar compreender as relações que se estabelecem entre pares e tentar que todos se conhecessem e se respeitassem cada vez mais.

“O momento de chegar à sala, tirar os chapéus, sentar no tapete e beber água demorou muito tempo porque estavam muito agitados: uns deitavam-se no tapete, outros lutavam, gritavam, viravam-se para trás. Tive de estar constantemente a chamar a atenção do grupo. Depois de todos beberem água fizemos uma pequena conversa sobre as regras da sala e, nesse momento, três crianças tiveram de sair do tapete porque estavam a perturbar os colegas, impedindo a realização da conversa.”

(nota de campo de 09 de outubro de 2017)

Deste modo, em cooperação com a educadora refletimos sobre a importância desta problemática para o bom funcionamento da dia-a-dia na sala de atividades e delineámos como objetivo primordial desta investigação, a compreensão das características do desenvolvimento, nesta faixa etária, e procurar estratégias para gerir esses comportamentos, garantindo o bom funcionamento das atividades.

3.2. Revisão da Literatura – Comportamento e Gestão do Grupo em Educação Pré-Escolar

Primeiramente, considero essencial fazer referência aos momentos em grande grupo, tendo em conta que foi nestes momentos que surgiram as principais dificuldades de gestão, por parte do adulto, e as principais situações de conflito, por parte das

crianças. É também nestas situações que “o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, “o tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras actividades do mesmo tipo.” (Folque, 2014, p.100) que se estabelece uma interação criança-adulto, com a qual todos podem aprender:

“Durante o momento de brincadeira a CN perguntou-me se eu ainda tinha brinquedos meus em casa e eu respondi que sim. Todas as crianças que ouviram começaram a rir-se e a questionar-me sobre os meus brinquedos de infância. Ao constatar o seu interesse no tema perguntei ao grande grupo se queria fazer uma conversa sobre o tema e disseram que sim.

Antes de iniciar essa conversa, comecei por explicar que teriam de respeitar a vez dos colegas para que todos pudessem partilhar as suas histórias com os seus brinquedos. A conversa correu bem, todos intervieram e respeitar a intervenção uns dos outros.”

(nota de campo de 20 de novembro de 2017)

As notas de campo apresentadas constituem, para mim, um elemento ilustrativo da riqueza destes momentos para que adultos e crianças aprendam uns com os outros. Nesta situação, o espanto demonstrado por uma das crianças com o facto de eu guardar brinquedos da minha própria infância e a partilha de experiências que se seguiu, fez com que o grupo ficasse sensibilizado para a importância que os brinquedos podem ter na nossa infância e que nos podem marcar até à idade adulta. Assim se conclui que, tal como indica Folque (2014), *“as interações de partilha não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvem conjuntamente em actividades significativas.”* (p.90)

Por atribuir tanta relevância a estes momentos, planeados ou não, em que é feita esta partilha em grande grupo é que, tanto eu como a educadora cooperante, nos preocupámos, desde cedo, com o facto de muitas vezes não ser possível prosseguir com estes momentos, devido às dificuldades de gestão do grupo.

Nesta faixa etária (4-6 anos) as crianças, segundo a teoria de Piaget, encontram-se no segundo estágio do pensamento pré-operatório, em que já adquiriram a competência da linguagem e começam a estruturar o seu pensamento lógico e a *“relacionar-se reflexivamente com as suas próprias ações”* (Kesselring, 1993, p.128). Assim sendo, importa também focar a atenção para o conceito de *disciplina* e do estabelecimento de limites, visto que *“a segurança que a criança encontra na disciplina*

é essencial” (Brazelton & Sparrow, 2010, p.13) para que esta comece a fazer a distinção entre o certo e o errado e comece a formar padrões internos de comportamento.

Todavia, a gestão de um grupo de crianças desafiante constitui uma grande preocupação para o adulto, principalmente quando este tem pouca experiência – como é o caso – e que tem a preocupação de estabelecer limites “*de um modo consistente e eficaz (...), mas há também uma preocupação (...) de as podermos estar a refrear demasiado ou a impor-lhes demasiados limites*” (Fonseca & Rosa, 2015, p.165). Baseando-me nos ideais defendidos por Brazelton & Sparrow (2010), elaborei esta tabela, com o intuito de clarificar os aspetos que estão diretamente relacionados com a disciplina, o seu contributo para o desenvolvimento da criança e o papel do educador em cada um deles:

Tabela 4

O papel da disciplina no desenvolvimento emocional da criança. Fonte: elaboração própria.

O papel da disciplina no desenvolvimento emocional da criança		
Categoria	Aspetos relevantes	Papel do educador
Compreensão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> - Para compreender os sentimentos dos outros, a criança tem primeiro de reconhecer os seus próprios sentimentos; - O castigo/punição pode influenciar a motivação emocional da criança para aprender com os seus próprios erros 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber, juntamente com a criança, quais as emoções da criança e o que as desencadeia; - Ajudar a criança a descobrir formas de se acalmar e controlar as emoções sozinha; - Ajudar a criança a aceitar os seus sentimentos.
Desenvolvimento Moral	- A criança compreende que as regras são criadas a pensar nas necessidades de todos e começa a compreender a importância de tratar os outros da mesma maneira que quer ser tratada.	- Fazer com que a criança compreenda que devem obedecer às regras, pois estas visam o bem do grupo, e não apenas porque o adulto que as dita tem mais poder.

Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de aprenderem a respeitar os outros, as crianças devem respeitar-se e gostar de si mesmas; - <i>“A criança que não gosta de si não tem uma motivação forte para se importar com o que acontece aos outros.”</i> (Brazelton & Sparrow, 2010, p.39) 	<ul style="list-style-type: none"> - Não exigir demasiado da criança, pois pode levá-la ao insucesso; - Perceber se a criança já se encontra num nível de desenvolvimento que lhe permite aceitar pequenos reparos, por parte do adulto.
Enfrentar a Realidade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança, depois de interiorizar as suas aprendizagens, deve ser capaz de enfrentar os seus erros e tentar corrigi-los. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade da criança reparar o seu erro e ser perdoada; - Certificar-se que a criança compreendeu o que fez e o porquê de pedir desculpa.

De acordo com Brazelton & Sparrow (2010), um dos principais objetivos da disciplina é que a criança conheça os seus próprios limites e seja capaz de aprender a ter autocontrolo. Para além disso, a criança deve ser capaz de conhecer os seus próprios sentimentos e os dos outros e desenvolver um sentido de justiça e de altruísmo. Neste percurso, o papel do adulto é estabelecer um conjunto de regras e definir consequências claras para a sua transgressão. Todavia, deve ter em conta que, segundo Brazelton & Sparrow (2015) o conceito de disciplina assenta no ensino e não na punição e que *“educar uma criança emocionalmente competente e moralmente desenvolvida será muito mais gratificante do que simplesmente educar uma criança obediente”* (p.15).

Sobre a consciência de regras, a experiência de Piaget, referida por Kesselring (1993), as crianças desta idade associam a existência de regras, não regular a melhorar a convivência em grupo, mas sim a execução da autoridade, por parte do adulto, que se constitui como figura socialmente superior. Todavia, enquanto educador de infância, importa procurar contrariar esta ideia e promover a crescente participação e valorização da criança pois, *“até recentemente, o erro da educação, (...) consistia no excessivo desconhecimento das primeiras etapas [do desenvolvimento da criança] e na imposição prematura à criança das formas de pensar e agir (...) do adulto”* (Wallon, 1979, p. 15).

Assim, concordando com a ideia de que o educador deve permitir que a criança seja emocionalmente competente e não apenas ensiná-la a obedecer às ordens dos adultos, importa que a auxilie na gestão das suas próprias emoções, até porque *“o mau comportamento é muitas vezes a primeira tentativa da criança para tentar canalizar os seus sentimentos mais intensos.”* (Brazelton & Sparrow, 2010, p.35).

Outro aspeto que considero pertinente referir é o facto desta gestão do grupo ser mais difícil de operacionalizar nos momentos de transição entre atividades e/ou rotinas. Indo ao encontro do que é referido por Fonseca & Rosa (2015), estes momentos são *“particularmente favoráveis ao surgimento de comportamentos «não desejados»”* (p.166). Esta dificuldade prende-se também com a exigência de atenção que estes momentos exercem sobre as crianças, em que *“a grande força da atenção é o interesse”* (Wallon,1979, p.358) e, por isso, o grande propósito do educador será suscitar o interesse do grupo de crianças naquele momento, e modo a garantir o seu envolvimento. E este envolvimento não deve ser potenciado através de uma recompensa se a criança estiver atenta ou de uma chamada de atenção se estiver desatenta até porque, com o desenvolvimento da psicologia, segundo Wallon (1979), o interesse deve provir da real vontade da criança de fazer parte daquele momento ou atividade e da sua curiosidade em determinado tema e, por isso, deve-se suscitar esse interesse e utilizar a curiosidade da criança e *“fazer com que, pela sua própria actividade, (...) ela mesma tente encontrar ou fazer-se revelar este material de conhecimentos que é esmagador, quando é imposto”* (p.358)

Desta forma, com o decorrer da minha intervenção, uma das principais preocupações que tinha era a preparação de pequenos jogos ou momentos de partilha protagonizados pelas crianças, colmatando assim a problemática anteriormente referida.

3.3. Metodologia de Investigação

Do ponto de vista metodológico, esta trata-se de uma investigação-ação que, tal como toda a minha intervenção no contexto de jardim-de-infância, apresenta um carácter bastante reflexivo que, como refere Coutinho et al (2009), *“é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas”* (p.358).

Partindo desta capacidade reflexiva e, conseqüentemente, da problemática identificada, o investigador que recorre a esta metodologia tem a oportunidade de, não só aumentar o seu conhecimento sobre o grupo com quem está a investigar, mas também obter uma mudança no mesmo. Assim, partindo da identificação do problema, o investigador, segundo Sanches (2005), tem como ponto de partida a situação que considera como sendo a sua problemática - *“situação real”* – e procura compreendê-la e adaptar a sua prática tendo como objetivo provocar alguma mudança para atingir a *“situação desejável”* (p.137)

Centrada na constante reflexão e melhoria sobre as práticas adotadas, esta metodologia confere grande importância ao conhecimento do grupo por parte do investigador, uma vez que, de acordo com Fernandes (2006) a melhoria da ação só se faz através da planificação de mudanças e da análise das suas conseqüências. Existe, por isso, uma constante planificação, observação e reflexão dos resultados que, segundo Matos (2004), citado por Fernandes (2006), constitui *“uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementado o plano, avaliando a eficácia da intervenção.”* (p.7)

Assim, posso afirmar que a investigação-ação se coaduna com todos os valores que têm vindo a ser defendidos durante o meu percurso académico, dada a relevância que confere à planificação, à reflexão e à participação de todos os intervenientes. Desta forma, esta torna-se mais significativa, uma vez que para além de procurar informação sobre a problemática, confere a oportunidade de poder agir no momento e observar as mudanças, provenientes dessa mesma ação, proporcionando *“uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento”* (Fernandes, 2006).

Esta participação e envolvimento conjuntos, não só se revela “*uma estratégia eficaz de resolução dos problemas com que se confronta*” (Sanches, 2005), como também procura dar voz à criança, assumindo-a como um ser de direitos e com capacidade de tecer opiniões e de interpretar o mundo social em que se insere, fazendo com que uma das características mais importantes na investigação-ação seja “*a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo*” (Soares et al, 2005, p.55).

No que respeita às técnicas de recolha e análise dos dados, segundo Soares et al, (2005), estas devem ser escolhidas tendo em conta as questões que norteiam a investigação, os seus intervenientes e o contexto em que esta ocorre. Assim, considerando que tentei assumir um papel de parceiro da criança na descoberta de respostas para a problemática a que nos propusemos analisar, as principais técnicas de recolha de dados foram: a entrevista (ver anexo D) a seis crianças do grupo¹, para tentar compreender as suas conceções sobre o comportamento e a forma como este afeta ou não o quotidiano na sala de atividades; os desenhos das crianças e os seus comentários aos mesmos; e, por fim, a observação participante que permitiu, não só atentar a certos aspetos, relativamente ao comportamento do grande grupo, mas também permitiu a aplicação de uma escala de observação do comportamento e das relações sociais que se estabelecem entre pares.

Por fim, considerando que a participação das crianças na investigação fez com que houvesse uma preocupação em contrariar a tendência de estas “*permanecerem quase sempre excluídas dos processos de decisão e participação*” (Tomás, 2011, p. 140). Deste modo, foi seguido um conjunto de princípios éticos defendidos por Tomás (2011) durante a intervenção e investigação:

- Os **objetivos do trabalho** foram comunicados, tanto às crianças como à equipa educativa, através da promoção de uma conversa em grande grupo, onde foi especificado e discutido o porquê da abordagem à temática do comportamento e em que consistia o trabalho;

¹ Estas entrevistas foram realizadas apenas a seis das crianças pois, em conversa com a orientadora institucional e, posteriormente, com a educadora cooperante, considerámos que não seria viável realizar entrevistas a todas as crianças, por questões de tempo. Para isso foram selecionadas três das crianças que protagonizam situações de conflito com maior regularidade e três que, pelo contrário, não se envolvem frequentemente nessas situações.

- Relativamente aos **custos e benefícios da investigação**, considero que um dos principais benefícios, foi o facto de procurar tornar os momentos em grande grupo mais produtivos e prazerosos, contornando as perturbações causadas por problemas comportamentais. No entanto, importa também referir que esta investigação tem como custo o facto do tempo de intervenção não ser extenso, requerendo que, depois de terminado esse período, as crianças sejam capazes de dar continuidade a todo o trabalho que tenha sido realizado;
- O **respeito pela privacidade e confidencialidade** das crianças foi conseguida, através de um conjunto de práticas adotadas, nomeadamente, o anonimato das crianças, tanto nos registos escritos como fotográficos, a prévia autorização das famílias para a captação de imagens e para a realização de entrevistas às crianças e também o facto de ser transmitido que a sua participação nas atividades era opcional e dependente da sua autorização.
- No que concerne à decisão sobre os **intervenientes**, em conversa com a educadora, considerou-se pertinente o envolvimento de todo o grupo de crianças, visto tratar-se de uma problemática que afeta o grande grupo e, para além disso, em diversas conversas, as próprias crianças manifestaram o seu interesse e, por vezes, o seu incómodo com as questões de comportamento que se verificavam nestes momentos.
- Os **fundamentos** que nortearam a investigação estavam diretamente relacionados, não só com a Psicologia e a Sociologia para entender os processos de desenvolvimento da criança e a forma como se relacionam entre pares, mas também o conceito de Cidadania, com o intuito de potenciar o respeito pelo outro;
- Tal como referido anteriormente, o **método de investigação** utilizado foi a investigação-ação, com o objetivo de melhor compreender as questões comportamentais, minimizar os conflitos entre pares e melhorar a gestão dos momentos em grande grupo. Para tal, foram realizadas algumas atividades e implementadas novas dinâmicas como, por exemplo, a reflexão diária sobre estes momentos.
- O **consentimento informado** foi realizado com as crianças e a equipa educativa, através de uma conversa em grande grupo e às famílias, da

elaboração, por escrito, de um consentimento que teriam de assinar com a sua autorização ou não para a participação do seu educando nas atividades relacionadas com a investigação.

- O **uso e relato das conclusões**, não foi realizado um relato de conclusões aquando o término da minha intervenção. Apesar disso, durante as atividades realizadas e nos momentos semanais que eram dedicados a essa reflexão, tinha sempre a preocupação de dar o meu feedback ao grande grupo sobre as evoluções que iam sendo alcançadas e discutia esses mesmos aspetos com as crianças, procurando sempre perceber quais as suas opiniões e conceções sobre os avanços que iam ou não sendo feitos.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Considerando que a investigação foi posta em prática no início do ano letivo, haviam ainda alguns aspetos com os quais a maioria das crianças ainda não estava familiarizada como, por exemplo, as regras e rotinas - tendo em conta que era a sua primeira vez na sala de atividades. Assim, em conversa com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que o primeiro passo a dar seria a implementação de “*instrumentos de pilotagem*” (Folque, 2014).

Seguidamente, serão apresentadas diversas atividades realizadas com as crianças, no âmbito da temática da investigação, com objetivos relacionados com a mesma, tal como se pode observar na presente tabela:

Tabela 5

Objetivos das atividades realizadas no âmbito da investigação. Fonte: elaboração própria.

Atividade	Principais Objetivos
<i>As Regras da Sala</i>	- assumir responsabilidade, tendo em vista o bem-estar do grupo
<i>O Autorretrato</i>	- identificar características pessoais e compará-las com as dos pares

<i>A Caixa do Correio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - expressar as suas emoções; - reconhecer e valorizar as emoções dos colegas
<i>Todos Juntos no Tapete</i>	<ul style="list-style-type: none"> - revelar confiança para falar em grande grupo; - discutir problemas do quotidiano e encontrar soluções para os mesmo.

3.4.1. As Regras da Sala

Com base na conversa com a educadora cooperante referida anteriormente, procedeu-se assim à realização de um quadro com as regras da sala.

“Hoje foi feita a leitura da história “O Rato e o Leão” e, posteriormente, as crianças recontaram a história e foi feita uma conversa em grande grupo sobre a importância da amizade e da cooperação entre pares.

Durante esta conversa as crianças deram várias respostas relacionadas com a importância de tratar bem os colegas, [não bater], [não estragar os desenhos]. A partir daí foi feita a ligação com a importância das regras da sala de atividades.”

(nota de campo de 06 de outubro de 2017)

Desta forma, foi discutida, em grupo, a necessidade de um conjunto de regras que todos deveriam respeitar para o bom funcionamento do quotidiano na sala de atividades. Posteriormente, cada uma das crianças refletiu e fez o seu desenho sobre aquela que considerava ser a mais importante, na sua opinião. Posto isto, reunimo-nos todos na área do tapete, para que cada uma das crianças apresentasse o seu desenho e, no final, foi realizada uma votação para selecionar as cinco regras mais importantes, a saber: “partilhar os brinquedos”, “respeitar os adultos”, “tratar bem os colegas”, “estar bem sentado”, “não estragar os materiais”. Para cada uma delas foi escolhido, pelo grupo, um desenho representativo da regra e foram afixados na parede, junto à área do tapete.

Esta primeira dinâmica implementada constituiu um elemento importante para o desenvolvimento moral da criança, uma vez que esta *“consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas [percebendo assim] a importância de tratar os outros da forma que quer ser tratada”* (Brazelton & Sparrow, p.37).

3.4.2. O Autorretrato

Para esta proposta guiei-me pelas dimensões conceptuais da Educação para a Cidadania global, referidas pela Unesco (2016), mais propriamente, a dimensão cognitiva, socioemocional e comportamental, procurando que as crianças compreendessem que existem diferentes tipos de identidade e, para tal, antes de conhecerem o *outro*, importava que conhecessem o *eu*.

Assim, numa fase inicial foi proposto que cada um se sentasse e pensasse como é que era a sua figura (cor dos olhos, formato do nariz e da boca, cor do cabelo...) e a desenhasse na folha – em caso de dúvida foi dada a opção de se irem ver ao espelho para esclarecer qualquer dúvida ou dificuldade. Terminado o desenho cada criança dirigia-se a mim, individualmente, e ditava tudo aquilo que queria que eu escrevesse a seu respeito. Terminada esta tarefa, foi promovida uma conversa em grande grupo em que eram apresentados os retratos de cada criança e, depois de tentarem adivinhar quem era através da representação gráfica da criança, eram lidas as informações sobre ela. Com esta dinâmica observou-se que as principais informações dadas pelas crianças foram, nomeadamente, o nome, a idade, os alimentos e cor preferidos, as brincadeiras que mais gosta de realizar, os locais ou atividades que gosta de realizar nos tempos livres e algumas características da personalidade (ver anexo F).

3.4.3. A Caixa do Correio

Este foi talvez o instrumento mais significativo de toda a minha intervenção, tanto para mim, como para as crianças e restante equipa educativa. Foi a atividade que saiu pelas portas da nossa sala e que influenciou e fomentou a participação das salas vizinhas e até da própria ESELx, visto que as crianças receberam uma carta de algumas alunas da Licenciatura em Educação Básica a questioná-las sobre quais as profissões que gostaria de seguir.

A Caixa do Correio teve por base a leitura da história “O Dia em que os Lápis Desistiram” de Oliver Jeffers, em que os lápis de cera escrevem diversas cartas ao seu dono para expressarem como se sentem. Assim, após essa leitura foi dinamizada uma conversa em grande grupo sobre a existência de um instrumento, a que as crianças pudessem recorrer sempre que queriam expressar-se de alguma forma, ou transmitir algo aos seus colegas.

Desta forma, de acordo com a Unesco (2015), o conceito de uma cidadania remete para um sentimento de pertença a uma comunidade e, conseqüentemente, uma necessidade de se relacionar com o outro, procurando o respeito e entendimento mútuo entre os indivíduos. Assim, visto que cabe ao educador mediar as relações e tentar gerir os conflitos, por forma a que as crianças compreendam essa necessidade de respeito pelos pares, considero que a criação da caixa do correio foi uma mais valia para todo o grupo.

“A LN (que já não vinha à escola há alguns dias) veio ter comigo e disse: «Márcia trouxe desenhos para todos os meninos para meter na caixa do correio. Trouxe porque eu estava com saudades da escola.»”

(nota de campo de 12 de janeiro de 2018)

De um modo muito sucinto, na caixa do correio as crianças podiam escrever recados aos colegas ou à equipa educativa, fazer surpresas, mas podiam também utilizar esta via como forma de pedir desculpa por algum conflito ocorrido, caso não se sentissem preparados para o fazer frente a frente com o colega. Assim, durante a semana colocavam toda a correspondência na caixa do correio e todas as sextas-feiras da parte da tarde era promovido o momento “Vamos abrir o correio”. Para tal era sempre

selecionada, aleatoriamente, uma criança que seria o carteiro e entregaria as cartas ao destinatário. Estas eram mostradas ao grande grupo e eu lia a mensagem contida nas mesmas, exceto se a criança a quem a carta pertencia não o quisesse. Este momento de partilha constituiu-se um fator determinante para que as crianças compreendessem o resultado do seu comportamento nos momentos em grande grupo, pois só com a cooperação de todos é que seria possível garantir que todas as cartas eram entregues. Até porque *“muitas das consequências podem ser ainda mais eficazes se forem apresentadas positivamente”* (Brazelton & Sparrow, p.55). E, de todos os momentos e dinâmicas promovidos na sala de atividades, a abertura da caixa do correio era, sem dúvida, aquele sobre o qual as crianças mais aguardavam e o que, em termos da gestão do grupo, apresentava menos dificuldades.

“Hoje, devido a um conjunto de atividades pendentes, o momento da abertura da caixa do correio atrasou-se o quando nos reunimos faltavam apenas quinze minutos para a chegada da monitora. Reunimo-nos todos no tapete e informei que a abertura da caixa só seria possível se pudesse contar com a cooperação de todos e se todos respeitassem os momentos de intervenção de cada um. Este foi o único aviso que fiz durante toda a atividade. As crianças assumiram uma postura responsável e cooperante e, no decorrer desses quinze minutos, não foi necessária qualquer intervenção da minha parte, relacionada com questões comportamentais.”

