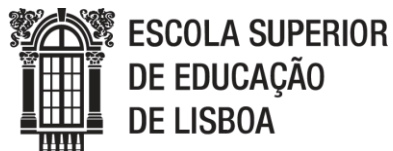


ANEXOS

Anexo A. Portefólio Individual de Jardim de Infância



PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Retrato de um Percurso

Rita Cravo

(Nº 2015176)

Trabalho apresentado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional
Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador(a): Rita Friães

2016-2017

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	63
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	65
1.1. À porta da Casa Amarela - O meio envolvente.....	65
1.2. A Casa Amarela	66
1.3. “Está maior agora!” - A organização da sala de atividades.....	67
1.4. “Quando é que vamos lanchar?” - A organização do tempo.....	70
1.5. A Equipa Educativa	71
1.5.1. A equipa da instituição	71
1.5.2. A equipa de sala	72
1.6. “Eu já sei. A minha mãe disse-me!”- As famílias das crianças.....	72
1.7. “Sabias que...?” - As crianças.....	74
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO	78
2.1. Intenções para as crianças.....	78
2.2. Intenções com as famílias	82
2.3. Intenções com a equipa educativa	83
3. REFLEXÕES	85
3.1. Reflexões da primeira semana	86
3.1.1. Reflexões diárias de 26 a 30 de setembro de 2016	86
3.1.2. Reflexão semanal de 26 a 30 de setembro de 2016	92
3.2. Reflexões da segunda semana	96
3.2.1. Reflexões diárias de 3 a 7 de outubro de 2016	96
3.2.2. Reflexão semanal de 3 a 7 de outubro de 2016.....	102
3.3. Reflexões da terceira semana.....	106
3.3.1. Reflexões diárias de 10 a 14 de outubro de 2016	106
3.3.2. Reflexão semanal de 10 a 14 de outubro de 2016.....	114
3.4. Reflexões da quarta semana.....	118
3.4.1. Reflexões diárias de 17 a 21 de outubro de 2016	118
3.4.2. Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016	127
3.5. Reflexões da quinta semana	133
3.5.1. Reflexões diárias de 24 a 28 de outubro de 2016	133
3.5.2. Reflexão semanal de 24 a 28 de outubro de 2016.....	142
3.6. Reflexões da sexta semana	146
3.6.1. Reflexões diárias de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016.....	146
3.6.2. Reflexão semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016	151
3.7. Reflexões da sétima semana	155

3.7.1. Reflexões diárias de 7 a 11 de novembro de 2016	155
3.7.2. Reflexão semanal de 7 a 11 de novembro de 2016	161
3.8. Reflexões da oitava semana	164
3.8.1. Reflexões diárias de 14 a 18 de novembro de 2016	164
3.8.2. Reflexão semanal de 14 a 18 de novembro de 2016	171
3.9. Reflexões da nona semana	175
3.9.1. Reflexões diárias de 21 a 25 de novembro de 2016	175
3.9.2. Reflexão semanal de 21 a 25 de novembro de 2016	183
3.10. Reflexões da décima semana	186
3.10.1. Reflexões diárias de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016.....	186
3.10.2. Reflexão semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016.....	191
3.11. Reflexões da décima primeira semana.....	194
3.11.1. Reflexões diárias de 5 a 9 de dezembro de 2016	194
3.11.2. Reflexão semanal de 5 a 9 de dezembro de 2016	202
3.12. Reflexões da décima segunda semana	205
3.12.1. Reflexões diárias de 12 a 16 de dezembro de 2016	205
3.12.2. Reflexão semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016	213
3.13. Reflexões da décima terceira semana.....	217
3.13.1. Reflexões diárias de 3 a 6 de janeiro de 2017	217
3.13.2. Reflexão semanal de 3 a 6 de janeiro de 2017	224
3.14. Reflexões da décima quarta semana	228
3.14.1. Reflexões diárias de 9 a 13 de janeiro de 2017.....	228
3.14.2. Reflexão semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017	233
3.15. Reflexões da décima quinta semana.....	236
3.15.1. Reflexões diárias de 16 a 20 de janeiro de 2017.....	236
3.15.2. Reflexão semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017	241
4. ATIVIDADES	245
4.1. Atividades de 26 a 30 de setembro de 2016.....	246
4.1.1. O que queremos fazer de 26 a 30 de setembro de 2016?	246
4.1.2. Planeamento semanal de 26 a 30 de setembro de 2016	247
4.2. Atividades de 3 a 7 de outubro de 2016	252
4.2.1. O que queremos fazer de 3 a 7 de outubro de 2016?	252
4.2.2. Planeamento de 3 a 7 de outubro de 2016	253
4.3. Atividades de 10 a 14 de outubro de 2016	255
4.3.1. O que queremos fazer de 10 a 14 de outubro de 2016?	255
4.3.2. Planeamento de 10 a 14 de outubro de 2016	256

4.4. Atividades de 17 a 21 de outubro de 2016	275
4.4.1. O que queremos fazer de 17 a 21 de outubro de 2016?	275
4.4.2. Planeamento de 17 a 21 de outubro de 2016	276
4.5. Atividades de 24 a 28 de outubro de 2016	284
4.5.1. O que queremos fazer de 24 a 28 de outubro de 2016?	284
4.5.2. Planeamento de 24 a 28 de outubro de 2016	285
4.6. Atividades de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016.....	293
4.6.1. O que queremos fazer de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016?.....	293
4.6.2. Planeamento semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016.....	294
4.7. Atividades de 7 a 11 de novembro de 2016.....	311
4.7.1. O que queremos fazer de 7 a 11 de novembro de 2016?	311
4.7.2. Planeamento semanal de 7 a 11 de novembro de 2016	312
4.8. Atividades de 14 a 18 de novembro de 2016.....	315
4.8.1. O que queremos fazer de 14 a 18 de novembro de 2016?	315
4.8.2. Planeamento semanal de 14 a 18 de novembro de 2016	316
4.9 Atividades de 21 a 25 de novembro de 2016.....	318
4.9.1. O que queremos fazer de 21 a 25 de novembro de 2016?	318
4.9.2. Planeamento semanal de 21 a 25 de novembro de 2016	319
4.10. Atividades de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016	338
4.10.1. O que queremos fazer de 28 de novembro a 2 de dezembro?.....	338
4.10.2. Planeamento semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016...	339
4.11. Atividades de 5 a 9 de dezembro de 2016.....	341
4.11.1. O que queremos fazer de 5 a 9 de dezembro de 2016?	341
4.11.2. Planeamento semanal de 5 a 9 de dezembro de 2016	342
4.12. Atividades de 12 a 16 de dezembro