(nota de campo de 24 de novembro de 2017)

Em suma, a caixa do correio constituiu, sem dúvida, um instrumento promotor do sentido de altruísmo, visto que a alegria em entregar as cartas era, por vezes, ainda maior do que receber.

3.4.4. “Todos Juntos no Tapete”

Baseado na obra “Todos Juntos no Sofá”, de Luísa Ducla Soares, foi criada a dinâmica “Todos Juntos no Tapete”. Este era um momento diário de reflexão conjunta, realizado ao final do dia, em que era analisado o comportamento do grande grupo na área do tapete, visto ser o momento causador de maiores dificuldades de gestão. Nesta altura, respeitando a intervenção de cada um, todas as crianças tinham a oportunidade

de dar a sua opinião sobre o comportamento do grupo nos momentos do tapete e fazer as suas propostas de melhoramento.

Considerando que, tal como referido anteriormente, a disciplina permite o desenvolvimento do sentido de justiça, de altruísmo e reconhecimento dos sentimentos dos outros, este era também a altura para refletir sobre os principais conflitos que tinham ocorrido ao longo do dia e que ficava esclarecido qualquer desentendimento existente. Assim, as crianças que, nesse dia, tinham causado algum tipo de perturbação tinham a oportunidade de ouvir o descontentamento dos seus colegas e de refletir sobre o seu próprio comportamento.

No final de cada semana, este momento de reflexão contava ainda com a oportunidade de cada criança refletir sobre o seu comportamento semanal e, em certos casos, podia ainda contar com a opinião e os conselhos dos seus colegas para melhorar.

3.4.5. A Escala COR

Criada com base no modelo curricular do High Scope, a Escala de Observação da Criança (COR) define um conjunto de categorias a observar pelo adulto, enquanto as crianças se encontram em atividade.

Apesar desta escala apresentar um conjunto de domínios a analisar (iniciativa; autonomia; relações sociais; representação criativa; música e movimento; linguagem e competência da leitura e da escrita; e lógica e matemática), para o presente trabalho foquei-me apenas na categoria referente às relações sociais.

Assim, para um pequeno grupo de seis crianças, procedi ao preenchimento desta mesma escala em dois momentos distintos – no início e no final da minha intervenção. Relativamente à escolha do pequeno grupo de crianças para a aplicação desta escala, em conversa com a orientadora institucional, considerou-se pertinente selecionar três crianças que fossem protagonistas de situações de conflito e três numa situação oposta. Este pequeno grupo era constituído por três crianças do sexo

masculino e três do sexo feminino, sendo quatro delas com quatro anos e duas com cinco.

Para tentar perceber as evoluções feitas por cada uma das crianças (ver anexo E) foi feita uma observação no início da intervenção que possibilitou uma avaliação diagnóstica, de modo a perceber quais as questões a trabalhar. O segundo momento de observação foi uma forma de confirmar se teria ocorrido alguma evolução nos diversos níveis. Essa evolução pode ser verificada no gráfico seguinte:

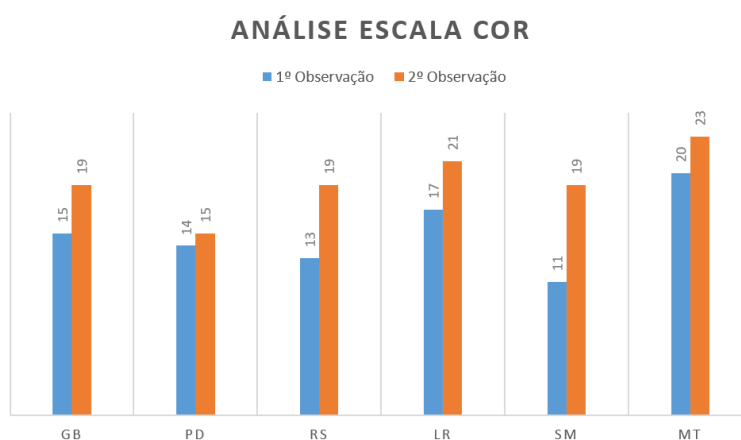


Figura 2. Análise da aplicação da Escala COR. Fonte: elaboração própria

Esta tabela foi feita com base nas pontuações totais que cada criança apresentou nos dois momentos de observação (ver anexo E). Assim, através da observação da figura 2 é perceptível que todas apresentaram alguma evolução. Para além desta figura, com o intuito de compreender um pouco melhor a relação que cada criança tem com os adultos e com os seus pares, a sua capacidade de gerir os conflitos e de expressar os seus sentimentos, foram também elaborados dois gráficos (um para cada um dos momentos de observação):

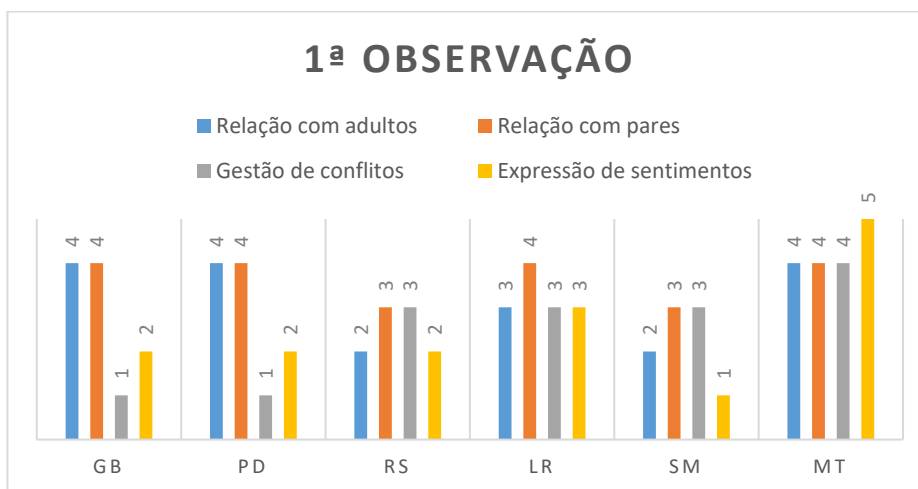


Figura 3. *Análise da primeira observação.* Fonte: elaboração própria

Observando a figura 3, verifica-se que todas as crianças apresentam uma boa relação com os adultos e com os seus pares. No entanto, os domínios em que as pontuações são mais baixas remetem para a capacidade de gestão de conflitos e a expressão de sentimentos. Para além disso, é observável que as crianças que obtiveram pontuações mais baixas na gestão de conflitos, revelaram igualmente uma pontuação baixa na expressão de sentimentos.

Partindo desta primeira observação e das informações recolhidas, realizou-se uma primeira análise dos principais aspetos a melhorar, nomeadamente, a gestão de conflitos e a expressão de sentimentos. Assim, tive a oportunidade de adequar a minha prática, tendo em vista estes mesmos aspetos.

Posto isto, perto do término do meu período de intervenção foi realizada uma nova observação, resultando no seguinte gráfico:

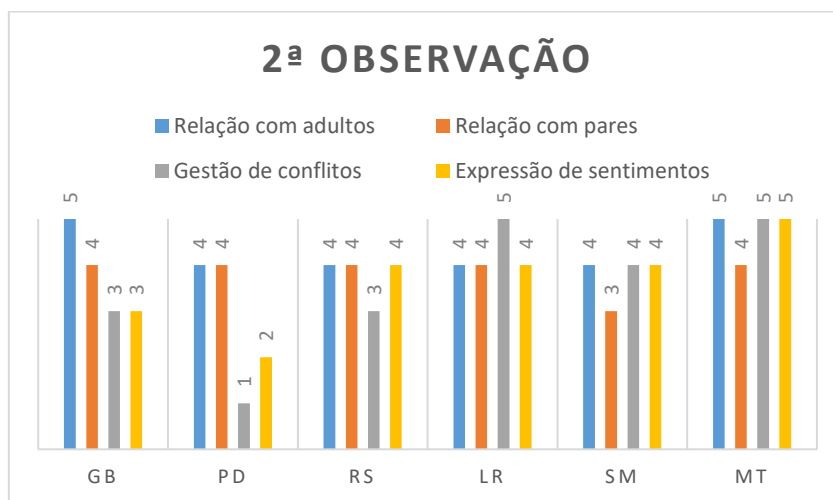


Figura 4. *Análise da segunda observação.* Fonte: elaboração própria

Tal como se pode comprovar pela figura 4, e tal como já tinha sido referido anteriormente, todas as crianças apresentaram alguma evolução. No entanto, algumas das informações que considero pertinentes retirar são:

- Todas as crianças apresentam uma boa relação, tanto com os adultos, como com os seus pares;
- As crianças que apresentam uma baixa pontuação na gestão de conflitos, apresentam uma pontuação igualmente baixa no domínio da expressão dos sentimentos. Reforçando a ideia já apresentada ao longo de todo o trabalho – antes de conhecer e lidar com os sentimentos dos outros, a criança precisa de reconhecer e compreender os seus próprios sentimentos.

Em suma, esta observação, por se estender no tempo, permitiu ter uma visão mais completa daquelas que são as capacidades e as principais aquisições realizadas pelas crianças. Considero assim, que esta escala constituiu uma ferramenta útil para o meu futuro, enquanto profissional porque permite fazer um diagnóstico no início da intervenção e, se aplicado a meio do ano letivo e depois no final, possibilita uma monitorização das competências adquiridas e das competências a desenvolver com cada uma das crianças.

3.4.6. Concepções de Comportamento - Entrevistas

Através da análise das entrevistas, foi possível compreender um pouco melhor a visão das crianças sobre o que era o comportamento, quais as regras da sala que eram mais e menos vezes cumpridas, se se sentiam incomodadas com o comportamento geral do grupo e quais as soluções que propunham.

Relativamente ao que consideraram ser o bom e o mau comportamento, as respostas dos entrevistados possibilitaram constatar que as concepções das crianças sobre o comportamento se relacionaram com as relações que se estabelecem entre os intervenientes e também o respeito pelas regras, como demonstra o seguinte gráfico:

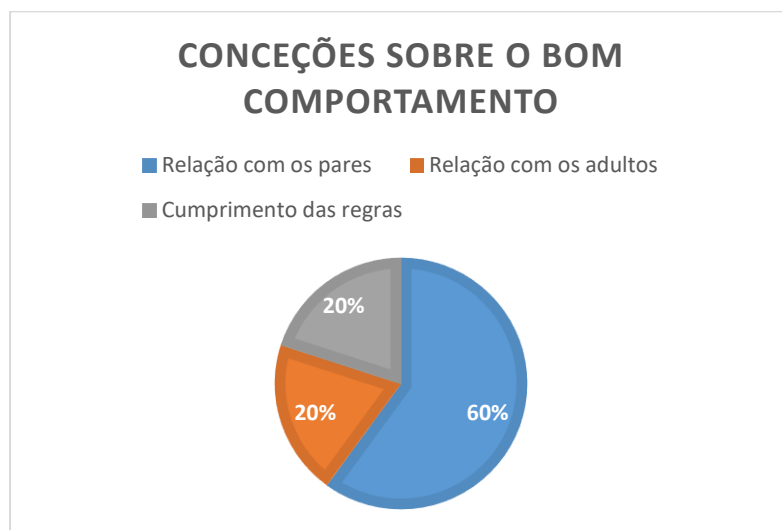


Figura 5. *Concepções de comportamento do ponto de vista das crianças.* Fonte: elaboração própria.

Atentando ao gráfico apresentado, percebe-se que as crianças relacionaram o bom comportamento com o estabelecimento de boas relações com todos aqueles que participam do dia-a-dia da sala de atividades (crianças e adultos), dando maior ênfase à relação entre pares, fazendo também referência ao cumprimento das regras de bom funcionamento do quotidiano. Assim, consideraram como mau comportamento, todas as atitudes que dificultam o estabelecimento de uma boa relação com os adultos e com os pares como, por exemplo, “fazem asneiras e batem aos amigos”, “batem muito e falam a gritar”, entre outros.

Depois de definirem o que era para elas o bom e mau comportamento, as crianças expressaram a sua opinião sobre o comportamento do grupo, sendo que todas

referiram que o comportamento não era o melhor, devido a problemas de autocontrolo, por parte das crianças – “fazem mal aos outros”, “porque gritam”. Posto isto, quando questionadas sobre o incómodo que estas situações podem causar, todas referiram que se sentiam incomodadas, essencialmente pelo facto destes comportamentos interferirem e prejudicarem o desenvolvimento das atividades diárias (“eles gritam e eu faço as coisas mal”, “não consigo estar com atenção”).

Nesta entrevista, puderam também dar a sua opinião sobre quais as regras que são cumpridas com maior regularidade (a partilha dos brinquedos) e quais as regras que menos são cumpridas – sendo que a resposta foi unânime e todas referiram que a regra menos cumprida é a relativa ao respeito pelos adultos, confirmando assim a dificuldade por mim sentida demonstrando assim que as crianças também tinham noção dessa dificuldade.

Após este levantamento de ideias sobre o comportamento do grupo, durante a entrevista foi também dada a oportunidade de darem as suas sugestões sobre como poderíamos melhorar o comportamento geral do grupo. Assim, neste domínio obtiveram-se os seguintes resultados:



Figura 6. *Sugestões para melhorar o comportamento.* Fonte: elaboração própria.

Tal como se pode observar, mais de metade dos entrevistados considera que a melhor solução para a resolução de problemas de comportamento será a punição/castigo, pois é o método que permite acabar, de forma mais imediata, com a situação perturbadora. No entanto, este não se considera o mais eficaz, uma vez que, em vez de

permitir à criança adequar o seu comportamento, consoante o bem-estar de todo o grupo, o castigo revela apenas uma atitude de superioridade, por parte do adulto (Brazelton & Sparrow, 2010).

Em suma, a aplicação da escala COR permitiu-me fazer uma avaliação diagnóstica sobre o desenvolvimento pessoal e social de algumas das crianças do grupo. Com as entrevistas, comprovou-se que também da parte das crianças existia a necessidade de solucionar algumas situações comportamentais que ocorriam nos momentos em grande grupo. O cruzamento destes dois instrumentos, serviu de mote para o desenvolvimento de todas as atividades referidas anteriormente, garantindo que estas iam ao encontro das necessidades de todo o grupo.

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

A construção da profissionalidade é, a meu ver, um processo de constante reflexão e avaliação, através do qual o educador vai construindo a sua identidade profissional, pois permite *“ajudar os profissionais a compreender o que acontece e porque acontece nos contextos educativos”* (Azevedo, G., 2016, p. 52).

Mais do que avaliar as crianças, o educador deve ter a capacidade de analisar o seu próprio trabalho e atitudes, de modo a adequar a sua intervenção para garantir a qualidade do seu trabalho, até porque tal como está enunciado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), o educador tem o dever de *“cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas.”*

Enquanto estagiária, esta construção assentou na realização das reflexões semanais, uma vez que a elaboração deste documento permitiu a análise de inúmeros aspetos – propostas educativas, atitudes, intenções, entre outras – e constatar quais tinham sido as principais dificuldades sentidas ao longo da semana e que deveriam ser melhoradas na semana seguinte.

Este processo de constante reflexão e procura de melhorar a minha prática deu-me a oportunidade de melhorar aqueles que considerei serem os aspetos menos

positivos da minha intervenção em creche, nomeadamente, a minha relação com as famílias e a sua participação no quotidiano da sala de atividades e também a minha postura nos momentos em grande grupo.

Relativamente às famílias, apesar de inicialmente não me sentir totalmente à vontade tentei sempre contrariar a tendência de afastamento, até porque *“os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 31).

Deste modo, procurava, nos momentos de acolhimento, relatar qualquer situação que considerasse relevante (um trabalho, um comportamento, uma frase, etc.) para dar a conhecer um pouco daquilo que se passava na sala de atividades e também para criar empatia com as famílias. Para além disso, com o intuito de envolver as famílias nas atividades que iam sendo realizadas, apesar dos meus horários não serem compatíveis com o horário em que os pais podiam ir à sala desenvolver uma qualquer atividade, recorri bastante às paredes da sala como meio de participação. Quero com isto dizer que, ao expor os diversos trabalhos realizados pelas crianças, construíamos pequenos cartazes que explicavam um pouco do processo, desde o início do trabalho até à exposição; fazíamos pequenos desafios aos pais; e dávamos espaço para que estes deixassem os seus comentários e/ou opiniões (folhas colocadas numa mica, acompanhadas de uma caneta que eram afixadas na parede).

Na reta final da minha intervenção pude ainda assistir e participar numa reunião de pais, para a qual preparei uma apresentação com fotografias de todo o meu período de estágio com este grupo de crianças. Este momento foi bastante significativo para o meu desenvolvimento profissional, pois observei todos os elementos que um educador precisa de preparar para receber as famílias numa reunião e ainda tive a oportunidade de falar para todo o grupo de pais e partilhar com eles esta minha experiência e, nesse momento, senti que realmente tinha vindo a construir uma boa relação e que partilhávamos todos o mesmo interesse – o bem-estar das crianças.

No que concerne aos momentos em grande grupo e à minha gestão desses mesmos momentos, no estágio anterior, essa foi uma das minhas principais dificuldades e, por isso, um dos aspetos que teria de melhorar neste estágio. Inicialmente, não sabia

muito bem como lidar com os momentos em grande grupo e, especialmente, com os momentos de transição entre atividades, sendo necessária uma constante intervenção da educadora cooperante. No entanto, o facto deste grupo apresentar diversas ocorrências de situações de mau comportamento e conflito foi, a meu ver, impulsionador da minha tomada de atitude. Ao perceber que, se não tomasse uma atitude nesses momentos, não iria conseguir o respeito e a atenção necessária ao bom funcionamento do dia-a-dia na sala de atividades comecei a alterar as minhas atitudes.

Assim, procurei ter sempre preparadas pequenas atividades e jogos que pudessem ser utilizadas nos momentos de transição e, com o passar do tempo, eram as próprias crianças que me pediam para realizar alguns dos jogos que já tinham sido apresentados ou que sugeriam os seus próprios jogos. Nos momentos em que as atividades e/ou discussões eram realizadas em grande grupo, procurava ter a atenção do grupo e, ao verificar que alguns elementos estavam a perturbar a discussão, tentava envolve-los novamente, através de uma questão ou comentário. E, desta forma, foi com grande satisfação que constatei que, de momentos em que reinava a desordem e a confusão no tapete, passei a conseguir promover momentos de debate de assuntos completamente aleatórios, em que cada criança era livre de abordar qualquer assunto, dar as suas opiniões e que os restantes colegas a ouviam, respeitavam a sua intervenção e comentavam na sua vez.

Em suma, considero que estes foram os dois aspetos mais significativos no meu desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora, e atento ainda para a importância que a troca de impressões/ observações e conselhos, tanto com a educadora como com a restante equipa educativa foi fulcral para o meu desenvolvimento, pois pude expressar as minhas dificuldades e aprender com profissionais mais experientes diversas estratégias que me foram bastante úteis

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta fase do meu percurso académico, considero que tanto a intervenção realizada em creche como em jardim-de-infância foi bastante enriquecedora, não só a nível profissional como a nível pessoal. Para além de ter tido a oportunidade de trabalhar com crianças com idades e níveis de desenvolvimento bastante distintos, pude também observar diferentes formas de atuação e aprender com diferentes tipos de profissionais. Este facto contribuiu fortemente para a construção da minha identidade profissional e ajudou-me a delinear aquela que se constituiu a minha forma de intervenção perante um grupo de crianças.

Uma das ideias que mais se enraizou durante este percurso foi, sem dúvida, a importância de refletir e questionar tudo aquilo que fazemos e como o fazemos, procurando melhorar a cada dia e adequarmo-nos a nós e ao nosso trabalho, o mais possível ao grupo com que nos deparamos.

Apesar de, durante a licenciatura, não entender muito bem o porquê desta necessidade constante a verdade é que, ao deparar-me com um período de intervenção tão extenso, a reflexão e a planificação foram dois grandes pilares para a minha ação. Conclui, pela prática e através dos meus próprios erros, que ter todas as atividades muito bem pensadas para o grupo de crianças é meio caminho para o bom funcionamento do dia-a-dia numa sala de atividades.

Relativamente à investigação realizada, esta foi outra grande aprendizagem para mim, não tanto a nível de conhecimento adquirido sobre a gestão e o comportamento do grande grupo, mas principalmente pela importância de dar oportunidade às crianças de apresentarem os seus pontos de vista e as suas conceções sobre problemas com os quais estas estão diretamente ligadas. Os momentos em que eu apenas me sentava e escutava as crianças a exprimir as suas ideias – nomeadamente nas entrevistas e conversas em grande grupo – constituíram verdadeiros momentos de aprendizagem para mim, em que pude perceber as suas preocupações e adequar a minha própria intervenção com o intuito de tentar colmatar algumas dessas preocupações.

Em suma, aquilo que retiro deste Mestrado em Educação Pré-Escolar é a importância de nos esforçarmos diariamente por ser sempre mais e melhor, visto que,

no final do dia – por mais agitado que seja – existe sempre o sentimento de dever cumprido. O dever de dar a oportunidade de as crianças brincarem, de aprenderem e, principalmente, de nos ensinarem. Pois foi essa a grande lição que levo deste período, a capacidade das crianças de, à sua maneira – com uma expressão, um abraço, um desenho, um choro – nos transmitirem conhecimento e valores de uma forma tão simples que, nós adultos, às vezes parecemos não conseguir entender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância.

Azevedo, G. (2016) A Avaliação na Educação Pré-Escolar. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.

Baum, A., C. & Swick, K., J. (2008). Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development. In *Early Childhood Education Journal*.

Brazelton, T., B. & Sparrow, J., D. (2010). *O Método Brazelton: a criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Cardona, M., J. (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Coutinho, C., P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Corsaro, W., A. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp. 113-134.

Dias, J. & Bhering, E. (2005). *A Interação Adulto/ Crianças em Grupos de Idades Mistas na Educação Infantil*. Brasil: Estudos de natureza Educacional, VI, nº1.

Epstein, J., L. & Salinas, K., C. (2004). Partnering with Families and Communities: a well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students.

Fernandes, A., M. (2006) *Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. Consultada em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

Fernandes, N. & Tomás, C. (2014). “Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa” Maringá-Paraná: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá.

Ferreira, M. (2004) “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2005). “Brincar Às Arrumações”, Arrumando ou... Entre a Ordem Institucional Adulta e a Ordem Instituinte Infantil, as Crianças como Atores Sociais no Jardim de Infância. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p. 115-132.

Folque, M., A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, A., C., L. & Rosa, M., D. (2015) A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), Avaliação na educação de infância (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma.

Forneiro, L. I. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M., Qualidade na Educação Infantil, 229-281. Porto Alegre: Artmed.

Gaspar, D. (2010) Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação. Minho: Instituto de educação da Universidade do Minho.

Graue, M., E. & Walsh, D., J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.

High/Scope Educational Research Foundation (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press

- Kesselring, T. (1993) *Jean Piaget*. Brasil: Câmara Brasileira do Livro.
- Laevers, F. (2004) *Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento*.
- Ministério da Educação (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Morissette, D., Gingras, M. (1990). *Como ensinar atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., M., B., C., Niza, S. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.3367). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Sarmiento, T., Ferreira, F, I., Silva, P., madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I.L.(Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Soares, N., F., Sarmiento, M., J. & Tomás, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Minho: Institutos de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento

Tomás, C. & Gama A. (2011). *Cultura de (não) Participação das crianças em contexto escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

UNESCO (2016). *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

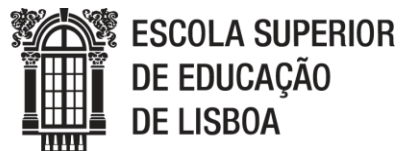
Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.

Outros Documentos:

Projeto Educativo da Instituição

ANEXOS

ANEXO A. Portfólio de Estágio



PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II:

Portfólio de Estágio em Jardim-de-Infância

Márcia Rodrigues

(nº 2016143)

Trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional
Supervisionada II.

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

ÍNDICE

Introdução	5
Capítulo I – Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1. Caracterização do meio envolvente	6
1.2. Caracterização da equipa educativa	7
1.3. Caracterização do grupo de crianças	8
1.4. Organização do espaço e do tempo	10
Capítulo II – Análise da intervenção	13
2.1. Intenções pedagógicas para a ação	13
2.2. Processos de avaliação	16
2.2.1. Reflexões semanais	17
2.2.2. Notas de campo	42
2.2.3. Portfólio da criança	43
Considerações finais	44
Referências bibliográficas	46
Anexos	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Notas de campo	50
Anexo B. Portfólio da criança	77
Anexo C. Relatório do Projeto “A Arte não é só Pintura”	81
Anexo D. Planificações semanais	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do grupo	8
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades do grupo	9
Tabela 3. Rotina diária	12

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho pretende-se apresentar todo o trabalho desenvolvido durante o período de intervenção em contexto de jardim-de-infância, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Tendo por base a observação realizada neste período, todas as atividades, atitudes e aprendizagens realizadas, tanto por mim como pelo grupo de crianças com o qual intervim, foram devidamente analisadas, daí o carácter reflexivo de todo o trabalho.

Este portfólio encontra-se dividido em duas partes essenciais. Numa primeira parte, é feita uma caracterização de todo o contexto socioeducativo, das crianças e das famílias. Partindo destas caracterizações, torna-se possível conhecer e avaliar quais as rotinas e características de todo o contexto, garantindo uma intervenção mais adequada. Numa segunda parte são apresentadas as planificações que nortearam todo o trabalho realizado, durante a minha intervenção. Estas planificações não constituíram um instrumento estanque, uma vez que apesar das atividades estarem planificadas, nem sempre eram realizadas da forma como estavam previamente estipuladas e, por vezes, eram substituídas por outras que se adequavam melhor ao momento, tema ou interesse das crianças. Para além destas planificações, são também apresentadas as reflexões, de carácter semanal, que permitiram uma consciencialização de todo o trabalho e atitudes desenvolvidos ao longo da semana e que permitiram uma constante melhoria.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caracterização do Meio Envolverte

Para o educador organizar e planejar a sua prática profissional é essencial, para além de conhecer as características individuais de cada criança, conhecer também o meio em que se insere e o contexto que a influencia. Partindo deste conhecimento prévio, o educador planeia a sua ação e define a sua intencionalidade educativa.

Posto isto, para uma caracterização do contexto socioeducativo completa importa analisar todos os elementos que influenciam o desenvolvimento das crianças e, por consequente, o trabalho que é realizado na sala de atividades. Assim, o presente capítulo constitui uma análise do meio em que me encontro a intervir, nomeadamente, a equipa educativa, a organização, os seus valores e intenções pedagógicas e as famílias.

A instituição onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada II encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública. O estabelecimento localiza-se numa zona privilegiada no que respeita à acessibilidade, uma vez que possui, não só uma proximidade a itinerários principais de acesso, como também *“uma rede relativamente bem estruturada de transportes públicos coletivos”* (Projeto Educativo, 2017, p.10). Para além disso, esta encontra-se num edifício construído em 2002 e é composta por “doze salas de aula para o 1º ciclo, quatro salas de atividades para a educação pré-escolar, uma biblioteca escolar, uma pequena ludoteca, uma secretaria, três gabinetes, sala de professores, cozinha, refeitório e dois recreios...” (Projeto Educativo, 2017, p.12).

O bairro a que pertence a instituição é um bairro, maioritariamente, residencial que se encontra em desenvolvimento, tanto a nível demográfico como também económico, *“bem servidos de estruturas comerciais e serviços privados diversos”* (Projeto Educativo, 2017, p.10). No que respeita à população residente, esta é heterogénea “quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade” (Projeto Educativo, 2017, p.10).

Assim, as crianças que frequentam esta instituição provêm de classes sociais diversas, desde classes desfavorecidas até classes médias/altas.

1.2. Caracterização da Equipa Educativa

A análise do Projeto Educativo (PE) da instituição possibilitou constatar que as informações relativas ao corpo docente e não docente se referem, não à instituição onde se realiza a PPS, mas sim a todo o Agrupamento de Escolas. Deste modo, o PE dá conta de uma estabilidade do corpo docente, pois cerca de 77% dos docentes pertencem aos quadros e 22% são contratados. O corpo não docente do agrupamento *“é composto por quinze assistentes técnicos, noventa e três assistentes operacionais, dois técnicos superiores e uma Encarregada Operacional...”* (Projeto Educativo, 2017, p.19). No entanto, é também referida a escassez de recursos humanos para dar resposta ao número de alunos que compõem o agrupamento, nomeadamente, para a vigilância, limpeza e para o apoio em atividades realizadas nas escolas.

Relativamente à missão do agrupamento, este valoriza a prestação de uma educação de qualidade, em parceria com a comunidade e o meio envolvente e que proporcione experiências às crianças para que estas estejam inseridas, ativamente, na vida da instituição e que se tornem autónomas e responsáveis pela construção da sua identidade e do seu conhecimento.

Esta missão tem por base o facto do agrupamento considerar que a Escola desempenha um papel fundamental em diversos aspetos, nomeadamente, na deteção de dificuldades apresentadas pelas crianças, na valorização de variadas formas de aprendizagem, em que a criança está diretamente implicada, na fomentação da autonomia, na promoção de atitudes responsáveis, autónomas e ecológicas.

No que concerne ao ambiente interno, a análise documental permite constatar que os pontos de destaque são, nomeadamente, a qualidade de ensino, das instalações e materiais, o corpo docente do agrupamento, a relação com o meio e comunidade em que se insere e a relação que estabelece com as famílias. No entanto, é também referida a desigualdade de resultados apresentados nas diferentes escolas do agrupamento, a

falta de participação dos pais em algumas das escolas e a necessidade de reformas nos equipamentos do primeiro ciclo e do pré-escolar.

Relativamente ao ambiente externo, no PE é valorizada a garantia de continuidade escolar, a realização de protocolos com a comunidade para melhorar a oferta educativa e os esforços para diminuir a percentagem de insucesso/ abandono escolar. Todavia, é também feita referência a alguns constrangimentos apresentados, entre eles, as dificuldades de gestão e de articulação interna, relacionados com a grande extensão do agrupamento e a fraca participação dos Encarregados de Educação.

1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual estou a desenvolver a minha prática é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Tabela 1. Caracterização do Grupo

	Nº de Raparigas	Nº de Rapazes	Nº Total de Crianças
Com 4 anos	3	3	6
Com 5 anos	8	7	15
Com 6 anos	1	3	4
Frequentou a sala de JI no ano anterior	8	6	14
Novo na sala de JI	4	7	11
Matrícula Condicional 1º CEB	5	1	6
Matrícula Obrigatória 1º CEB	4	9	13

(tabela 1. *Caracterização do Grupo*. Fonte: elaboração própria)

Através da tabela apresentada pode-se observar que a maioria do grupo já completou os cinco anos e que cerca de metade do grupo é de matrícula obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, no próximo ano letivo. Desta forma, existe uma necessidade de desenvolver um trabalho de preparação para a transição entre ciclos educativos com este grupo de crianças, tal como foi referido em conversa com a educadora cooperante.

Outro aspeto de salientar é o facto de catorze das crianças que constituem o grupo já ter frequentado a sala no ano anterior e já conhecer, não só a equipa educativa, como também o espaço, materiais e formas de trabalho. Para além disso, tenho também constatado em diversas conversas informais com a educadora, com os pais e até com as crianças que algumas delas, apesar de ser a primeira vez na sala de atividades, já conhecia a educadora e o trabalho desenvolvido na sala, pois tinham irmãos mais velhos a frequentar a sala de atividades.

No entanto, no que se refere às características gerais do grupo, o que tenho verificado ao longo do período de intervenção e em conversas com a educadora cooperante é que neste grupo de crianças existem diversos elementos com dificuldades a nível dos relacionamentos sociais e, por isso, registam-se diversas ocorrências de conflitos físicos e verbais entre eles. No que respeita à realização das atividades propostas pelo adulto ou sugeridas pelas próprias crianças, é de salientar que o grupo se mostra interessado nas propostas e realiza-as com empenho.

Face todos os aspetos anteriormente, considera-se que as principais potencialidades e fragilidades deste grupo são, nomeadamente:

<i>Principais Potencialidades</i>	<i>Principais Fragilidades</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Demonstram empenho nas atividades propostas</i> - <i>Propõem atividades do seu interesse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Têm dificuldades de concentração nos momentos em grande grupo - Nem sempre conseguem ter um relacionamento pacífico com os colegas no recreio e em momentos de brincadeira

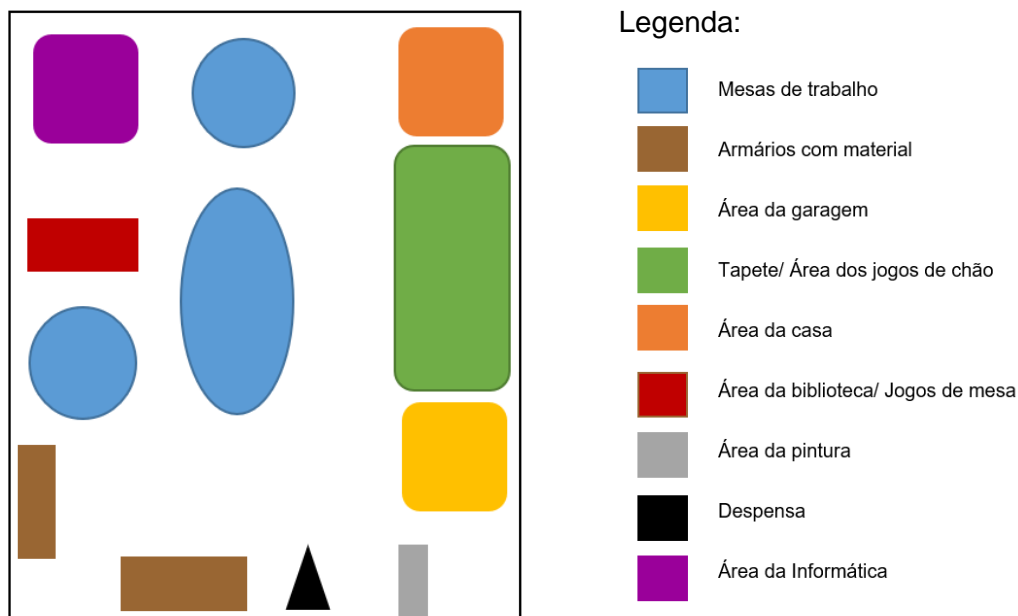
<p>- Apresentam espírito de entreatajuda, enquanto realizam as tarefas diárias</p>	<p>- Apresentam dificuldade em focar a sua atenção nas indicações do adulto e em reter a informação</p>
<p>- Têm, na sua maioria, boas capacidades de comunicação e de espírito crítico</p>	<p>- Nem sempre conseguem realizar uma discussão de ideias em grande grupo, por não respeitarem os momentos de intervenção dos colegas</p>

(tabela 2. *Potencialidades e fragilidades do grupo*. Fonte: elaboração própria)

1.4. Organização do Espaço e do Tempo

Este domínio apresenta uma grande influência em todo o trabalho realizado na sala de atividades, seja direta ou indiretamente, isto porque a forma como o espaço e o tempo se encontram organizados podem facilitar ou dificultar uma determinada atividade e/ou comportamento.

Apesar de ser defendido, por toda a equipa educativa, que deve existir uma certa ordem e arrumação de todo o espaço e materiais, sempre se mostraram bastante flexíveis e procediam às alterações necessárias para satisfazer as necessidades do grupo de crianças e também para facilitar o desenvolvimento de diversas atividades. No que respeita à sua organização, a sala estava dividida em diversas áreas, nomeadamente, a casa, a garagem, os jogos de mesa, os jogos de chão, o desenho e a escrita (que, apesar de não existir uma área propriamente dita, se realizavam nas mesas de trabalho sempre que as crianças assim o escolhiam), a área da pintura, da informática e a biblioteca. Esta mesma organização pode ser melhor percecionada através da seguinte imagem:



(figura 1. Organização dos espaços da sala de atividades. Fonte: elaboração própria)

No que concerne à organização do tempo, esta foi pensada de modo a garantir uma diversidade de momentos, quer sejam eles individuais, em grande ou em pequeno grupo, ou seja, verifica-se a existência de uma preocupação em proporcionar os mais diversos momentos no dia-a-dia da criança na sala de atividades. Esta diversidade também se verifica, relativamente à participação do adulto nas atividades, isto é, existem momentos em que o adulto tem um papel mais interventivo (moderação de uma conversa/ debate, leitura de uma história...) e outros em que o adulto assume uma postura mais passiva e de apoio ao trabalho das crianças (momentos de escolha livre das brincadeiras, realização de um desenho, colagem, jogo...)

Já na organização do tempo, considera-se essencial a criação de uma rotina inicialmente delineada pelo educador, mas que, assumindo o conceito e flexibilidade sugerido pelo modelo High Scope, passa a contar com uma crescente participação das crianças, à medida que estas se apropriam desta mesma rotina. Assim, a rotina seguida pelo grupo de crianças em questão era a seguinte:

Hora	Momento
09h00 - 09h20	acolhimento e marcação de presenças
09h20	Arrumação da sala
09h30	Reunião no tapete
09h30 – 10h00 *	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
10h00	Higiene
10h15	Lanche da manhã
10h30	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
11h00	Recreio
11h30	Higiene
11h45	Almoço
12h30 – 13h00	Recreio
13h00	Higiene
13h15 – 14h20	Proposta de atividade ou brincadeira de escolha livre
14h20	Arrumação da sala
14h30	Reunião no tapete
15h00	Saída

(tabela 3. *Rotina Diária*. Fonte: elaboração própria)

* à terça-feira realiza-se uma sessão de língua gestual portuguesa e à sexta-feira uma sessão de educação física

Outro aspeto que considero importante referir, no que diz respeito à organização do tempo, são as atividades comuns a todas as salas de pré-escolar como, por exemplo, sessões de leitura e de sensibilização realizadas na biblioteca, sessões semanais de linguagem gestual, visitas de estudo obrigatórias, visitas ao primeiro ciclo, entre outras. Assim, este conjunto de atividades, em que é solicitada a participação de todas as salas foram, a meu ver, as que mais dificultaram a gestão do tempo. Isto porque, em certos momentos as crianças encontravam-se a realizar uma qualquer atividade de um tema do seu interesse e essa atividade tinha de ser interrompida para que as crianças realizassem aquilo que era proposto pelo agrupamento.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções Pedagógicas para a Ação

Com as crianças ...

Considerando que a intervenção começou nas primeiras semanas do ano letivo, pude observar crianças que ainda não estavam familiarizadas com as rotinas, os espaços e a equipa educativa do jardim-de-infância, enquanto que outras já estavam integradas, por também já terem frequentado a sala de atividades no ano anterior.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares (2016), o propósito da intervenção do educador é definido pela sua intencionalidade educativa e, para tal, é necessário que o educador “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática”.

Desta forma, por iniciar a minha intervenção num período em que as crianças ainda necessitam de compreender toda a dinâmica da sala de atividades, as primeiras atividades a que dei prioridade incidiram na realização de alguns materiais reguladores do trabalho em sala como, por exemplo, o mapa da data, as regras da sala e o mapa das estações do ano. Assim, com o decorrer das atividades tive a oportunidade de observar o grupo e de me aperceber das suas principais características, potencialidades e fragilidades e, por conseguinte, elaborar a minha caracterização do grupo, que iria auxiliar a definição das minhas intenções pedagógicas.

Em primeiro lugar, a minha principal intenção foi estabelecer uma relação de confiança com o grupo de crianças, pois considero que é a base para a realização de qualquer tipo de intervenção com o grupo. Seguidamente, outros aspetos que considerei primordiais foram a promoção da autonomia e da cooperação entre pares, uma vez que se trata de um grupo heterogéneo no que respeita à faixa etária e que apresenta algumas dificuldades de relacionamento. Deste modo, procurei desenvolver atividades em pequenos grupos ou em pares, em que as crianças pudessem conversar e discutir ideias para a realização das tarefas e que as crianças com maior facilidade na sua realização auxiliassem aquelas que apresentavam mais dificuldades.

Partindo de uma das potencialidades do grupo por mim identificadas, nomeadamente, a capacidade de apresentarem as suas próprias propostas de

atividades e de revelarem competências ao nível do seu espírito crítico, procurei trabalhar na zona de desenvolvimento proximal das crianças e proporcionar momentos e tarefas que fossem desafiantes para estas.

Outra das minhas intencionalidades foi a procura de uma ação pedagógica interdisciplinar, em que as propostas estivessem relacionadas entre si, mas que trabalhassem diferentes áreas de conteúdo. No entanto, com este grupo de crianças, a intervenção teve principal incidências na Área da Formação Pessoal e Social – por se tratar da área em que as crianças apresentam maiores fragilidades – e na Área da Expressão Plástica, uma vez que é uma área do interesse da generalidade do grupo, tendo surgido até um projeto nesse âmbito.

Assim, de modo a concretizar a ideia de uma ação pedagógica interdisciplinar, foi essencial definir um conjunto de objetivos para cada uma das áreas de conteúdo, a saber:

- vii) Formação Pessoal e Social – construir a sua própria identidade; adquirir capacidade de escolha e de tomada de decisões, considerando o seu bem-estar e o dos outros; cooperar com os pares na aquisição do conhecimento; desenvolver o respeito pelo outro; desenvolver uma atitude interventiva e crítica sobre o mundo que o rodeia.
- viii) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – compreender mensagens orais; identificar funções do uso da linguagem oral e escrita; compreender a leitura e a escrita como atividade de lazer, capaz de proporcionar satisfação.
- ix) Matemática – identificar quantidades, com recurso a diferentes símbolos; resolver problemas do dia-a-dia que envolvam adição e subtração; compreender que os objetos têm características que permitem a sua organização em grupos; mostrar curiosidade pela matemática.
- x) Conhecimento do Mundo – compreender a metodologia científica; questionar-se sobre o mundo que o rodeia; perceber a sua pertença a um grupo social; demonstrar cuidados com o corpo e higiene; manifestar comportamento de conservação ambiental; reconhecer os recursos tecnológicos como ferramentas úteis para o conhecimento.

- xi) Artes Visuais – desenvolver capacidades expressivas e criativas; reconhecer elementos da comunicação visual na apreciação de obras e nas suas próprias produções; apreciar diferentes manifestações artísticas e expressar a sua opinião.
- xii) Educação Física – cooperar em momentos de jogo; seguir orientações e regras de jogo.

Com a equipa educativa ...

Inicialmente, a minha prioridade foi procurar relacionar-me e integrar a equipa educativa, conhecendo as dinâmicas e o trabalho realizado. O facto das auxiliares de ação educativa frequentarem todas as salas de forma rotativa (dez dias consecutivos em cada uma das salas), permitiu-me conhecer melhor toda a equipa e, deste modo, sempre que a sala recebia uma nova auxiliar, eu tentava compreender a sua forma de trabalho e, tal como me foi dito pela educadora, perceber as potencialidades de cada auxiliar e ter isso em conta nas atividades, garantindo o contributo dos elementos da equipa educativa.

Outro aspeto que considerei importante foi compreender o modelo curricular seguido na sala de atividades e guiar a minha intervenção a partir daí, garantindo uma harmonia no trabalho realizado entre todos os elementos da equipa educativa. Para tal, as propostas de atividade e ideias que iam surgindo no decorrer das atividades eram sempre discutidas com a educadora. Mesmo quando, a partir do trabalho realizado com as crianças me surgiam ideias de atividade a realizar no momento, procurava sempre saber a opinião da educadora e adequar as minhas propostas às necessidades do grupo e ao trabalho também realizado pela educadora.

Por fim, as minhas propostas semanais de atividades eram também discutidas com a educadora em pequenas reuniões e/ou conversas semanais, de modo a percebermos e articularmos as minhas sugestões com as sugestões da educadora e com as próprias atividades comuns a todas as salas de pré-escolar.

Com as famílias ...

Por considerar o envolvimento e participação das famílias na vida escolar das crianças essencial, uma das minhas intenções no trabalho com as famílias era criar instrumentos ou proporcionar momentos de interação entre o trabalho realizado na sala de atividades e as próprias famílias.

Desta forma, dos elementos que considerei fundamentais na concretização desta intencionalidade foram, nomeadamente: as paredes da sala, que permitiram divulgar vários trabalhos realizados pelas crianças e que eram acompanhados de cartões com uma pequena explicação/ contextualização do que tinha potenciado a atividade, como tinha sido realizada e existiam ainda alguns cartões em que era solicitado às famílias que realizassem uma atividade ou que deixassem a sua opinião ou sugestões sobre os trabalhos apresentados. Também o facto do projeto desenvolvido se centrar sobre a temática da arte permitiu que fossem realizadas exposições na parede que se encontra à entrada da sala e que possibilitou a partilha, não só com as famílias, mas com toda a comunidade escolar. Outro elemento potenciador do envolvimento das famílias foi a criação da caixa de correio da sala, em que as crianças levavam para casa, por exemplo, receitas feitas na sala, mensagens das crianças ou para as crianças partilharem em casa, entre outros.

2.2. Processos de Avaliação

Para que o educador tenha a perceção da adequação ou não das suas propostas e atitudes perante o grupo de crianças importa que este adote uma postura de constante avaliação e reflexão, relativamente às aprendizagens e atitudes das crianças, mas também quanto à sua própria postura e intenções. Assim, para que a minha ação pedagógica se coadunasse com o bem-estar físico e emocional de todo o grupo de crianças foi essencial o período de observação, com que se iniciou a Prática Profissional Supervisionada. Através deste primeiro momento de contacto com o grupo de crianças, foi possível ter uma perceção das suas principais características, necessidades, interesses e interações.

Após este primeiro momento, e através da avaliação e reflexão das observações realizadas, foi possível ter uma visão mais clara daquele que seria o trabalho a

desenvolver com o grupo, considerando as suas potencialidades e fragilidades. E, desta forma, a documentação pedagógica constitui uma ferramenta fulcral de orientação de todo o trabalho do educador (Araújo, 2013).

Para além de todas as observações e documentação de que o educador dispõe para orientar todo o seu trabalho, um processo que, a meu ver, assume ainda mais destaque é o desenvolvimento da sua capacidade de constante reflexão. Deste modo, considero que, enquanto estagiária, a realização de reflexões semanais teve uma grande importância na construção da minha capacidade reflexiva, uma vez que aquando a realização dessas mesmas reflexões, toda a minha concentração estava em tudo o que tinha sido feito durante a semana, os aspetos mais positivos e aqueles que teriam de ser melhorados na semana seguinte. Este processo, aliado às conversas informais e ia tendo com a educadora cooperante, permitiram que me apercebesse de quais as atitudes, propostas e estratégias que mais se adequavam ao grupo de crianças e quais os aspetos que não se enquadravam e, por isso, tinham de ser mais trabalhados e/ou melhorados.

2.2.1. Reflexões Semanais

Reflexão Diária de 25 de setembro de 2017:

Hoje assim que cheguei à instituição fui recebida pela educadora, que me fez uma breve apresentação da sala de atividades (organização, áreas, trabalhos, materiais...). Posteriormente, foi feita uma visita às instalações do jardim de infância e foram dadas as indicações essenciais de funcionamento da instituição.

Quando regresssei à sala o grupo de crianças já se encontrava na sala a realizar o desenho da manhã e alguns jogos de mesa. Reparei nos olhares das crianças mas, à medida que me ia apresentando a cada uma delas, não obtive resposta da parte delas, uma vez que desviavam o olhar quando falava com elas ou então riam-se quando eu falava e iam brincar. Depois de realizarem a atividade, a educadora reuniu o grande grupo no tapete e, antes de passar à leitura da história, conversou com o grupo sobre a minha presença na sala. Assim, após a educadora ter feito uma apresentação mais

formal daquele que seria o meu papel na sala de atividades, as crianças começaram a apresentar-se e a fazer alguns comentários.

Após esta apresentação notei logo uma diferença na atitude das crianças perante a minha pessoa. Já vinham ter comigo para brincar, já me mostravam os seus desenhos e iam dando conta de alguns aspetos do funcionamento da sala de atividades.

Em suma, este primeiro dia de observação serviu essencialmente para ter uma ideia muito generalizada, não só do grupo de crianças com quem irei trabalhar como também do funcionamento e da rotina diária no jardim-de-infância. Considero também que senti algum desconforto, porque não sabia o que fazer ou como agir perante um grupo que não conhecia.

Reflexão Diária de 26 de setembro de 2017:

Hoje, tendo em conta que já me encontrava na sala antes das crianças chegarem, tive a oportunidade de assistir a toda a dinâmica do acolhimento. Pude observar que as crianças chegam e vão logo marcar a sua presença no quadro e dirigem-se ao seu lugar na mesa de trabalho e começam a fazer o desenho da manhã.

Durante o desenho o FR estava a chorar por se ter separado da mãe e estava a deixar lágrimas cair no desenho. Tentei abordá-lo e conversar com ele sobre o desenho para desviar a sua atenção e consegui que ele me explicasse o que estava a desenhar. Quando estávamos a conversar chegou o MN, que se dirigiu a mim e disse que ia ficar ao pé dele porque eram muito amigos e assim o FR não ia chorar mais.

Uma das atividades de hoje foi fazer o contorno da mão e a sua decoração. No entanto, como a atividade foi realizada em pequenos grupos, a educadora pediu a um pequeno grupo de crianças que formassem trios e que decidissem em conjunto qual seria o jogo que iam escolher. Esta tarefa gerou alguma confusão, uma vez que as crianças tiveram dificuldade em perceber que não podiam escolher um jogo por criança e que tinham de negociar para chegar a uma conclusão.

Outra situação que considero relevante foi o facto de, na hora do lanche da manhã, a educadora ter dito à RS que só podia deitar o pacote de leite no lixo quando

mostrassem a um dos adultos da sala que já tinha bebido o leite todo. Assim, passado uns minutos a RS veio ter comigo e disse que tinha posto o pacote de leite no lixo:

RS: (dirige-se a mim um pouco depois) Já está Márcia.

Eu: E onde está o pacote do leite?

RS: No lixo.

Eu: E mostraste à LZ?

RS: Sim...

Eu: Então posso ir ter com a LZ e perguntar?

RS: (abana a cabeça dizendo que não)

pois disto, dei-lhe a mão e fui com ela até ao caixote. Vi que o seu pacote de leite estava no cimo do lixo e que ainda estava meio cheio. Peguei no pacote de leite e fui com ela ter com a educadora.”

(nota de campo de 26 de setembro de 2017, questões comportamentais)

Esta questão fez-me perceber que alguns dos pedidos das crianças eram mais dirigidos a mim pois são pedidos que as crianças sabem de antemão que a educadora não iria aceder. Assim, tentei observar e compreender aquilo que as crianças podem ou não fazer e quando surgia algum pedido dirigido a mim tentava sempre perceber junto da educadora se poderia permitir ou não.

No período da tarde, a educadora cooperante reuniu-se comigo para fazer uma caracterização do grupo de crianças, nomeadamente, as idades das crianças, as que já frequentavam a sala de jardim-de-infância o ano passado, as principais características de cada criança, entre outros aspetos. Esta reunião foi, a meu ver, bastante útil para me enquadrar no grupo de crianças com que irei intervir futuramente.

Reflexão Diária de 27 de setembro de 2017:

Hoje, no momento do acolhimento, já me senti um pouco mais à vontade para me dirigir ao PE e à sua mãe para o ir buscar para marcar a presença e fazer um desenho, visto que ele não se queria separar da mãe.

Durante o dia, ocorreram diversas situações relacionadas com o mau comportamento das crianças e, quando todos estavam reunidos no tapete, a educadora

teve uma conversa com o grande grupo. Nessa conversa referiu essas questões e falou também de um jogo de construção que tinha guardado na despensa porque as crianças não sabiam entender-se quando jogavam com o jogo e na hora de arrumar não o deixavam arrumado. Depois, a educadora explicou como deveriam proceder quando brincavam com aquele jogo e voltou a coloca-lo na estante.

Este foi, no meu ponto de vista, o dia em que comecei a interagir com maior vontade com o grupo de crianças. Já participei mais ativamente nas dinâmicas da sala e, da parte da tarde, organizei o grupo na dinâmica de guardar os chapéus depois do recreio, sentar no tapete e beber água.

Reflexão Diária de 28 de setembro de 2017:

Quando cheguei à sala, já se encontrava lá a educadora com os pais do JQ a tratar de assinar uns documentos. Quando eu entrei a educadora pediu ao JQ para me vir contar a novidade e ele veio dizer-me que ia para o primeiro ciclo.

Durante a manhã, a educadora dividiu o grande grupo em três grupos e fomos para o recreio apanhar folhas que tivessem caído das árvores para depois realizar uma atividade de colagem. As crianças ficaram bastante entusiasmadas de ir para o recreio do primeiro ciclo para apanhar folhas, mas rapidamente perceberam que no recreio não haviam muitas folhas. Assim, a educadora reuniu o grupo e fomos para o exterior apanhar folhas e, como tínhamos de atravessar a estrada para chegar a uma árvore que tinha bastantes folhas, a educadora ficou com o grande grupo reunido e eu e a auxiliar levámos um par de crianças de cada vez para apanhar folhas.

Hoje a sala recebeu a visita de uma professora que cantou várias canções, acompanhada pela guitarra e as crianças mostraram entusiasmo durante a atividade e até pediram para cantar algumas canções e cantaram os parabéns a uma criança que fazia anos.

No final das atividades eu e a educadora reunimo-nos para falar das atividades que já poderia começar a planear, nomeadamente, alguns mapas que poderias começar a ser desenvolvidos com as crianças (regras da sala, mapa do tempo, mapa das estações do ano...).

Reflexão Diária de 29 de setembro de 2017:

Quando as crianças começaram a chegar o FR ficou a chorar e ficou ao colo até todos terminarem o desenho da manhã. Depois, quando as crianças foram jogar jogos de mesa eu disse ao FR para ir ajudar a amiga a fazer um puzzle, visto que ele tem facilidade nesse tipo de jogos.

Enquanto observava o FR a ajudar a colega no puzzle, a CR veio ter comigo a dizer que os colegas não a deixavam jogar ao jogo que estavam a fazer. Eu, quando olhei para a mesa onde estavam a jogar, vi que os dois rapazes estavam a jogar cada um com um peão e que ainda sobrava um peão. Posto isto, eu disse-lhes que não estavam a jogar com um peão e que se esse peão estava muito triste por não participar no jogo e, assim, os rapazes deixaram a CR jogar com eles.

A atividade da manhã consistiu na colagem das folhas de árvore que tinha recolhido no dia anterior e, para isso, utilizaram cola branca e pinceis. Apesar de nunca terem usados estes materiais, as crianças conseguiram realizar a atividade, mas sempre com o apoio do adulto.

Reflexão Semanal de 25 a 29 de setembro de 2017

Esta primeira semana de observação serviu, essencialmente, para compreender as dinâmicas da instituição e da própria sala de atividades. Para além disso, fiquei a conhecer um pouco melhor o grupo de crianças com quem terei de intervir ao longo do estágio.

Nos primeiros dias, considero que estava um pouco retraída, pois não sabia como lidar com um grupo de crianças que não conhecia e com rotinas e práticas que ainda não tinha assimilado. Sempre que uma criança me pedia permissão para fazer alguma coisa eu sentia sempre a necessidade de perguntar primeiro à educadora cooperante antes de lhes dar qualquer tipo de resposta. Talvez por isso, várias crianças viessem ter comigo para pedir para fazer coisas que sabiam que a educadora não ia permitir:

“Depois de saírem da casa de banho as crianças vieram para a sala e foram lanchar. Depois reuniram-se no tapete para a atividade da manhã.

MN: Márcia, posso ir à casa de banho?

Eu: Agora não MN, acabámos de sair da casa de banho e tu já foste fazer chichi.

MN: (dirige-se à educadora) Posso ir à casa de banho?

Educadora: Agora vamos sentar no tapete, saímos agora da casa de banho.

Eu: Foi o que te disse não foi MN?

MN: (acena afirmativamente) *A educadora manda-o sentar no tapete e dá a todas as crianças o recado de que, quando um adulto lhes diz que não têm de respeitar o adulto em vez de fazer a mesma pergunta a outro adulto.*

(nota de campo de 27 de setembro de 2017, questões comportamentais)

No entanto, com o passar dos dias comecei a apropriar-me das rotinas e daquilo que as crianças podiam ou não fazer e comecei a ficar mais à vontade com o grupo de crianças. Tentei sempre estar atenta às indicações da educadora, mesmo que eu estivesse a fazer alguma atividade com as crianças, e assim estava mais atenta às situações em que a educadora diz uma coisa e as crianças me perguntam a mim para ver se obtêm outra resposta.

A meio da semana comecei a realizar pequenas tarefas de organização e gestão do grupo como, por exemplo, organizar a saída da sala para o recreio, a dinâmica de guardar os chapéus depois do recreio, sentar no tapete e beber água e, de manhã, já me senti mais à vontade para interagir no momento do acolhimento e “convencer” as crianças a separar-se dos pais e a ir marcar a presença e fazer o desenho da manhã.

Por fim, considero importante referir que esta semana também notei uma grande diferença em relação ao estágio passado, nomeadamente o facto de as crianças já terem adquirido a fala e não serem tão dependentes do adulto, uma vez que estava com um grupo de um ano e agora encontro-me com um grupo heterogéneo dos quatro aos seis anos.

Um dos acontecimentos desta semana que considero importante de refletir teve por base uma situação que observei durante o momento dos jogos de mesa:

“A DI estava a jogar um jogo de mesa, em que existiam diversos bonecos de animais e o objetivo era colocar os animais no círculo, consoante a cor do círculo e a cor do animal e o número que se encontrava no círculo.

A DI começou a colocar os animais da mesma espécie todos juntos.

Eu: DI estás a jogar a quê?

DI: O jogo não é assim, mas eu estou a fazer famílias. Os maiores são os pais e os mais pequenos são os bebés.”

(nota de campo de 27 de setembro de 2017, emergência da matemática)

Assim, partindo desta nota de campo, considero importante refletir sobre a emergência da matemática no jardim-de-infância, uma vez que é uma temática que está presente em quase todas as brincadeiras, mesmo que de uma forma inconsciente. Tal como se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento de noções matemáticas nas crianças inicia-se bastante precocemente, quer através de situações quotidianas, de histórias, de jogos, brincadeiras, entre outras.

No caso que observei, a situação emergiu de um jogo que a criança estava a realizar, também ele relacionado com a matemática, mas que a criança lhe atribuiu um significado diferente e começou a organizar os diferentes animais de que dispunha e os colocou “por famílias” formadas pelos pais (maiores) e os filhos (mais pequenos). Desta forma, “as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraíndo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas.” (Ministério da Educação, 2016, p.74)

Neste caso em particular eu observei o que a criança estava a fazer e, no final, questioneei-a sobre qual a atividade que estava a realizar, com o intuito de a levar a verbalizar o seu raciocínio para que a criança se sentisse “encorajada a explicar e justificar suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático.” (Ministério da Educação, 2016, p.75)

Assim, o meu papel enquanto adulto foi o de aproveitar uma situação emergente da brincadeira da criança, que considerei potenciadora de conhecimento matemático, para conversar com ela sobre isso e fazê-la exprimir o seu raciocínio para ter agrupado as peças do jogo daquela forma.

Reflexão Semanal de 3 a 13 de outubro de 2017

A primeira semana contou apenas com três dias de intervenção, uma vez que na segunda-feira não consegui comparecer e na quinta-feira foi feriado. Daí que esta reflexão seja referente a duas semanas.

Esta semana já planeei pequenas atividades com o grupo de crianças, nomeadamente, a elaboração de um cartaz de apresentação da estagiária aos pais, a leitura de uma história e a pintura com tinta em folhas de árvore para, posteriormente, colocar à volta da cara do leão (uma das personagens principais da história) para fazer a juba.

No que respeita à realização do cartaz de apresentação, ao contrário do que aconteceu no estágio passado em que tive de ser eu a elaborar a minha apresentação para colocar na porta da sala, neste estágio considerei que as crianças poderiam dar o seu contributo para esta tarefa. Deste modo, forma distribuídas tarefas a diferentes grupos: um par ficou encarregue de copiar para o cartaz o título do documento; um grupo fez desenhos (a pares) para ilustrar o cartaz; e o último grupo reuniu-se comigo para decidir que frases usar para me apresentar e colaram no cartaz os desenhos que os colegas tinham feito. Considerei esta atividade muito enriquecedora, visto que eu poderia ter feito o cartaz sozinha e de forma mais imediata, mas, ao envolver as crianças na sua elaboração, dei a oportunidade de as crianças colocarem um pouco de si no cartaz. Para além disso, as crianças também ficaram entusiasmadas ao ver o cartaz na porta da sala e conseguiram identificar qual tinha sido o seu contributo e conseguiram explicar todos os elementos que compunham o cartaz. Todavia, considerando a importância de transmitir aos pais qual o intuito da minha presença na sala de atividades, também coloquei uma frase mais explicativa elaborada por mim, mas tive a preocupação de a escrever a preto, ficando assim menos destacada em relação às cores dos desenhos e das frases das crianças.

Na quarta-feira tinha planeado dinamizar uma atividade, mas surgiu a oportunidade das crianças irei visitar a biblioteca da escola e ouvir uma história. Depois desse momento, todas as crianças fizeram o desenho da história e eu e a auxiliar recortámos os desenhos para, posteriormente, e reunir com três crianças para organizar os acontecimentos numa ordem cronológica e recontar a história. Quando terminaram a tarefa, o cartaz da história foi apresentado ao grande grupo e foram todos colocar o

cartaz à porta da biblioteca para depois mostrar à professora que se encontra na biblioteca.

A atividade que tinha planeada para quarta-feira foi realizada na sexta-feira. De manhã, fiz a leitura da história ao grupo e fiz algumas questões para verificar se todos tinham compreendido a história. Depois o grande grupo foi para o recreio, enquanto eu ficava na sala com três crianças para pintarem folhas de árvore com tinta acrílica, que seriam usadas para fazer a juba do leão. Da parte da tarde, depois de colocar as folhas para fazer a juba do leão, foi feita a apresentação do leão:

“PE: isto não é um leão (referindo-se ao desenho do leão sem a juba) é uma leoa.

Eu: Então e agora PE já é um leão?

PE: Agora já!”

(nota de campo de 06 de outubro de 2017, conhecimento do mundo)

Em seguida, pedi a cada criança para fazer um desenho sobre a história, mas ao verificar que já não se lembravam da história, a educadora sugeriu que colocássemos o CD com a história contada. Depois, mostrei o livro página por página e cada criança explicava de que parte da história se tratava. Antes do grupo se reunir nas mesas para o desenho, foi feita uma pequena recolha de regras que as crianças consideraram necessárias para o bom funcionamento da sala de atividades.

Nesta primeira atividade, as crianças colaboraram na sua realização, mas considero que tive algumas dificuldades na gestão do grupo, nomeadamente, em conseguir que todos tivessem atentos ao momento em que estava a contar a história. Durante esses momentos existem sempre algumas crianças que estão a conversar com o colega ou a perturbar os que estão atentos e, desta forma, tinha de estar sempre a interromper para advertir essas crianças, quebrando assim o ritmo da atividade.

Na segunda semana as crianças realizaram uma atividade dinamizada pela estagiária do ano anterior, em que pintaram diversos desenhos e, através de uma aplicação para o tablet, tiveram a oportunidade de ver os seus desenhos a “ganharem vida”, uma vez que os visualizaram em 3D e com animações. Esta foi uma atividade bastante bem aceite pelas crianças e serviu para eu perceber que o uso das Tecnologias

de Informação e Comunicação pode trazer conteúdos e atividades diferentes daqueles que as crianças estão acostumadas a realizar na sala de atividades e até em casa.

Também começaram os preparativos para o Dia da Alimentação (a realizar na semana seguinte) através da confeção de “gomas saudáveis” e da decoração da banca de vendas, onde irão distribuir as gomas aos colegas das outras salas. Para além disso, retomando a conversa sobre as regras da sala que tínhamos tido na sexta-feira anterior, foi elaborado um cartaz com as principais regras referidas pelas crianças, cada uma delas ilustrada também por elas.

Outro momento da semana muito significativo foi, sem dúvida, a visita à quinta pedagógica. Foi um momento em que as crianças tiveram a oportunidade de sair da escola e visitar pontos de interesse existentes na comunidade. Para mim, enquanto estagiária, esta visita também constituiu uma experiência enriquecedora, pois deu-me a oportunidade de observar e vivenciar todo o processo e responsabilidade que uma visita de estudo com crianças destas idades requer. Desde colocar todos os cintos nos autocarros, fazer a contagem das crianças, orientá-las durante a visita, o lanche, a brincadeira livre no parque infantil existente na quinta. Considerando que as visitas de estudos são parte do trabalho realizado em pré-escolar e que exige uma atenção redobrada, foi bastante positivo ter participado na visita, até porque esta questão das visitas de estudo foi sempre um problema sobre o qual me questionava como seria e como deveria proceder sob tanta responsabilidade.

Por fim, o tema sob o qual considero importante refletir prende-se com as questões de género no pré-escolar. Esta tema surgiu a partir de uma situação que tive a oportunidade de observar esta semana, a saber:

“O GN e a LR estavam sentados na mesa a ajudar a educadora na confeção das “gomas saudáveis”.

GN: Olha sabes, eu vou começar uma atividade nova. Vou para o ballet.

LR: (solta uma gargalhada)

GN: Não tem graça. Os rapazes também dançam ballet. Até têm uma roupa diferente, usam camisola branca e calças pretas.”

(nota de campo de 11 de outubro de 2017, questões de género)

Tal como defende Cardona, Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T., C. (2015), desde o nascimento que as crianças são tratadas de maneira diferente, consoante o seu género: as roupas, os brinquedos, a decoração dos quartos, as atividades/ brincadeiras. Todos esses elementos se encontram muito estereotipados.

Para além disso, *“A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria (...) destacam a importância do género enquanto categoria social (...) assim, por exemplo, um rapaz branco de quatro anos brinca mais prontamente com um rapaz negro do que com uma rapariga branca da mesma idade.”* (Cardona et al, 2015, p.20). No caso observado esta semana, o facto do rapaz ter mencionado a prática de uma atividade considerada “de menina” levou a que a rapariga fizesse troça dele no entanto, o rapaz demonstrou uma maior maturidade ao referir que esta atividade não se destina apenas a raparigas. Não obstante, o GN ainda reforçou a sua ideia ao referir a existência de um fato “especial” de ballet para rapazes que nada tem que ver com o fato usado pelas raparigas.

Esta questão, tão presente não só nas salas de jardim-de-infância como na sociedade em geral deve ser trabalhada pelo educador, através de diversas áreas do conhecimento, nomeadamente, o desenvolvimento pessoal e social, as expressões e a comunicação. Para tal, Cardona et al (2015) refere a importância da educação para a Cidadania nos dias de hoje, visto que cada vez mais *“lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades”* constitui um desafio.

Reflexão Semanal de 16 a 20 de outubro de 2017

Esta semana teve início com as celebrações do Dia da Alimentação. As crianças já tinham iniciado os preparativos na semana anterior e na segunda-feira foram entregar às outras salas as moedas de papel que tinham feito e que seriam usadas na “Loja das Gomas Saudáveis”. No âmbito do Dia da Alimentação, as crianças foram ainda visitar a sala de 1º ano do CEB para entregar as gomas saudáveis aos colegas e para também ficarem a conhecer a professora com quem virão a trabalhar.

Da parte da tarde, todas as salas do pré-escolar se reuniram no recreio para celebrar este dia e foi nesse momento que as crianças “venderam” as gomas que tinham feito na sala. As crianças demonstraram-se bastante envolvidas durante o decorrer da atividade, levando muito a sério a sua tarefa:

“A CL, sempre que uma criança lhe entregava o dinheiro e ela o guardava na caixa registadora dizia: [obrigada e volte sempre].”

(nota de campo de 16 de outubro de 2017, comunicação)

Outro momento significativo desta semana foi a visita de estudo ao Museu Coleção Berardo, em que as crianças tiveram a oportunidade de observar diversas obras de arte, enquanto realizavam um jogo. Neste jogo a guia da visita apresentava várias peças copiadas de obras de arte do museu e as crianças tinham de identificar em que parte das obras de arte podiam encontrar as peças mostradas. Depois de todas as peças serem identificadas, as crianças reuniram-se num círculo e, partindo das peças reunidas, formaram uma figura composta por essas mesmas peças.

Penso que esta atividade foi bastante interessante, uma vez que constituiu uma forma lúdica de consciencializar as crianças para as artes e outras formas de expressão. Essa atividade realizada no museu foi, posteriormente, reproduzida na sala de atividades, utilizando desenhos realizados pelas crianças.

Estas atividades realizadas no seguimento da visita de estudo, o facto das crianças pedirem diversas vezes para fazer desenhos e a existência de uma “área das artes” na sala de atividades, levou-me a considerar a pertinência da elaboração de um projeto sobre esta temática, em que as crianças irão poder contactar com diferentes formas de expressão artística e, por isso, irei planear atividades nesse sentido para a semana seguinte, de modo a perceber se as crianças têm interesse no tema ou não.

Apesar de, esta semana, a temática das artes ter tido uma grande importância para o trabalho que irei realizar com as crianças considero que a alimentação se destacou mais ainda. Isto porque, apesar de todas as comemorações do Dia da Alimentação, da visita realizada à quinta pedagógica a semana passada e as várias conversas que têm sido promovidas nos momentos de grande grupo, têm-se verificado maus hábitos alimentares por parte das crianças.

“A LS chega, frequentemente, à sala de atividades a comer um bolo com chocolate.”

(nota de campo de 18 de outubro de 2017)

“A CL chorou e gritou na sala de atividades porque não queria comer uma pêra com casca.”

(nota de campo de 19 de outubro de 2017)

Desta forma, é importante refletir sobre os hábitos alimentares das crianças nos dias de hoje e nas consequências futuras que podem advir desses mesmos hábitos. Segundo Ramos & Stein (2000) os hábitos alimentares são adquiridos na infância e são as famílias e o contexto social em que a criança está inserida que constituem os primeiros *“educadores nutricionais”*. No entanto, tal como referem os autores, o que se verifica nos dias de hoje é que *“o comportamento alimentar do pré-escolar é determinado em primeira instância pela família (...) e a dificuldade é fazer com que a criança aceite uma alimentação variada (...) uma vez que muitas crianças têm medo de experimentar novos alimentos.”*

Ramos & Stein (2000) apresentam ainda algumas das estratégias utilizadas pelos pais para a aquisição de hábitos alimentares por parte das crianças, nomeadamente, encorajar a criança a comer, apresentar alimentos novos às crianças, oferecer alimentos. Estas estratégias são usadas pelos pais para garantir que a criança come alimentos variados e que são os mais adequados para uma alimentação saudável e variada. Todavia, de acordo com os autores, o que acontece é que as intenções dos pais não correspondem àquilo que é percebido pela criança. Por exemplo, os pais querem que as crianças ingiram vegetais e, por isso, encorajam e até *“obrigam”* a sua ingestão porque é bom para a saúde da criança; em contrapartida, oferecem alimentos ricos em gordura e açúcar em dias de festa ou em comemorações e até como recompensa. Desta forma, *“o uso de alimentos como recompensa para aumentar o consumo de alimentos pouco palatáveis confunde as funções do alimento, fazendo com que as estratégias (...) se oponham ao estabelecimento de padrões alimentares nutritivos para a criança.”* (Ramos & Stein, 2000, p. 233)

Considerando que *“a familiaridade com os alimentos é o primeiro passo para a criança aprender sobre o gosto dos alimentos”* (Ramos & Stein, 2000) importante que, enquanto educadores, ao constatar que os hábitos alimentares nas crianças não são os mais adequados há que trabalhar essas questões através de, por exemplo, introdução de alimentos que a criança não conheça, privilegiar o consumo de fruta e vegetais

através de atividades lúdicas – como foi o caso da confeção e venda de gomas saudáveis – que permitam que as crianças compreendam as vantagens de ingerir habitualmente certo tipo de alimentos, apresentando propostas apelativas.

Reflexão Semanal de 23 a 27 de outubro de 2017

Considerando a visita realizada ao Museu Coleção Berardo realizada na semana anterior e o conseqüente interesse demonstrado pelas crianças na temática das Artes, esta semana planeei um conjunto de atividades relacionado com essa área, de modo a compreender se este é realmente um tópico do interesse do grupo.

Desta forma, a semana foi marcada pelo conhecimento e experimentação de diversas formas de “fazer arte”. Este conjunto de atividades iniciou-se com uma pintura palhinhas, em que as crianças dispunham as tintas sobre a folha de desenho e depois sopravam a tinta, recorrendo às palhinhas. Assim, com a tinta espalhada pela folha pretendia-se dar um efeito de “chuva a cair” e depois cada criança coloriu uma figura humana a segurar num chapéu de chuva que, posteriormente, seria colado na folha. Apesar das crianças, inicialmente, apresentarem alguma dificuldade em soprar a tinta ficaram entusiasmadas em experimentar um material do quotidiano para uma atividade deste tipo.

“Quando saí da instituição, encontrei o RD com o seu pai à porta da escola. O RD veio ter comigo para se despedir e depois foi ter com o pai novamente.

Pai do RD: Então, o que fizeste hoje na escola?

RD: Estivemos a pintar com palhinhas pai. Tens de comprar mais palhinhas para fazermos isso em casa.”

(nota de campo de 23 de outubro de 2017, envolvimento na tarefa)

Para proporcionar o contacto com diferentes estilos artísticos, preparei uma pequena apresentação em PowerPoint sobre a técnica do Pontilhismo, em que referi alguns aspetos sobre o seu aparecimento e sobre como eram feitas estas obras e projetei alguns exemplos para todos verem. O facto desta apresentação ter sido projetada na parede da sala permitiu, não só as crianças tomarem contacto com recursos mais diversos, como também perceber melhor esta técnica, visto que o facto

das obras estarem em grandes dimensões facilitou a percepção de que estas eram apenas compostas por pontos de cor.

No seguimento deste momento, expliquei às crianças que cada uma teria a oportunidade de fazer a sua obra de arte com recurso à técnica do Pontilhismo, recorrendo a cotonetes e tinta acrílica. As crianças demonstraram entusiasmo em experimentar esta técnica, especialmente porque tive a preocupação de imprimir desenhos parecidos às obras que tinham observado (girassóis, pavão e paisagem de um rio).

“O GB, que apresenta um mau comportamento frequente, realizou a tarefa do pontilhismo com bastante paciência e brio. Depois de terminar pediu para fazer outra pintura.

Eu: GB se eu te der outra folha para pintares vai haver um colega teu que não tem desenho.

GB: Não faz mal Márcia, eu vou buscar uma folha branca, faço o desenho com a caneta e depois pinto com o pontilhismo.”

(nota de campo de 26 de outubro de 2017, envolvimento na tarefa)

Outra atividade realizada, em grande grupo, foi a confeção de plasticina caseira e, com este material, cada criança fez a sua própria escultura, uma vez que já tínhamos conversado sobre o facto de as obras de arte não serem apenas quadros. Após a realização das esculturas, cada criança fez o “desenho à vista” da escultura de um dos colegas e tanto os desenhos como as esculturas participaram num concurso para eleger os três melhores de cada categoria. Esta eleição foi feita exclusivamente pelas crianças, em que cada uma vinha observar todas as produções feitas e comunicava-me as suas preferências. No final da votação, houve empates nos desenhos e nas esculturas. Com o intuito de garantir a imparcialidade neste desempate, a educadora pediu a três crianças de outra sala para proceder ao desempate.

Considero que o momento do concurso foi bastante significativo porque, por um lado as crianças puderam apreciar as obras dos colegas e emitir o seu juízo/ opinião, exprimindo-a oralmente; por outro lado, com este momento foi possível premiar as crianças que se empenharam na realização do trabalho e que reuniram mais votos dos colegas e permitir que as crianças que não saíram vencedoras lidassem com a derrota

e percebessem que este momento constituía um incentivo para se esforçarem por fazer um melhor trabalho.

“O RD apresentou um mau comportamento durante todo o dia e eu disse-lhe que, com esse comportamento, podia ser desqualificado do concurso. Quando chegou o momento de eleger as melhores esculturas, os colegas atribuíram o segundo lugar à escultura do RD.

Eu: Estás a ver RD? Se eu te tivesse desqualificado agora não tinhas ganho a medalha. Estás a ver como os teus amigos gostaram da tua escultura?

RD: Pois foi. Vou levar a medalha para casa e mostrar ao meu pai.”

(nota de campo de 25 de outubro de 2017, reforço positivo)

Como considerei que este conjunto de atividades do interesse das crianças e até demos início a um projeto sobre a temática das artes, esta semana irei debruçar-me sobre a importância desta forma de expressão na sala de jardim-de-infância. Tal como refere Godinho & Brito (2010) as artes no contexto de jardim-de-infância têm por base atividades assentes na experimentação, contemplação e fruição, que permitem que as crianças contactem com diversos aspetos culturais. Para além disso, é também defendido que “é função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos que (...) ficam abafados pela profusão da cultura mais popular e ligeira.” (Godinho & Brito, 2010, p. 10)

Assim, o conjunto de atividades pensado para esta semana tocou nos três domínios da experiência artística defendidos por Godinho & Brito (2010), nomeadamente, a *execução* em que as crianças aplicaram técnicas artísticas no seu trabalho (pintura com sopro e pontilhismo); a *criação* de algo novo através das esculturas e, por último, a *apreciação*, visto que contactaram com obras de artistas ligados ao pontilhismo e também apreciaram as obras dos seus colegas.

Por fim, importa referir que esta foi a primeira semana em que eu planeei e dinamizei todas as atividades da semana. Até à data não tenho tido uma atitude tão participativa e proativa e, devido a uma reunião que realizei com a educadora cooperante, percebi que poderia enriquecer mais a minha participação no quotidiano da sala de atividades e ter uma atitude mais dinâmica. Assim, considero que esta semana

foi bastante positiva nesse aspeto pois: estive muito mais envolvida com o grupo e com as atividades, as crianças também demonstraram interesse nas tarefas propostas e até houve alguns pais que, no momento do acolhimento, se dirigiram a mim para comentar o facto dos seus filhos terem referido em casa aspetos relacionados com os trabalhos que desenvolvemos na sala de atividades.

Reflexão Semanal de 6 a 10 de novembro de 2017

Esta semana iniciámos as atividades com a leitura de uma história trazida por uma das crianças sobre a mistura de cores. Inicialmente tinha planificado e trazido uma outra história para abordar a temática, mas, visto que a criança tinha trazido o seu contributo, decidi que a sua história iria servir de introdução à tarefa seguinte. Assim sendo, pedi a essa criança que se juntasse a mim para *contar* a sua história aos colegas e, posteriormente, que me ajudasse na explicação da atividade seguinte.

A atividade incidia, essencialmente, sobre o processo de investigação científica em que depois de explicar como iria funcionar a atividade, perguntei o que achavam que iria resultar da mistura de duas cores. Para tal, em vez de simplesmente misturar tintas, usei uma mistura de vinagre e bicarbonato de sódio que, devido à reação que provoca, constituía uma forma não só de captar a atenção das crianças como de as aproximar daquele que é o processo científico. Deste modo, sempre que misturava duas cores no copo de vidro, antes de colocarmos o bicarbonato de sódio, eu perguntava às crianças que cor achavam que iria resultar daquela mistura, depois todos observavam a reação e a cor resultante e, por fim, cada uma delas registava na sua folha o resultado da experiência. Por exemplo, a mistura de amarelo com azul dá verde, portanto, cada criança registava na folha uma bola azul, uma amarela e finalmente uma verde.

Esta atividade foi bastante bem aceite pelas crianças, que se mostraram entusiasmadas durante a sua realização por diversos motivos: por observarem a criação de uma nova cor, por poderem observar a reação entre o vinagre e o bicarbonato de sódio e por perceberem que conseguem fazer os seus próprios registos, mesmo sem saberem escrever.

“Eu: então meninos, que cor é que deu o vermelho mais o amarelo?”

SF: Laranja.

RD: Márcia, agora temos de fazer uma bola laranja.”

(nota de campo de 06 de novembro de 2017, registo)

Numa das conversas em grande grupo, em que as crianças que decoraram a caixa do correio iam apresentar o seu trabalho aos colegas, as crianças estavam muito agitadas no tapete, impedindo o início do momento de partilha. Apesar dos diversos avisos e chamadas de atenção não conseguia criar o mínimo de silêncio/ atenção para a tarefa que se seguia. No entanto, reparei que três das crianças do grupo estavam sentadas corretamente, a fazer silêncio e a olhar para mim, posto isto, decidi explicar o que iríamos fazer num tom mais baixo e, quando terminei, chamei a atenção do grupo e informei que já tinha dito o que iria ser feito. Todos ficaram a olhar para mim e eu perguntei quem é que sabia e apenas as três crianças é que levantaram o dedo e eu expliquei que uma das razões da necessidade de silêncio nos momentos em grande grupo era, precisamente, para que todos conseguissem ouvir e perceber as atividades ou então para todos conseguirem participar nas discussões do grande grupo. Depois deste aviso, pedi a uma das crianças que estava atenta que explicasse a tarefa e, a partir daí, conseguimos realizar a apresentação da caixa do correio sem que esta fosse perturbada.

Outra situação ocorrida no tapete foi a partilha das informações e descobertas feitas sobre a arte através da consulta dos livros sobre a temática. As crianças que fizeram a pesquisa disseram aos colegas o que tinham descoberto e propuseram a realização de uma atividade que estava num dos livros e, como o grupo demonstrou interesse na proposta, combinámos em grande grupo realizar essa atividade na semana seguinte e a forma de realização da mesma. Posteriormente, como essa atividade estava relacionada com a brincadeira com as diferentes formas e cores, a educadora foi buscar uma história relacionada com a temática e que as crianças acharam bastante interessante e estiveram bastante envolvidas durante esse momento.

Posto isto, como a história estava relacionada com o tema do ridículo e a brincadeira que se pode fazer com os desenhos (ex. um gato a lavar os dentes), da parte da tarde realizámos um momento de partilha em que as crianças davam as suas sugestões (ex. “um papagaio a beber um sumo com uma palhinha”) e, posteriormente, as sugestões foram sorteadas e cada criança fez o desenho que lhe saiu em sorte. No entanto, a agitação que caracteriza estes momentos em grande grupo, impediu o bom

funcionamento a atividade e houve algumas crianças que, no momento do desenho, já nem sabiam que tinha sido a sugestão que lhes tinha sido sorteada porque estiveram desatentas durante o momento em grande grupo. Depois de feitos os desenhos, voltámos a ter uma nova conversa sobre a importância das regras – e foi até feita a ligação com as regras de trânsito, uma vez que no dia seguinte tinham a visita de estudo sobre a prevenção rodoviária.

Em suma, considero que o que mais marcou esta semana foi a dificuldade em focar a atenção das crianças nos momentos de grande grupo e em controlar as situações de indisciplina, que se acentuam nos momentos em que estão todos sentados no tapete. Deste modo, em conversa com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que a questão da disciplina e do estabelecimento de regras é um aspeto fundamental para a realização de qualquer tipo de trabalho com este grupo de crianças, para além disso, devo também ser capaz de ser mais assertiva nos momentos marcados pela indisciplina e agitação.

Tal como refere Fonseca & Rosa (2015), a disciplina é fundamental para o desenvolvimento moral das crianças e, para isso, o educador deve conhecer a personalidade de cada criança do grupo, identificar os principais momentos/ situações potenciadores da indisciplina e definir um plano para auxiliar a criança na descoberta da importância de regras para o bom funcionamento da vida em sociedade. Para estes aspetos se verificaram, é fundamental que o educador reflita constantemente sobre a sua prática e o quotidiano da sala de atividades e que altere e/ou melhore a sua prática.

Para ao proporcionar um ambiente de disciplina, o educador permite que a criança aprenda a controlar as suas emoções e impulsos, que respeite as necessidades do grupo e que desenvolva um espírito de altruísmo e de justiça. (Fonseca & Rosa, 2015, p.166)

Assim, as autoras apresentam algumas estratégias para lidar com as situações de indisciplina e, no caso do grupo com que estou a intervir, considero que a diminuição dos tempos em grande grupo, o aumento da intervenção das crianças e a implementação de “acordos de conduta” (Reyes, 2010, citado por Fonseca & Rosa, 2015, p. 169) seriam estratégias adequadas. No entanto, para que seja possível proporcionar momentos de conversa e interação em grande grupo, considero

fundamental fazer com que as crianças compreendam que para se desenvolver um diálogo entre todas, existem algumas regras a cumprir.

Na próxima semana, pretende-se proceder à elaboração de um “quadro de avaliação do tapete”, em que as crianças poderão, ao final de cada dia, avaliar os momentos em grande grupo e perceber o que correu bem e o que correu menos bem. Posteriormente, irei fazer cartões individuais que, às sextas-feiras, irão ser discutidos e será atribuída uma avaliação individual do comportamento das crianças.

Reflexão Semanal de 13 a 17 de novembro de 2017

A atividade que mais marcou esta semana foi a elaboração de uma maquete, no âmbito da visita de estudo sobre a segurança rodoviária. As crianças elaboraram, assim, a maquete do local onde tinham estado a andar de bicicleta e a conhecer os sinais e regras de trânsito. Para esta atividade eram chamadas apenas as crianças que se voluntariavam para participar e, desta forma, foi possível constatar que algumas das crianças se recusaram a participar de todo na construção da maquete.

No entanto, uma das crianças pediu para participar logo na segunda-feira e, desde aí, quis sempre participar em todo o processo:

“Hoje, mesmo quando todas as crianças estavam já a arrumar a sala para irem embora, o DG ainda continuava a querer ajudar a melhorar a maquete.”

(nota de campo de 15 de novembro de 2017, envolvimento na atividade)

Assim, de todas as crianças do grupo, esta foi aquela que mais se envolveu na atividade e que se empenhou realmente para que a maquete ficasse o mais parecido possível com o local que tinham visitado.

A realização desta atividade de construção fez-me perceber que algumas das crianças simplesmente não se interessaram em participar na atividade e outras crianças pediam para participar, mas chegavam à mesa de trabalho, começavam a tarefa e rapidamente perguntavam se podiam voltar a brincar.

Outra atividade que marcou esta semana foi, na sexta-feira, a abertura da caixa de correio que já tinham elaborado previamente. Deste modo, no final do dia, sentaram-se todos no tapete, foi selecionada uma criança para “ser o carteiro” e distribuir a

correspondência. Durante este momento, ao contrário do que costuma acontecer, as crianças conseguiram estar atentas à distribuição do correio e respeitaram a vez de cada uma intervir. Para além disso, mostraram-se entusiasmadas, não só por receberem correio, mas também por verem os colegas a receber as suas cartas.

“O MT viu que o MN não estava a ter cuidado com o postal que tinha feito para ele e, por isso, o MT começou a chorar.”

(nota de campo de 17 de novembro de 2017, envolvimento na atividade)

No final, o DG recebeu uma *carta especial*, que consistia num pequeno cartão de agradecimento pelo seu empenho na elaboração da maquete. No momento da entrega desse cartão, não só o DG ficou bastante orgulhoso do seu trabalho (e foi mostrar o cartão aos colegas), como os próprios colegas mostraram felicidade pelo seu colega, quando este recebeu a carta.

Quando todas as cartas foram entregues, algumas crianças expressaram alguma tristeza por não terem recebido tantas cartas como outros colegas. Posto isto, expliquei que as crianças que tinham recebido mais cartas, também tinham sido aquelas que mais tinham trabalhado e esforçado por enviar cartas a vários colegas:

“O RD disse que estava triste por não ter recebi muitas cartas

Eu: RD tu recebeste poucas cartas, mas diz-me uma coisa. Tu enviaste alguma carta a um colega teu?

RD: Não.

Eu: E porquê?

RD: Porque queria sempre ir brincar no tapete.

Eu: Pois RD, mas os teus colegas que receberam muitas cartas, também enviaram muitas cartas e, em vez de estarem a brincar no tapete, estavam a fazer desenhos para meter na caixa do correio.”

(nota de campo de 17 de novembro de 2017, envolvimento na atividade)

Reflexão Semanal de 20 a 24 de novembro de 2017

Nesta semana foi dado início à abordagem do tema do Natal, através de uma conversa em grande grupo, em que as crianças expuseram as suas ideias e os seus hábitos nesta época festiva. Partindo desta conversa, as crianças começaram a entusiasmar-se com a temática e, rapidamente, os seus desenhos passaram a incluir árvores de natal, presentes, etc. Para além disso, as crianças começaram a trazer de casa diversos livros com histórias e músicas de Natal.

Dado o interesse das crianças no tema, as suas conversas passaram a ser direcionadas para as questões do Natal e, durante um trabalho que estávamos a realizar, uma das crianças perguntou se eu ainda guardava brinquedos da minha infância e ficou muito admirada quando eu disse que ainda guardava os brinquedos mais especiais. Posto isto, no final da tarde, fizemos uma conversa em grande grupo, em que cada uma das crianças partilhou com os colegas quais eram os seus brinquedos preferidos. Ao contrário de outros momentos em grande grupo, esta conversa decorreu sem interrupções e todas as crianças estavam atentas à partilha, esperavam pela sua vez para intervir e ainda faziam algumas perguntas e/ou comentários ao que iam ouvindo.

Outra das atividades desta semana foi proposta pelas crianças, após a pesquisa de informações sobre arte num livro que nos foi emprestado por outra sala. Durante a pesquisa, as crianças observaram uma obra em que o artista tinha feito um rosto humano usando apenas frutos. Partindo desta ideia, foram tiradas fotografias a cada uma das crianças e, a partir de folhetos do supermercado, as crianças recortaram alimentos e colocaram sobre o seu rosto, criando a sua própria obra.

Depois da realização desta atividade, fiz uma pequena apresentação sobre o surrealismo, em que as crianças tiveram oportunidade de observar várias obras e compreender que elementos é que os artistas utilizavam para representar outros como, por exemplo, numa das obras de salvador Dali as asas das borboletas são utilizadas para representar as velas de um navio. Assim, ao contrário do que tinha feito quando apresentei a técnica do Pontilhismo, desta vez optei por deixar que as crianças contactassem com um novo estilo artístico e apresenta-lo à posteriori. Deste modo, as crianças puderam explorar o estilo artístico e tentaram compreendê-lo por elas mesmas e, no momento da apresentação, foram desafiadas a interpretar o que viam nas imagens

e a compreender que as obras que tinham feito com as suas fotografias tinham a mesma essência de obras de outros artistas. Considero que esta opção foi eficaz porque, no momento da apresentação, como todas as crianças já tinham realizado o seu trabalho, mostraram-se muito mais participativas e atentas às obras que observaram:

“Hoje, depois de ontem ter sido apresentado o Surrealismo, a MT trouxe um livro de casa, em que aparecia a obra que tinha servido de inspiração para a realização da atividade com as fotografias de todos.

MT: Márcia trouxe este livro de casa, porque me lembrei que tinha lá a obra de arte das frutas que tínhamos visto aqui na sala.”

(nota de campo de 24 de novembro de 2017, envolvimento na atividade)

Outra das atividades que marcou esta semana foi a realização de um Concerto Didático, que um grupo de professoras (de uma escola de música) preparou para as crianças do pré-escolar. Este concerto foi composto por três partes: primeiramente, as professoras tocaram uma música, cada uma com o seu instrumento (piano, violoncelo, violino e clarinete); em seguida, cada uma das professoras mostrou o seu instrumento, falou um pouco sobre ele e tocou uma música, enquanto as crianças cantavam; e, por fim, as professoras apresentaram uma sequência de batimentos corporais que as crianças realizaram enquanto as professoras tocavam a música.

Considero que este momento foi importante para as crianças, uma vez que contactaram com um tipo de atividade á que não estão acostumadas e ainda aprenderam alguns termos e curiosidades sobre esta forma de expressão. Curiosamente, no início do concerto, quando uma professora perguntou que aprendiam na sala, uma das crianças da sala em que estou a intervir respondeu que estavam a aprender “coisas sobre arte” e que tinham visto que a música é uma das formas de arte.

Assim, tendo em conta todos os acontecimentos anteriormente referidos, considero importante refletir sobre o impacto que a metodologia de trabalho de projeto pode ter na globalidade das aprendizagens e vivências das crianças no jardim-de-infância.

Tal como defende Dewey, citado por Vasconcelos, T. (2009), existe um conjunto de princípios que define o trabalho de projeto, nomeadamente, o “princípio da intenção”

em que o trabalho realizado deve ter um significado para os sujeitos que nele estão envolvidos; o “princípio da situação-problema” que, tal como o nome indica, o tema abordado no projeto deve partir das crianças; o “princípio da ação” que define que a aprendizagem só acontece se houver o envolvimento do sujeito nas suas próprias aprendizagens; o “princípio da investigação científica” que demonstra que para construir conhecimento é necessário realizar uma pesquisa; o “princípio da integração” em que a criança é capaz de partir de situações e aprendizagens pontuais para criar ligações entre as informações e fazer generalizações; o “princípio da prova final” onde são avaliados e comprovados os conhecimentos e aprendizagens adquiridos; e, por último, o “princípio da eficácia social”, em que são criadas situações que promovam a interação, cooperação e solidariedade entre as crianças.

Em suma, considerando que *“para que uma atividade tenha significado, tem que existir uma sequência temporal que conduza a uma finalidade”* (Vasconcelos, 2009) considero que todo o trabalho que tem sido desenvolvido no âmbito do projeto faz sentido para os sujeitos que nele estão implicados. Só assim, partindo dos interesses das crianças e das suas próprias ideias/ sugestões é que se torna possível desenvolver um trabalho em que os intervenientes estão realmente interessados e envolvidos na construção do seu conhecimento sobre a temática. Portanto, tanto o facto do projeto ter sido referido numa atividade fora da sala de atividades (concerto didático), como o facto de uma criança trazer contributos de sua casa para o trabalho realizado na sala revela o envolvimento das crianças na temática que estamos a explorar.

Reflexão Semanal de 27 a 30 de novembro de 2017

Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças, esta semana demos continuidade às atividades relacionadas com a temática do Natal. Muitas das crianças foram trazendo de casa as suas cartas dirigidas ao Pai Natal e estas foram todas colocadas num cartaz à porta da sala de atividades.

Para além disso, foi também colocado na parede um cartaz com as obras de arte sobre o surrealismo. Para a realização deste cartaz fiz pequenas explicações sobre a atividade, para contextualizar quem lesse o cartaz, e propus o desafio às famílias de tentar identificar as crianças e colocar o nome na obra de arte. Esta iniciativa foi bem aceite pelas famílias visto que, no dia seguinte à colocação do cartaz, estavam vários

pais a tentar superar o desafio e a conversar entre si sobre a atividade e todos os que a realizaram deixaram a sua mensagem com a opinião sobre a atividade.

No âmbito das atividades relacionadas com o Natal, foi também falado com as crianças como poderiam ser elaborados os cartões que iriam acompanhar as prendas de Natal que estavam a realizar. Posto isto, decidimos colar várias aparas de lápis de cor num cartão, de modo a fazer o formato de uma árvore de Natal. Com esta atividade as crianças puderam compreender que também se pode fazer arte com material de desperdício.

Outro momento que, a meu ver, mais marcou esta semana foi um momento que não estava, de todo, planeado nem por mim nem pela educadora cooperante, e que se tornou num momento bastante significativo para todos – crianças e equipa educativa. Numa das conversas realizadas no tapete, estávamos a partilhar algumas das cartas para o Pai Natal que as crianças tinham trazido. Durante esta conversa uma das crianças referiu o facto ninguém dar prendas ao Pai Natal. Perante este comentário, a educadora cooperante foi buscar uma história em que várias personagens de outras histórias (Capuchinho Vermelho, João Ratão, o lobo mau, etc) visitam a casa do Pai Natal e lhe levam presentes.

Durante a história as crianças estiveram sempre muito atentas à história e tentavam adivinhar de que histórias faziam parte as personagens, à medida que estas apareciam na história. Depois da leitura, as crianças estiveram a contar como tinham feito um teatro no ano anterior, a partir de uma história.

Durante este momento de partilha, eu estava a ouvir as crianças e a refletir sobre um conjunto de aspetos: o interesse das crianças na temática do Natal e nesta história em particular, o facto de uma das crianças me ter dito que gostava de fazer uma sessão de cinema na sala de atividades e, por fim, o facto de no projeto “A arte não é só pintura” as crianças terem visto num livro que o cinema também é uma forma de arte. Deste modo, sugeri às crianças que fizéssemos o nosso próprio filme e que recriássemos a história que tinha sido lida. Todas as crianças se demonstraram interessadas em participar e, a partir de uma atividade não planeada e realizada devido aos interesses das crianças, surgiu uma atividade que vai ao encontro do projeto que estamos a realizar.

Este acontecimento fez-me refletir sobre a participação das crianças na gestão do currículo. Desta forma, tal como sugere Tomás e Gama (2011), a participação pressupõe a troca de ideias entre as crianças e os adultos e, por isso, as crianças exercem um dos seus direitos e influenciam diretamente qualquer tomada de decisão que lhes diz respeito de alguma forma.

Assim, apesar do educador planear um conjunto de atividades, de acordo com o interesse das crianças e com as suas próprias intencionalidades pedagógicas, as crianças alteram muitas vezes esse planeamento prévio, seja através de uma questão que é levantada, uma experiência que vivenciaram, um acontecimento ou informação que tiveram conhecimento e que, dessa forma, ao partilhar com o restante grupo desperta o seu interesse. Cabe, por isso, ao educador ter a capacidade sobrepor o interesse das crianças à sua própria planificação.

Enquanto estagiária considero que, por vezes, se torna um pouco complicado lidar com essa imprevisibilidade e “seguir” as crianças, mas o trabalho com este grupo em particular permitiu praticar um pouco essa vertente, uma vez que foram diversas as situações em que foi necessário alterar tudo aquilo que tinha sido planificado. Deste modo, com a sucessão de constantes alterações às minhas planificações, fui treinando cada vez mais essa capacidade de adaptação e considero que, desde o início da intervenção, estou cada vez mais disponível a ouvir as crianças e trabalhar a partir das sugestões e curiosidades que estas trazem para a sala de atividades.

2.2.2. Notas de Campo

A realização das notas de campo foi outro dos instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação. Através destas notas (ver anexo A) foi possível ter uma perceção das temáticas que mais se evidenciam no dia-a-dia deste grupo de crianças (por exemplo, os conflitos, as aprendizagens, os momentos em grande grupo, entre outros). Para além disso, considero que as notas de campo foram um instrumento bastante útil nos momentos de reflexão, uma vez que me ajudavam a relembrar algumas situações e a relacioná-las com outras situações anteriores – compreendendo assim se existia uma evolução ou não – e também a relacioná-las com a temática sobre a qual estava a realizar a reflexão nessa semana.

2.2.3. Portfólio da Criança

A realização do portfólio de uma das crianças do grupo foi outro dos instrumentos de avaliação utilizados neste período de intervenção (ver Anexo B). Tal como tinha sido feito em contexto de creche. Mais uma vez considerei que a realização de um portfólio foi bastante pertinente para o trabalho que me encontrava a realizar e, ao contrário do que aconteceu em creche, neste contexto foi possível (devido à faixa etária) promover uma participação mais ativa da criança no seu portfólio.

Assim, primeiramente, realizei uma breve caracterização da criança e depois a própria criança fez o seu autorretrato e relatou algumas das suas características e interesses. Para além disso, dentro de um conjunto de domínios – histórias, atividades no âmbito do projeto, sessões de movimento, épocas festivas, etc – a criança é que escolheu quais os trabalhos que queria incluir no seu portfólio. Foi também a criança que decidiu como queria que fosse a capa do seu portfólio, sendo que esta escolheu pintar um desenho de um cavaleiro, utilizando a técnica do pontilhismo que tinha descoberto com o projeto sobre arte que realizámos.

Por fim, inclui ainda uma tabela com algumas das competências presentes nas Orientações Curriculares e preenchi-as com uma bola verde (adquirido), amarela (emergente) ou laranja (não adquirido).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste período de intervenção tive a oportunidade de contactar com todo o trabalho necessário desde o início do ano letivo, nomeadamente, conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, características, contactar com as famílias, organizar e criar, em conjunto com as crianças, elementos reguladores de todo o trabalho (como, por exemplo, o quadro das estações do ano, as regras sala, o quadro data...) e compreender como estas se apropriam destes materiais.

Tive também a oportunidade de melhorar aqueles que considerei serem os aspetos menos positivos da minha intervenção em creche, nomeadamente, a minha relação com as famílias e, conseqüentemente, a promoção da sua participação no quotidiano da sala de atividades e também a minha postura nos momentos em grande grupo. Relativamente às famílias, apesar de inicialmente não me sentir totalmente à vontade tentei sempre contrariar a tendência de afastamento, até porque “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Orientações Curriculares, 2016, p. 31).

Deste modo, procurava, nos momentos de acolhimento, relatar qualquer situação que considerasse relevante (um trabalho, um comportamento, uma frase...) para dar a conhecer um pouco daquilo que se passava na sala de atividades e também para criar empatia com as famílias. Para além disso, com o intuito de envolver as famílias nas atividades que iam sendo realizadas, apesar dos meus horários não serem compatíveis com o horário em que os pais podiam ir à sala desenvolver uma qualquer atividade, recorri bastante às paredes da sala como meio de participação. Quero com isto dizer que, ao expor os diversos trabalhos realizados pelas crianças, construíamos pequenos cartazes que explicavam um pouco do processo desde o início do trabalho até à exposição, fazíamos pequenos desafios aos pais e dávamos espaço para que estes deixassem os seus comentários e/ou opiniões (folhas colocadas numa mica, acompanhadas de uma caneta que eram afixadas na parede).

Na reta final da minha intervenção pude ainda assistir e participar numa reunião de pais, para a qual preparei uma apresentação com fotografias de todo o meu período de estágio com este grupo de crianças. Este momento foi bastante significativo para o meu desenvolvimento profissional, pois observei todos os elementos que um educador

precisa de preparar para receber as famílias numa reunião e ainda tive a oportunidade de falar para todo o grupo de pais e partilhar com eles esta minha experiência e, nesse momento, senti que realmente tinha vindo a construir uma boa relação e que partilhávamos todos o mesmo interesse – o bem-estar das crianças.

No que concerne aos momentos em grande grupo e à minha gestão desses mesmos momentos, no estágio anterior, essa foi uma das minhas principais dificuldades e, por isso, um dos aspetos que teria de melhorar neste estágio. Inicialmente, não sabia muito bem como lidar com os momentos em grande grupo e, especialmente, com os momentos de transição entre atividades, sendo necessária uma constante intervenção da educadora cooperante. No entanto, o facto deste grupo apresentar diversas ocorrências de situações de mau comportamento e conflito foi, a meu ver, impulsionador da minha tomada de atitude. Ao perceber que, se não tomasse uma atitude nesses momentos, não iria conseguir o respeito e a atenção necessária ao bom funcionamento do dia-a-dia na sala de atividades comecei a alterar as minhas atitudes.

Assim, procurei ter sempre preparadas pequenas atividades e jogos que pudessem ser utilizadas nos momentos de transição e, com o passar do tempo, eram as próprias crianças que me pediam para realizar alguns dos jogos que já tinham sido apresentados ou que sugeriam os seus próprios jogos. Nos momentos em que as atividades e/ou discussões eram realizadas em grande grupo, procurava ter a atenção do grupo e, ao verificar que alguns elementos estavam a perturbar a discussão, tentava envolve-los novamente, através de uma questão ou comentário. E, desta forma, foi com grande satisfação que constatei que, de momentos em que reinava a desordem e a confusão no tapete, passei a conseguir promover momentos de debate de assuntos completamente aleatórios, em que cada criança era livre de abordar qualquer assunto, dar as suas opiniões e que os restantes colegas a ouviam, respeitavam a sua intervenção e comentavam na sua vez.

Em suma, considero que estes foram os dois aspetos mais significativos no meu desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora, e atento ainda para a importância que a troca de impressões/ observações e conselhos, tanto com a educadora como com a restante equipa educativa foi fulcral para o meu desenvolvimento, pois pude expressar as minhas dificuldades e aprender com profissionais mais experientes diversas estratégias que me foram bastante úteis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baum, A., C. & Swick, K., J. (2008). *Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development*. In *Early Childhood Education Journal*.

Cardona, M., J. (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Corsaro, W., A. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas* nº 17 pp. 113-134.

Dias, J. & Bhering, E. (2005). A Interação Adulto/ Crianças em Grupos de Idades Mistas na Educação Infantil. Brasil: Estudos de natureza Educacional vol. VI nº1.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2014). “Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa” Maringá-Paraná: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá.

Ferreira, M. (2004) “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2005). “Brincar Às Arrumações”, Arrumando ou... Entre a Ordem Institucional Adulta e a Ordem Instituinte Infantil, as Crianças como Atores Sociais no Jardim de Infância. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p. 115-132.

Fonseca, A., C., L. & Rosa, M., D. (2015) A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. *Desafios e estratégias*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma.

Forneiro, L. I. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*, 229-281. Porto Alegre: Artmed.

Gaspar, D. (2010) Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação. Minho: Instituto de educação da Universidade do Minho.

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.

Godinho, J. & Brito, M., J. (2010) *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Laevers, F. (2004) Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento.

Ministério da Educação. (2015). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., M., B., C., Niza, S. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2015). Guião de educação género e cidadania: pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/ Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In *Conselho Nacional de Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.3367). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Tomás, C. & Gama A. (2011). Cultura de (não) Participação das crianças em contexto escolar. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vasconcelos, T. (2009). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Outros Documentos:

Projeto Educativo da Instituição

Anexo B. Notas de Campo

Data: Segunda-Feira, 25 de setembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Procedimentos
Nº de Nota: 1(1.1)	
<p>Descrição:</p> <p>A educadora recebe as estagiárias e faz uma breve apresentação da sala de atividades e das rotinas da instituição. Quando chega a segunda educadora que também recebe um estagiária faz uma visita guiada pelos espaços do jardim-de-infância (salas, recreio, refeitório, sala de docentes, secretaria...)</p> <p>Depois desta apresentação da instituição a educadora da sala onde me encontro reuniu as crianças no tapete e apresentou-me ao grupo de crianças.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 1(1.2)	Interação adulto-criança
<p>Descrição:</p> <p>O DG ficou a chorar quando a mãe se foi embora e, depois de ela sair ele foi fazer o seu desenho mas mantendo uma expressão aborrecida. Depois do desenho, o DG foi buscar um puzzle e sentou-se na mesa.</p> <p>Eu fui sentar-me junto dele mas fiquei apenas a observar a sua brincadeira.</p> <p>DG: Está ao contrário (e roda o tabuleiro do jogo)</p> <p>Eu: Costumas jogar este jogo?</p> <p>DG: Sim... É dos difíceis mas eu gosto deste.</p> <p>Continuei a observar e quando o DG terminou o puzzle mostrou-me o tabuleiro e riu-se mas, logo de seguida, voltou à mesma expressão aborrecida e foi brincar para o tapete.</p>	

Data: Terça-Feira, 26 de setembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Interação entre pares
Nº de Nota: 2(2.1)	
Descrição: O FR chega à sala com a sua mãe e, tal como tinha acontecido ontem, ficou a chorar e não se queria separar da mãe. Ele foi para a sua mesa e começou a fazer o seu desenho. Quando reparei que ele continuava a chorar e que até a folha já tinha lágrimas fui ter com ele: Eu: Então FR não precisas de chorar. Queres ajuda? FR: (continua a chorar mas, acena afirmativamente com a cabeça) Eu: O que te apetece desenhar? Queres que faça o desenho contigo? FR: Sim Eu: Mas tens de me ensinar que a Márcia não sabe fazer esses desenhos giros. (entretanto o SI senta-se perto de nós com uma folha e lápis) SI: Sabes Márcia eu sento-me sempre aqui ao pé dele para ele não chorar. Nós somos muito amigos.	

Local: Sala de Atividades (lanche da manhã)	Tema
Nº de Nota: 2(2.2)	Questões comportamentais
Descrição: A RS ainda não tinha acabado de beber o leite quando todos os colegas se começavam a preparar para a atividade que se seguia. Educadora: A RS vai ficar a beber o leite e só deita o pacote no lixo depois de o mostrar à Márcia ou à LZ. RS: (dirige-se a mim um pouco depois) Já está Márcia. Eu: E onde está o pacote do leite? RS: No lixo. Eu: E mostraste à LZ?	

<p>RS: Sim...</p> <p>Eu: Então posso ir ter com a LZ e perguntar?</p> <p>RS: (abana a cabeça dizendo que não)</p> <p>Depois disto, dei-lhe a mão e fui com ela até ao caixote. Vi que o seu pacote de leite estava no cimo do lixo e que ainda estava meio cheio. Peguei no pacote de leite e fui com ela ter com a educadora.</p>	
--	--

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 2(2.3)	Emergência da Matemática
<p>Descrição:</p> <p>Ontem, a educadora leu uma história em que eram apresentados os dedos das mãos e nessa história o dedo médio, por ser o “pai de todos” usava uma coroa.</p> <p>Quando a educadora pediu para que, no desenho dos contornos das mãos, as crianças decorassem os dedos o DI colocou uma coroa no dedo médio e no anelar.</p> <p>Educadora: DI vai lá mostrar o teu desenho à Márcia. (ele dirige-se a mim com a folha)</p> <p>Eu: Uau DI! Está muito giro. Fizeste coroas em dois dedos?</p> <p>DI: Sim. O maior é o rei e o segundo maior é a rainha.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 2(2.4)	Gestão do comportamento
<p>Descrição:</p> <p>Durante a tarde, a educadora chamou o GB e conversou com ele sobre o seu comportamento (bater nos colegas). Então, a educadora combinou com ele que amanhã ele se iria portar bem. Como ele costuma trazer jogos didáticos interessantes, a educadora disse que iria confiar nele para formar um pequeno grupo e ensinar a jogar a um dos seus jogos.</p>	

Data: Quarta-Feira, 27 de setembro de 2017	Tema
---	-------------

Local: Sala de Atividades	Emergência da Matemática
Nº de Nota: 3(3.1)	
<p>Descrição:</p> <p>A DI estava a jogar um jogo de mesa, em que existiam diversos bonecos de animais e o objetivo era colocar os animais no círculo, consoante a cor do círculo e a cor do animal e o número que se encontrava no círculo.</p> <p>A DI começou a colocar os animais da mesma espécie todos juntos.</p> <p>Eu: DI estás a jogar a quê?</p> <p>DI: O jogo não é assim, mas eu estou a fazer famílias. Os maiores são os pais e os mais pequenos são os bebés.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 3(3.2)	Interação entre pares
<p>Descrição:</p> <p>Durante o desenho da manhã.</p> <p>Eu: CR já sabes o que vais desenhar?</p> <p>CR: Sim. As minhas amigas. Eu brinco com a CT e com a LN porque elas são as minhas melhores amigas.</p> <p>Eu: Sim, mas também brincas com os outros meninos não é?</p> <p>CR: Sim, mas quando são maus para mim eu não falo com eles. Foi o que a mamã disse-me quando conversámos, em direção da escola.”</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 3(3.3)	Questões comportamentais
<p>Descrição:</p> <p>Depois de saírem da casa de banho as crianças vieram para a sala e foram lanchar. Depois reuniram-se no tapete para a atividade da manhã.</p> <p>MN: Márcia, posso ir à casa de banho?</p>	

<p>Eu: Agora não MN, acabámos de sair da casa de banho e tu já foste fazer chichi.</p> <p>MN: (dirige-se à educadora) Posso ir à casa de banho?</p> <p>Educadora: Agora vamos sentar no tapete, saímos agora da casa de banho.</p> <p>Eu: Foi o que te disse não foi MN?</p> <p>MN: (acena afirmativamente)</p> <p>A educadora manda-o sentar no tapete e dá a todas as crianças o recado de que, quando um adulto lhes diz que não têm de respeitar o adulto em vez de fazer a mesma pergunta a outro adulto.</p>	
--	--

Data: Quinta-Feira, 28 de setembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Transição entre Ciclos
Nº de Nota: 4 (4.1)	
<p>Descrição:</p> <p>Assim que cheguei à sala já se encontrava lá a educadora com os pais do JQ para assinar documentação. Quando eu entrei a educadora disse ao JQ para vir ter comigo e me contar a novidade.</p> <p>Eu: O que tens para me contar JQ?</p> <p>JQ: (tímido e a rir-se) Eu vou para o primeiro ano.</p> <p>Eu: A sério? E vais já hoje?</p> <p>JQ: Sim...</p> <p>Eu: Vais aprender a ler e a escrever?</p> <p>JQ: (rindo-se) Vou pois.</p> <p>Eu: Então quando souberes ler vens cá ler uma história para os amigos pode ser?</p> <p>JQ: Combinado.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 4 (4.2)	

<p>Descrição:</p> <p>O grupo de crianças recebeu a visita de uma professora que foi cantar-lhes uma canção sobre o outono, acompanhada da guitarra. Depois dessa canção, as crianças pediram para tocar outras canções e até cantaram os parabéns à MT que fazia anos.</p> <p>Após a saída da professora a MD dirige-se a mim:</p> <p>MT: Sabes Márcia, eu também tenho uma guitarra. E é das a sério.</p> <p>Eu: Boa MT! E tu sabes tocar uma canção para os amigos?</p> <p>MT: Sabo.</p>	<p>Linguística</p>
---	--------------------

<p>Local: Exterior</p>	<p>Tema</p>
<p>Nº de Nota: 4 (4.3)</p>	<p>Segurança Rodoviária</p>
<p>Descrição:</p> <p>O grupo de crianças foi para o recreio para apanhar folhas que tivessem caído das árvores para, posteriormente, realizarem um trabalho de colagem.</p> <p>No entanto, como não haviam folhas suficientes no chão do recreio, a educadora sugeriu irmos à saída da escola para ver se encontrávamos mais folhas.</p> <p>Reunimos o grupo (sentado em roda) à porta da escola e cada par ia, à vez, apanhar folhas numa árvore que se encontrava próxima.</p> <p>Como, mesmo assim, não haviam muitas folhas, eu e a auxiliar levámos cada uma um par de crianças ao outro lado da rua para apanhar mais folhas.</p> <p>HE: Vamos atravessar a estrada?</p> <p>Eu: Sim, por isso têm de dar a mão à Márcia e ter muito cuidado.</p> <p>HE: Pois, temos de ver se não há carros.</p>	

Local: Recreio	Tema
Nº de Nota: 4 (4.4)	Interação entre pares
<p>Descrição:</p> <p>O FR estava a brincar à apanhada e caiu, raspando os joelhos no chão. Depois de ter ido com a auxiliar desinfetar a ferida voltou ao recreio e foi ter com o PE, que lhe deu a mão e veio ter comigo.</p> <p>PE: Olha Márcia o FR caiu a brincar.</p> <p>Eu: Pois, têm de ter cuidado quando andam a correr no recreio para não se magoarem.</p> <p>FR: (acena afirmativamente)</p> <p>PE: Mas olha, eu vou ficar com ele a dar a mão porque assim ele não cai. Anda amigo. – diz ele para o FR e vão os dois brincar.</p>	

Data: Sexta-Feira, 29 de setembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Interação adulto-criança
Nº de Nota: 5 (5.1)	
<p>Descrição:</p> <p>O FR chegou à sala e não se queria despedir da mãe. A educadora falou com ele e pediu para eu ficar junto dele para fazer o desenho da manhã. Eu fui ter com ele e o FR não parava de chorar. Sentei-me na cadeira com ele ao meu colo.</p> <p>Eu: Queres que eu faça o desenho contigo?</p> <p>FR: Eu não quero fazer o desenho.</p> <p>Ficou no meu colo e quando as outras crianças terminaram o desenho e foram jogar jogos de mesa perguntei se queria ir buscar um jogo e ele disse que não.</p> <p>Entretanto, a MF estava a fazer um puzzle e estava com algumas dificuldades e o FR apontou para o lugar onde pertencia a peça que ela tinha na mão.</p>	

<p>Eu: Vês FR tu podias ajudar a MF a fazer o puzzle que tu já sabes fazer muito bem e ela está a precisar de ajuda. Pode ser?</p> <p>FR: Sim.</p> <p>(deixei-o ficar no meu colo mais um pouco)</p> <p>Eu: Olha agora a Márcia vai ajudar os outros meninos nos jogos e tu ficas a ajudar a MF. Quando acabarem chamas-me para eu ver, pode ser?</p> <p>FR: Está bem.</p>	
--	--

Local: Refeitório	Tema
Nº de Nota: 5 (5.2)	
<p>Descrição:</p> <p>A LR estava a almoçar e quando olhei para ela estava triste e sem comer nada.</p> <p>Eu: LR o que se passa? Porque não estás a comer?</p> <p>LR: Porque a MG e a SF estão a gozar que eu acabei a sopa em último.</p> <p>Eu: (baixo-me ao nível dela e falo baixo) Escuta a Márcia. Estás a ver o que estão a fazer? Estão ali as duas a conversar e a brincar com o esparquete.</p> <p>LR: Pois e também estão a gozar comigo.</p> <p>Eu: Sim, mas elas fazem isso para tu ficares chateada. Não lighes. Sabes o que fazes? Em vez de estares aí triste vais comer o esparquete todo e quando elas derem por isso tu foste a que comeu primeiro.</p> <p>LR: Ok Márcia eu não ligo e vou comer tudo. Assim, sou a primeira delas a comer.</p>	Gestão de Conflitos

Data: Terça-Feira, 03 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades (entrada)	
Nº de Nota: 6 (6.1)	Noção Espacial
Descrição:	

<p>Depois de elaborada o cartaz de apresentação da estagiária aos pais, pedi ajuda à RS e à LN para colocar o cartaz na porta da sala. Coloquei o cartaz na parede e pedi fita cola à LN.</p> <p>RS: Assim não Márcia, está muito alto e não vejo bem.</p> <p>Eu: RS tem de ficar assim mais alto porque como os pais são maiores que os meninos depois não vão reparar no nosso cartaz.</p> <p>RS: Eu também quero ver.</p> <p>Eu: Mas tu também podes ver.</p> <p>RS: (dá uns passos atrás) Olha Márcia aqui atrás consigo ver o cartaz todo.</p>	
---	--

Data: Quarta-Feira, 04 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Espaço Escolar
Nº de Nota: 7 (7.1)	
<p>Descrição:</p> <p>As crianças fizeram uma visita à biblioteca, a convite da professora responsável pelo espaço. Quando entraram todos se sentaram e tiveram uma pequena conversa sobre a biblioteca e as suas regras específicas.</p> <p>(a professora encontrava-se a falar sobre as regras da biblioteca)</p> <p>CR: “Temos de fazer silêncio para não incomodar quem está a trabalhar ou a ler.”</p> <p>Depois desta conversa as crianças ouviram uma história e, já na sala de atividades, fizeram um cartaz com a história que tinham ouvido e foram colocar junto à biblioteca.</p>	

Data: Sexta-Feira, 06 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Problemática
Nº de Nota: 9 (9.1)	Projeto

<p>Descrição:</p> <p>De manhã, durante o desenho da manhã, a educadora perguntou se as crianças sabiam a razão de terem ficado em casa no dia anterior.</p> <p>Educadora: Antes quem mandava não era o presidente.</p> <p>HR: Era Deus.</p> <p>MM: Não era nada... eram os reis.</p>	
---	--

Data: Sexta-Feira, 06 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Relação entre Pares
Nº de Nota: 9 (9.2)	
<p>Descrição:</p> <p>Hoje foi feita a leitura da história “O Rato e o Leão” e, posteriormente, as crianças recontaram a história e foi feita uma conversa em grande grupo sobre a importância da amizade e da cooperação entre pares.</p> <p>Durante esta conversa as crianças deram várias respostas relacionadas com a importância de tratar bem os colegas, “não bater”, “não estragar os desenhos”. A partir daí foi feita a ligação com a importância das regras da sala de atividades.</p>	

Data: Segunda-Feira, 09 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Separação
Nº de Nota: 10 (10.1)	
<p>Descrição:</p> <p>O FR chegou à sala e ficou a chorar porque não se queria separar da mãe. Durante a atividade dinamizada de manhã (pela estagiária do ano passado) ele não quis pintar o desenho.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 10 (10.2)	Comportamento
Descrição:	

<p>O GB terminou o seu desenho e veio ter comigo.</p> <p>GB: Márcia já fiz posso ir brincar?</p> <p>Eu: GB espera um bocadinho. Estou a ajudar a colega e já vemos o teu desenho.</p> <p>GB: (Sai da mesa e vai brincar com o barco dos piratas)</p> <p>CT: Márcia o GB está a brincar no barco!</p> <p>GB: A Márcia deixou.</p> <p>Eu: Deixei? Foi isso que eu te disse?</p> <p>GB: (fica com uma expressão séria e não me responde)</p> <p>Eu: GB agora vais sair daí e vens cá mostrar o teu desenho.</p>	
--	--

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 10 (10.3)	
<p>Descrição:</p> <p>O momento de chegar à sala, tirar os chapéus, sentar no tapete e beber água demorou muito tempo porque estavam muito agitados: uns deitavam-se no tapete, outros lutavam, gritavam, viravam-se para trás. Tive de estar constantemente a chamar a atenção do grupo.</p> <p>Depois de todos beberem água fizemos uma pequena conversa sobre as regras da sala e, nesse momento, três crianças tiveram de sair do tapete porque estavam a perturbar os colegas, impedindo a realização da conversa.</p>	Regras

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 10 (10.3)	
<p>Descrição:</p> <p>Durante a conversa em grande grupo no tapete a MT participou por sua iniciativa, sem precisar de ser o adulto a pedir a sua intervenção.</p>	Participação

Data: Quarta-Feira, 11 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	

Nº de Nota: 11 (11.1)	Conhecimento do Mundo
<p>Descrição:</p> <p>Durante a confeção das “gomas saudáveis” foi necessário usar um jarro elétrico para juntar água a ferver na gelatina. A educadora colocou o jarro a trabalhar e disse que tinham de esperar que a água fervesse.</p> <p>PE: “A água a ferver faz bolhas. Olha o jarro está a deitar fumo!”</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 11 (11.2)	Questões de Género
<p>Descrição:</p> <p>O GN e a LR estavam sentados na mesa a ajudar a educadora na confeção das “gomas saudáveis”.</p> <p>GN: Olha sabes, eu vou começar uma atividade nova. Vou para o ballet.</p> <p>LR: (solta uma gargalhada)</p> <p>GN: Não tem graça. Os rapazes também dançam ballet. Até têm uma roupa diferente, usam camisola branca e calças pretas.</p>	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 11 (11.3)	Comportamento
<p>Descrição:</p> <p>Durante a conversa no tapete a MG esteve sempre a distrair os colegas de trás e do lado e tive de a chamar à atenção várias vezes. Como os vários avisos não surtiram efeito pedi-lhe que saísse do tapete.</p> <p>MG: Márcia. Márcia.</p> <p>Eu: Sim.</p> <p>MG: Desculpa.</p> <p>Eu: Estás a pedir desculpa porquê? Sabes porque saíste do tapete?</p> <p>MG: Porque tu avisaste para não conversar com os colegas e para estar bem sentada.</p>	

Eu: Pois. Nós já conversámos sobre as regras da nossa sala. (ela voltou a pedir desculpa e deixei-a ir fazer o seu desenho)	
--	--

Data: Quarta-Feira, 11 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Questões de Género
Nº de Nota: 12 (12.1)	
Descrição: Durante a confeção das gomas caseiras o GN contou à educadora que iria dar início a uma nova atividade extracurricular. GN: Sabes, para a semana vou começar o ballet. LR: (solta uma gargalhada) GN: (com uma cara muito séria) O que foi? Não sabes que os rapazes também vão ao ballet? Educadora: É verdade. Os rapazes até têm um fato diferente do das raparigas.	

Data: Sexta-Feira, 13 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Gestão do Grupo
Nº de Nota: 13 (13.1)	
Descrição: Antes das crianças entrarem na sala deu logo para perceber a agitação do grupo, uma vez que a monitora do CAAF estava no corredor a chamar à atenção várias crianças e estava muito barulho no corredor.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 13 (13.2)	Gestão do Grupo
Descrição: Durante a elaboração do cartaz sobre a visita à quinta pedagógica, mesmo sendo uma atividade em pequeno grupo,	

estavam todos muito agitados, não prestavam atenção às indicações, pintavam os seus desenhos e colavam na cartolina apressadamente e o VC chegou mesmo a levantar-se da mesa e a ir brincar para o tapete.	
--	--

Data: Segunda-Feira, 16 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Expansão do Léxico
Nº de Nota: 14 (14.1)	
Descrição: Durante a leitura de uma história duas crianças colocaram questões sobre vocabulário que não conheciam. GN: O que é timidez? RD: É quando uma pessoa não gosta de falar muito. PD: E o que são escaravelhos? MM: São insetos. Eu mostrei uma imagem de um escaravelho.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 14 (14.2)	Comunicação Oral
Descrição: Depois de contar a história a educadora disse que gostava de ouvir o resumo da história que não tinha conseguido ouvir tudo. A MG voluntariou-se e recontou toda a história. Quando ela terminou a educadora deu-lhe os parabéns e disse-me que tinha sido a primeira vez que a MG tinha feito o reconto de uma história.	

Local: Sala do 1º Ano	Tema
Nº de Nota: 14 (14.3)	Transição entre ciclos
Descrição: As crianças foram a uma das salas do 1º ano (a que irão frequentar futuramente) para entregar algumas das gomas que	

tinham feito aos seus colegas. Com esta visita as crianças puderam expor o trabalho que tinham feito em sala, rever alguns colegas do ano anterior e conhecer a professora com quem irão trabalhar quando transitarem para o primeiro ciclo.	
--	--

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 14 (14.4)	Autoestima
Descrição: A AL tinha de desenhar frutos e legumes no âmbito do Dia da Alimentação. AL: A AL não consegue fazer. Eu: Consegues. Vá lá que eu ajudo-te. Sentei-me ao seu lado e mostrei-lhe o desenho de uma cenoura e, com apoio, a AL desenhou uma cenoura. Eu: Vês como consegues fazer. AL: (riu-se)	

Data: Sexta-Feira, 20 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Participação
Nº de Nota: 15 (15.1)	
Descrição: Durante a conversa no tapete sobre a atividade que tinham realizado no tapete a AL, que costuma estar sempre calada e mesmo quando lhe pedimos para intervir nem sempre o faz, pediu várias vezes para intervir e dar a sua opinião.	

Data: Segunda-Feira, 23 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Separação
Nº de Nota: 16 (16.1)	
Descrição:	

Quando o DG chegou e a sua avó se foi embora ele deitou-se no chão da sala a chorar e a chamar a avó. Como não obtinha atenção por parte dos adultos começou a bater nos armários.	
--	--

Local: À porta da escola	Tema
Nº de Nota: 16 (16.2)	Envolvimento na atividade
Descrição: Quando o pai do RD o veio buscar perguntou como tinha sido o seu dia e o que tinha feito na escola. RD: Pai, hoje fizemos pinturas a soprar a tinta com as palhinhas. Tens de comprar palhinhas para eu fazer também em casa.	

Data: Terça-Feira, 24 de outubro de 2017	Tema
Local: Recreio	Mentira
Nº de Nota: 17 (17.1)	
Descrição: Durante o recreio o MT veio ter comigo e pediu para ir à casa de banho. Eu: já vamos todos à casa de banho daqui a nada. (passado um pouco) MT: Márcia tenho mesmo que ir. Eu: Então vai lá rápido. (uns instantes depois o RD vem ter comigo) RD: Márcia o MT tem um brinquedo. Eu: (dirijo-me ao MT) O que tens aí? MT: Nada. Eu: Nada não. Está uma coisa atrás de ti. Deixa ver. (mostra-me uma pistola de brincar) Eu: Os meninos já não foram avisados que não é para trazer brinquedos de casa para o recreio? ... E foi para isso que foste à casa de banho? MT: Sim...	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 17 (17.2)	Envolvimento na atividade
Descrição: Durante a realização das esculturas, o RD manteve sempre o secretismo sobre qual seria a sua obra. Eu: RD já sabes que escultura vais fazer? RD: Sim já. Eu: E vai ser o que? RD: Não vou dizer. É surpresa! Só vou dizer o que é a obra de arte quando acabar.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 17 (17.2)	Autoestima
Descrição: O MM estava a fazer a sua escultura (um elefante) em duas dimensões. Eu: MM não queres fazer a tua escultura em pé? MM: Sim. Assim parece um desenho, mas eu não consigo fazer. Eu: Claro que consegues. Eu ajudo-te.	

Data: Quarta-Feira, 25 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Emergência da escrita
Nº de Nota: 18 (18.1)	
Descrição: O RD trouxe um livro de casa e pediu para o ir buscar no momento de brincadeira nas diferentes áreas da sala. RD: Márcia posso ir fazer os exercícios do meu livro? Eu: Mas podes fazer isso em casa, não queres ir brincar com outra coisa? RD: Não. Eu quero fazer o meu livro para aprender a escrever.	

Data: Quinta-Feira, 26 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Consciência Linguística
Nº de Nota: 19 (19.1)	
Descrição: No tapete, foi feita uma conversa sobre uma nova técnica de pintura – o Pontilhismo. Primeiramente, as crianças tentaram perceber qual seria a técnica através da etimologia da palavra. CL: Pontilhismo é arte feita com pompons. Eu: Não sei se será com pompons. CR: Se calhar são pontinhos.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 19 (19.1)	Envolvimento na atividade
Descrição: O GB estava no recreio a brincar e, como estava muito agitado, perguntei se queria ir comigo para a sala e com mais alguns elementos do grupo para fazer uma pintura em pontilhismo e ele aceitou. A atividade foi explicada e o GB fez a sua pintura com muita calma e perfeccionismo. Quando terminou disse: GB: Já acabei Márcia. Posso fazer outro? Eu: Se eu te der outro desenho para tu fazeres, vai haver um colega teu que não irá ter desenho. GB: Mas não faz mal, eu vou buscar uma folha branca, faço um desenho e depois pinto em pontilhismo. Eu: Então assim pode ser GB, vai buscar uma folha.	

Data: Sexta-Feira, 27 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Envolvimento na atividade
Nº de Nota: 20 (20.1)	
Descrição: O GB chegou à sala com a sua mãe e pediu para ir buscar a sua pintura. Eu fui buscar a pintura do GB e entreguei-lha. Ele foi mostrar à mãe e explicou como tinha feito. Depois a mãe do	

GB disse-me que ele tinha ido para casa muito entusiasmado com a atividade e que tinha pedido para fazer uma pintura em casa e que foi quase “obrigado” a deixar a pintura e a ir dormir.	
---	--

Data: Segunda-Feira, 30 de outubro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades (à entrada)	Envolvimento na atividade
Nº de Nota: 21 (21.1)	
Descrição: Quando cheguei à porta da sala algumas crianças, que chegavam com os seus pais, estavam a mostrar aos pais a exposição que tinha sido feita com os primeiros trabalhos sobre a temática da arte.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 21 (21.2)	Momentos em grande grupo
Descrição: Em grande grupo, iniciou-se a conversa sobre o projeto que estamos a desenvolver. No entanto, esta conversa foi difícil de gerir, pois existiam crianças que não se sentavam corretamente, outras não esperavam pela sua vez para intervir e falavam todas ao mesmo tempo. Até que conseguíssemos ouvir todas as opiniões, sugestões e dúvidas sobre o projeto demorámos cerca de meia hora.	

Data: Segunda-Feira, 06 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Momentos em grande grupo
Nº de Nota: 22 (22.1)	
Descrição: No momento de conversa em grande grupo o PD bateu ao MR e o MR, em vez de falar com um dos adultos da sala, foi dizer ao GB que o PD lhe tinha batido, para que GB castigasse o colega.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 22 (22.2)	Momentos em grande grupo
Descrição: No momento de conversa no tapete a CL estava a cantar. Eu: CL agora não é para cantar, senão não nos conseguimos ouvir-nos uns aos outros. CL: (riu-se e voltou a cantar)	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 22 (22.3)	Conhecimento do Mundo
Descrição: Depois de ler a história que a ML trouxe sobre a mistura de cores, fizemos uma experiência com vinagre, bicarbonato de sódio e corante alimentar para comprovar o efeito da mistura de cores primárias. Cada um fazia as suas suposições, fazíamos a experiência e todos registavam na sua folha, fazendo uma bola da cor que estava a ser utilizada. Inicialmente, não estavam a compreender como fazer o registo. No entanto, ao observar o trabalho um dos outros e com as minhas indicações conseguiram perceber. RD: Agora temos de fazer uma bola laranja, porque amarelo e vermelho é laranja.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 22 (22.4)	Conflitos
Descrição: Durante o momento de escolha livre das brincadeiras, o PD, o GB e o MR estavam a brincar no tapete com o comboio. O GB e o PD tiveram um desentendimento e o GB mandou o MR arranhar o PD. E o MR acedeu ao pedido do colega, mas eu intervim a tempo.	

Data: Quinta-Feira, 09 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Choro
Nº de Nota: 23 (23.1)	
Descrição: Durante a conversa em grande grupo, a educadora fez uma pergunta e explicou que iria escolher qual o menino que ia responder. No entanto, o MM respondeu logo, sem dar oportunidade aos colegas para pensar. A educadora repreendeu o MM e este começou a chorar e só parou no final da atividade.	

Local: Recreio	Tema
Nº de Nota: 23 (23.2)	Conflitos
Descrição: O MR veio ter comigo a chorar. Eu: O que se passa MR? MR: O GB não me deixa brincar porque é ele que está a mandar na brincadeira e depois disse que se eu não me fosse embora já não ia à festa na casa dele.	

Data: Sexta-Feira, 17 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Envolvimento
Nº de Nota: 24 (24.1)	
Descrição: O pai do DG veio à sala para ver a maquete, uma vez que o filho lhe falou com grande entusiasmo do trabalho que estava a desenvolver.	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 24 (24.2)	Caixa do Correio
Descrição:	

<p>A MR trouxe cartas que fez em casa para todos os seus colegas.</p> <p>MR: Trouxe estas cartas todas para que todos os meninos tenham uma carta para abrir.</p>	
---	--

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 24 (24.3)	Caixa do Correio
<p>Descrição:</p> <p>A SF veio ter comigo e trouxe um desenho “escondido”.</p> <p>SF: Márcia trouxe isto para a Luísa, mas quero fazer uma surpresa e meter na caixa do correio.</p> <p>Eu: Está bem SF. E o que desenhaste?</p> <p>SF: Não é um desenho. É uma obra de arte. Eu fiz-lhe uma pintura.</p>	

Data: Segunda-Feira, 20 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Momentos em grande grupo
Nº de Nota: 25 (25.1)	
<p>Descrição:</p> <p>Durante o momento de brincadeira a CN perguntou-me se eu ainda tinha brinquedos meus em casa e eu respondi que sim. Todas as crianças que ouviram começaram a rir-se e a questionar-me sobre os meus brinquedos de infância. Ao constatar o seu interesse no tema perguntei ao grande grupo se queria fazer uma conversa sobre o tema e disseram que sim. Antes de iniciar essa conversa, comecei por explicar que teriam de respeitar a vez dos colegas para que todos pudessem partilhar as suas histórias com os seus brinquedos. A conversa correu bem, todos intervieram e respeitar a intervenção uns dos outros.</p>	

Data: Segunda-Feira, 20 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Regras
Nº de Nota: 26 (26.1)	
Descrição: A CL estava a brincar com uma tesoura. Eu: CL a tesoura não é para brincar. Podes magoar-te. GB: Não vês que isso está no sinal de perigo da sala (cartaz feito depois da visita de estudo sobre a prevenção rodoviária, em que fizeram vários sinais de trânsito, mas sobre as regras da sala).	

Local: Sala de Atividades	Tema
Nº de Nota: 26 (26.2)	Léxico
Descrição: Durante a leitura da história foi pronunciada a palavra “suplente”. MM: O que é isso? Eu: Algum dos meninos sabe o que quer dizer esta palavra? DN: Quer dizer que é para substituir.	

Data: Sexta-Feira, 24 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Envolvimento
Nº de Nota: 27 (27.1)	
Descrição: MR: Márcia olha o que eu trouxe. Eu: O que é isso? MR: É um livro que eu me lembrei que tinha uma das obras de arte que nós vimos aqui na sala.	

Data: Segunda-Feira, 27 de novembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Comportamento
Nº de Nota: 28 (28.1)	

Descrição: Em grande grupo foi feita a leitura das cartas que, em casa, tinham escrito ao Pai Natal. A DN pediu para a sua mãe escrever “eu portei-me bem porque até recebi uma estrela dourada na escola.”	
---	--

Data: Terça-Feira, 05 de dezembro de 2017	Tema
Local: Refeitório	Alimentação
Nº de Nota: 29 (29.1)	
Descrição: Desde quinta-feira da semana passada – quando o GB vomitou no refeitório – que, sempre que vamos para o refeitório, o DG começa a chorar e a dizer que não quer ir almoçar.	

Local: Recreio	Tema
Nº de Nota: 29 (29.2)	Estratégias
Descrição: Como estava quase sem voz e tinha de reunir todo o grupo para o momento da higiene, chamei uma das crianças e disse-lhe que ia ser o “chefe do exército” e começámos os dois a marchar. Desta forma, consegui que todos me seguissem até à casa de banho, sem ter que esforçar a voz.	

Data: Quinta-Feira, 07 de dezembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Noção espacial
Nº de Nota: 30 (30.1)	
Descrição: A MG dirigiu-se a mim para me mostrar um desenho. Eu: O que desenhaste MG? MG: Márcia isto aqui é um mapa do nosso recreio.	

Local: Sala de Atividades	Tema
----------------------------------	-------------

Nº de Nota: 30 (30.2)	Questões de género
Descrição: A RS e a CR escolheram ir brincar aos cabeleireiros e fazer penteados nas bonecas. DG: Eu também quero brincar. CR: Não podes porque esta brincadeira é de meninas.	

Data: Quarta-Feira, 13 de dezembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	
Nº de Nota: 31 (31.1)	Conflitos
Descrição: O GB atirou o SM ao chão e, de seguida, sentou-se em cima dela. Depois de ter sido repreendido e de ter pedido desculpa ao SM, o GB foi ter com a DN e a CR e tirou-lhes o jogo que elas estavam a utilizar.	

Data: Quinta-Feira, 14 de dezembro de 2017	Tema
Local: Sala de Atividades	Conflitos
Nº de Nota: 32 (32.1)	
Descrição: A mãe da LN veio queixar-se que, de manhã, a LN chora porque não quer ir para a escola, porque os colegas não querem brincar com ela e dizem que ela cheira mal. Ao saber desta informação, a educadora cooperante pediu à auxiliar para levar a LN consigo e promoveu uma conversa em grande grupo sobre o tema.	

Local: Casa-de-banho	Tema
Nº de Nota: 32 (32.2)	

Descrição: O ML empurrou o MN e eu disse-lhe para se sentar no banco à espera que os colegas terminassem a sua higiene, mas quando lhe disse para se sentar ele tentou empurrar-me.	Questões comportamentais
--	--------------------------

Data: Quarta-Feira, 03 de janeiro de 2018	Tema
Local: Sala de Atividades	Conflitos
Nº de Nota: 33 (33.1)	
Descrição: O ML pediu à SF para brincar com ela. Como a colega lhe disse que não, o ML disse: “Então vou-te dar uma porrada.”	

Data: Quarta-Feira, 03 de janeiro de 2018	Tema
Local: Sala de Atividades	Gestão de conflitos
Nº de Nota: 34 (34.1)	
Descrição: O GB, numa situação de conflito com um colega, veio ter comigo para me informar que o colega o tinha empurrado e não empurrou o colega (como habitualmente fazia).	

Data: Quinta-Feira, 04 de janeiro de 2018	Tema
Local: Sala de Atividades	Gestão do Grupo
Nº de Nota: 35 (35.1)	
Descrição: A LN estava fora do seu lugar no tapete. Eu: Porque não estás no teu lugar LN? (LN não respondeu, mas olhou para a CL) Eu: Foi a CL que te mandou para aí? CL: Sim fui, porque eu quero que ela se sente ao pé de mim. Eu: Pois mas isso não pode ser assim, LN volta para o teu lugar por favor.	

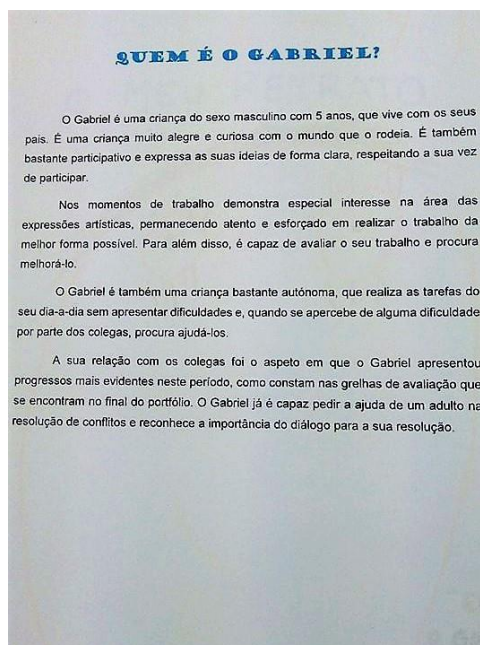
Data: Sexta-Feira, 12 de janeiro de 2018	Tema
Local: Sala de Atividades	Projeto
Nº de Nota: 36 (36.1)	
Descrição: Educadora de outra sala: Então qual o nome do projeto? RD: Não me lembro... Educadora: Já sei. A arte não é só recortes. RD: Não é esse o nome. Mas também podia ser, podemos fazer arte de muitas formas.	

Data: Sexta-Feira, 12 de janeiro de 2018	Tema
Local: Sala de Atividades	Caixa do correio
Nº de Nota: 37 (37.1)	
Descrição: A LN (que já não vinha à escola há alguns dias) veio ter comigo e disse: “Márcia trouxe desenhos para todos os meninos para meter na caixa do correio. Trouxe porque eu estava com saudades da escola.”	

Anexo C. Portfólio da Criança



Capa



Caracterização (estagiária)



Caracterização (criança)



Desenho livre (1)



Desenho livre (2)



Desenho livre (2)



Desenho livre (3)



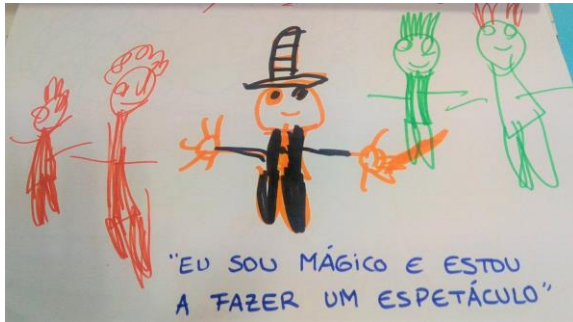
Desenho livre (4)



Desenho da História "OH!"



Desenho à vista de uma escultura



Quando crescer quero...



Pintura de sopro



Desenho temática do Natal



Colagem

GRELHA DE AVALIAÇÃO

Domínio da Formação Pessoal e Social		
Descrição	Novembro	Janeiro
Identifica as suas características pessoais e compara-as com as dos outros	●	●
Expressa as suas emoções e reconhece as emoções dos outros	●	●
Revela confiança em expor as suas ideias e em falar perante o grupo	●	●
Justifica as suas opiniões e aceita opiniões contrárias	●	●
Realiza autonomamente as tarefas do quotidiano	●	●
Encarrega-se de tarefas que se comprometeu a realizar	●	●
Revela interesse em aprender e aplica essas aprendizagens no quotidiano	●	●
Colabora em atividades de pequeno e grande grupo	●	●
É capaz de avaliar o seu comportamento, atitudes e trabalhos	●	●
Espera pela sua vez e dá oportunidade aos colegas de participar	●	●
Resolve situações de conflito, com recurso ao diálogo	●	●
Domínio da Educação Física		
Demonstra gosto pela atividade física e procura melhorar as suas capacidades	●	●
Coopera com os colegas em situações de jogo	●	●
Aceita e cumpre as regras de jogo estabelecidas em grupo	●	●
Domínio da Educação Artística		
Explora, com interesse, diferentes formas de expressão (pintura, colagem...)	●	●
Representa, através do desenho, vivências, histórias, pessoas, animais...	●	●

Grelha de avaliação (1)

Domínio do Conhecimento do Mundo		
Utiliza termos como dia, noite, de manhã, de tarde...	●	●
Identifica diferentes elementos da equipa educativa	●	●
Associa rotinas a determinados momentos do dia	●	●
Identifica elementos próximos da família e reconhece graus de parentesco	●	●
Aceita e compreende diferentes hábitos, vestuário, alimentação...	●	●
Reconhece as diferentes partes do corpo	●	●
Conhece diferentes animais (aquáticos, terrestres, aves, insetos...)	●	●

Grelha de avaliação (2)

ANEXO D. Entrevistas às Crianças

ENTREVISTA – PEDRO

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

O bom comportamento é quando um menino respeita os adultos, porta-se impecável, não bate em ninguém e não põe a mão nas cuecas. O mau comportamento é quando um menino não respeita os adultos, fica de castigo e que bate.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Mal. Só alguns é que portam bem, porque não batem aos amigos.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Portam-se melhor no tapete, mas só quando não estão na brincadeira e estão bem sentados e portam-se pior no recreio, porque brincam sempre às lutas.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Sim, porque eles gostam de portar mal e as professoras dizem para eles não portarem-se mal e eles continuam.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Conversar com eles e dar coisas que eles gostam, tipo gomas, quando se portam bem.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

Cumprem mais a de estar bem sentado e menos a de respeitar os adultos.

ENTREVISTA – SIMÃO

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

O bem-comportado é o menino que fica sossegado e não bate em ninguém e não é mal educado. Os que se portam mal são os que fazem asneiras e batem aos amigos.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Mal porque... ficam sem fazer asneiras, mas é poucas vezes.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Melhor é quando estão no tapete, mas só quando estão sossegados e de pernas à chinês e pior é no recreio, porque uns meninos mandam fazer mal aos outros.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Incomoda porque as pessoas adultas ficam ocupadas a pôr os meninos de castigo e não fazem coisas giras com os meninos que se portam bem e assim eles não aprendem.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Pô-los de castigo, porque assim eles ficam sossegados e calados.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

A de estar bem sentado é a que cumprem mais e menos é a de respeitar os adultos.

ENTREVISTA – GABRIEL

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

O bom é um menino que brinca sem magoar e não faz os amigos chorar e o mau é um menino que bate e empurra.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Portam-se mal, porque batem muito e falam muito a gritar.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Portam-se melhor quando estão no recreio porque não se batem e portam-se pior quando vamos à casa de banho porque gritam.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Sim, porque quando estou a fazer desenhos eles gritam e eu faço as coisas mal.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Podemos sentá-los e dizer para ficarem de braços cruzados a pensar no que fizeram.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

Partilhar os brinquedos é a que respeitam mais e respeitar os adultos é a que respeitam menos.

ENTREVISTA – CONSTANÇA

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

O bom comportamento é quando um menino não bate aos outros, está em silêncio e bem sentado no tapete, como o Martim.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Portam-se mais vezes mal, porque as professoras têm de falar mais alto, porque os meninos não ouvem o que os adultos dizem.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Melhor é quando estamos todos a lanchar, porque não há tantas queixinhas e pior é na casa de banho por causa que andam sempre aos gritos e sempre a correr.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Incomoda muito porque gritam imenso e não consigo estar com atenção.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Podemos ensinar a portarem-se bem.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

Cumprem mais a de não estragar os materiais e menos a de respeitar os adultos.

ENTREVISTA – FRANCISCO

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

Um menino com bom comportamento é educado, trabalha e está com atenção e um menino mal comportado é alguém que se porta mal, bate e é mal educado.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Mais ou menos, porque há meninos que se portam mal, mas, às vezes, portam-se bem.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Portam-se melhor quando estão no tapete, porque estão a ouvir histórias e não fazem barulho. E portam-se pior na casa de banho porque há muitas confusões.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Sim porque me faz confusão.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Pôr de castigo.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

Cumprem a regra de partilhar os materiais e cumprem menos a regra de respeitar os adultos.

ENTREVISTA – SOFIA

1. O que é para ti o bom comportamento? E o mau?

O bom comportamento é respeitar os adultos e o mau comportamento é rasgar as folhas dos outros.

2. Achas que os meninos da sala se portam bem o mal? Porquê?

Portam-se mal porque estão sempre a falar e não deixam fazermos coisas giros e trabalhos bonitos.

3. Em que momentos do dia os meninos se portam melhor? E quando se portam pior?

Os meninos portam-se melhor quando abrimos a caixa do correio, porque não há guerras de quem é o carteiro e estão todos a gostar de ver as cartas que os outros recebem. Portam-se pior quando vamos à casa de banho porque fazem muito barulho e brincam com o autoclismo.

4. Incomoda-te quando os meninos se portam mal? Porquê?

Sim, porque estar sempre a fazer barulho e não deixam estar com atenção.

5. O que podemos fazer para se portarem melhor?

Quando fossemos abrir a caixa do correio, não davam nem recebiam cartas para começarem a portar-se bem.

6. Das regras da sala, qual é a que achas que os meninos cumprem mais e qual a que cumprem menos vezes?

Estar bem sentado não é! Partilhar os brinquedos é a que fazem mais vezes, porque até partilham o telefone da casinha. A de respeitar os adultos é a que fazem menos, porque os adultos dizem que não podemos bater e eles batem na mesma.

ANEXO E. Aplicação da Escala COR

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: GB

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
2 de outubro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com os adultos que lhe são familiares.	- O GB passou grande parte do intervalo sentado ao meu lado a conversar sobre o facto de querer ser veterinário e dos seus planos de ter a sua própria clínica.
	Relação com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O GB passa cerca de 15 minutos a fazer construções com o VC e o ML.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	4. A criança é identificada por um colega como amigo	- O ML refere: "Quero brincar com o GB porque ele é o meu melhor amigo."
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	1. A criança ainda não colabora com outros para resolver um conflito, em vez disso, foge ou usa a força.	- O GB empurra três dos seus colegas que estavam na fila: "Deixem-me passar para a frente do comboio!"

	Compreensão e expressão de sentimentos	2. A criança expressa ou verbaliza sentimentos, mas, por vezes, de modos socialmente inaceitáveis.	- Como a CR não deixou o GB participar na brincadeira, ele tirou-lhe o brinquedo que ela estava a usar.
			Total: 15

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
4 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	5. A criança trabalha em projetos complexos com adultos que lhe são familiares.	- Durante o momento de escolha livre, o GB oferece-se para ajudar a expor os trabalhos na parede.
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O GB passa 10 minutos a explicar a dois colegas como podem fazer um livro com várias folhas agrafadas.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- O MM diz a chorar: "O VC não me quer deixar brincar com o GB e ele é o meu melhor amigo."
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	3. A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças	- O GB dirige-se a mim e diz: "Márcia eu estava a brincar com o PD e ele bateu-me."
	Compreensão e expressão de sentimentos	3. A criança demonstra consciência dos sentimentos dos outros	- O MN estava a chorar e o GB diz: "Márcia ele está triste porque o MM amarrotou o desenho que o MN lhe deu."
			Total: 19

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: RS

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
3 de outubro de 2017	Relação com os adultos	2. A criança responde quando adultos que lhe são familiares iniciam interações.	- Depois de me dirigir à RS e perguntar o que estava a desenhar ela explicou todo o desenho e ainda me pediu para desenhar uma borboleta.
	Relação com outras crianças	3. A criança inicia interações com outras crianças.	- A RS pergunta à CL se esta quer ir brincar com as bonecas da casa de madeira.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	3. A criança identifica um colega como amigo.	- A RS estava a chorar no recreio porque a MG não a deixava brincar com a sua amiga CT.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	3. A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	- A RS dirige-se a mim: "Márcia o GB disse que o meu desenho estava feio."
	Compreensão e expressão de sentimentos	2. A criança expressa ou verbaliza sentimentos, mas, por vezes, de modos socialmente inaceitáveis.	- A MG não respeitou a vez de jogar da RS e a RS começou a chorar.
			Total: 13

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
6 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com adultos que lhe são familiares.	- A RS explica-me como funciona a festa do chá e diz: "Tu podias ser a médica dos bebés." E brincamos durante algum tempo.
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- A RS brinca durante 20 minutos com a MG com os bonecos e o serviço de chá.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- A CL refere que quer ir brincar com a RS porque ela é sua amiga.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	3. A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças	- A RS, no recreio, vem ter comigo a chorar porque a LR contou um segredo à CT e não lhe contou a ela.
	Compreensão e expressão de sentimentos	4. A criança exprime geralmente os sentimentos de forma aceitável.	- No tapete, o PD empurra a RS e ela diz: "Para! Já te disse para não me empurrares. Eu não quero."
			Total: 19

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: PD

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
4 de outubro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com os adultos que lhe são familiares.	- O PD pede para me sentar junto dele, enquanto come a sopa e conta-me quais são os seus pratos preferidos.
	Relação com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O PD brinca durante 10 minutos com o FR a fazer construções.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	3. A criança identifica um colega como amigo.	- O PD diz que vai fazer um desenho com a RS porque “como somos amigos vamos fazer a mesma coisa.”
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	1. A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito, em vez disso, foge ou usa a força.	- O PD empurra o SM para o chão, porque este não lhe deu o brinquedo com que estava a brincar.
	Compreensão e expressão de sentimentos	2. A criança expressa ou verbaliza sentimentos, mas, por vezes, de modos socialmente inaceitáveis.	- O PD ficou a chorar quando percebeu que tinha magoado o FR.
			Total: 14

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
7 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com adultos que lhe são familiares.	- O PD estava a brincar com as bonecas e disse: "Márcia eu sou o médico e tu vais ser a minha ajudante. Eu digo como tens de tratar os bebés doentes." E brincámos durante cerca de 15 minutos.
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O PD esteve a brincar com o FR e o MM com a caixa dos animais, durante 20 minutos.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- O GB referiu que ia convidar o seu amigo PD para uma festa em sua casa.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	1. A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito, em vez disso, foge ou usa a força.	- O MN ficou a chorar porque o PD o empurrou contra a parede porque queria ser o primeiro na fila.
	Compreensão e expressão de sentimentos	2. A criança expressa ou verbaliza sentimentos, mas, por vezes, de modos socialmente inaceitáveis.	- O PD deu um murro na barriga da CT porque queria que ela lhe desse mais espaço para se sentar.
Total: 15			

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: SM

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
9 de outubro de 2017	Relação com os adultos	2. A criança responde quando adultos que lhe são familiares iniciam interações.	- O SM, depois de eu me sentar junto dele e comentar o seu desenho, explica-me o que está a desenhar.
	Relação com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O Simão brinca com o Manuel cerca de 10 minutos na garagem.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	1. A criança ainda não identifica os colegas pelo nome.	- Quando eu pedi ao SM para chamar a CT, este ficou a olhar para os colegas, sem saber qual deles tinha de chamar.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	3. A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	- O SM dirige-se a mim e diz: "Márcia, o PD magoou-me."
	Compreensão e expressão de sentimentos	1. A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos.	- O SM fica sentado no seu lugar, a olhar para mim e em silêncio, depois do GB o ter empurrado.
Total: 11			

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
11 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com adultos que lhe são familiares.	- O SM chama-me para mostrar o seu desenho sobre os extraterrestres.
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- O SM brinca com o MN a fazer construções, durante 10 minutos.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	3. A criança identifica um colega como amigo.	- O SM refere que prefere brincar com o MN porque ele é seu amigo.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	4. A criança tenta por vezes resolver os problemas com outras crianças de forma independente, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	- Depois do VC empurrar o SM três vezes, o SM olha para ele e diz: "Se continuas a magoar-me vou dizer."
	Compreensão e expressão de sentimentos	4. A criança exprime geralmente os sentimentos de forma aceitável.	- O SM diz que fica irritado quando estão todos a fazer muito barulho.
			Total: 19

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: LR

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
10 de outubro de 2017	Relação com os adultos	3. A criança inicia as interações com adultos que lhe são familiares.	- A LR vem sentar-se ao meu lado no recreio.
	Relação com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- A LR passa o recreio a" brincar aos restaurantes" com a MG.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- A RS fica a chorar porque quer brincar só com a sua amiga LR e a MG também quer participar.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	3. A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	- A LR dirige-se a mim para me dizer que a CL está a chorar porque a CR não a deixa brincar.
	Compreensão e expressão de sentimentos	3. A criança demonstra consciência dos sentimentos dos outros.	- A LR refere que o MM está triste porque o MN amarrotou o desenho que o MM lhe deu.
			Total: 17

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
12 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com adultos que lhe são familiares.	- A LR senta-se ao meu lado a conversar sobre os seus brinquedos preferidos e mostra curiosidade em saber quais os brinquedos que eu mais gostava quando era criança.
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- A LR combina com a MT, a MD e a CR como vão fazer a festa de chá e brincam durante 20 minutos.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- A SF explicou-me que a LR é uma das suas melhores amigas porque brincam muito bem juntas.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	5. A criança resolve geralmente com autonomia problemas com outras crianças.	- A LR altera as regras de um jogo para que todas as meninas interessadas na brincadeira tivessem oportunidade de participar.
	Compreensão e expressão de sentimentos	4. A criança exprime geralmente os sentimentos de forma aceitável.	- A LR diz ao PD que não gosta que este a empurre.
Total: 21			

Nome do Observador: Márcia Rodrigues

Nome da Criança: MT

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
11 de outubro de 2017	Relação com os adultos	4. A criança mantém interações com adultos que lhe são familiares.	- A MT pede para me sentar junto dela e para jogar com ela um jogo de tabuleiro e jogamos durante 7 minutos.
	Relação com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- A MT brinca na garagem com o MM durante 10 minutos.
	Criação de relações de amizade com outras crianças	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- A MD vai dar a mão à MT para irem juntas brincar e refere que são amigas e que andam juntas nas aulas de hip-hop.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	4. A criança manifesta alguma persistência, tentando bastantes métodos alternativos para resolver um problema.	- O GB está a incomodar a MT, não a deixando fazer o seu desenho. Esta pede-lhe que pare de incomodar e que faça o seu desenho. Como o GB continua, a MT levanta-se e diz: "Se não paras saio de perto de ti."
	Compreensão e expressão de sentimentos	4. A criança exprime geralmente os sentimentos de forma aceitável.	- A MT dirige-se ao GB: "Não brinco contigo porque tu me

			empurraste e agora estou zangada.”
			Total: 20

Data	Categoria	Nível de Desenvolvimento segundo a Escala COR	Observação
13 de dezembro de 2017	Relação com os adultos	5. A criança trabalha em projetos complexos com adultos que lhe são familiares.	- A MT chega à sala com um livro que trouxe e diz-me: “Márcia este livro tem aqui uma obra de arte como a que mostraste ontem, podíamos mostrar aos meninos.”
	Relações com outras crianças	4. A criança mantém interações com outras crianças.	- A MT organiza um pequeno grupo de meninas e todas brincam no recreio ao jogo do lenço.
	Criação de relações de amizade com outras crianças.	4. A criança é identificada por um colega como amiga.	- A MT escolhe ir fazer desenhos com “a minha amiga do hip-hop”.
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais	5. A criança resolve geralmente com autonomia problemas com outras crianças.	- A CR começa a chorar porque a MG não a deixa participar na brincadeira. A MT diz: “MG, dá para brincarmos todas não precisas de ser assim.”
	Compreensão e expressão de sentimentos	5. A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros.	- A RS está a chorar porque não lhe contaram um segredo e a MT diz: “Meninas a RS está triste, podemos contar-lhe o segredo. Não faz mal ela saber e assim já não chora.”
			Total: 23

ANEXO F. Exemplos de Autorretratos

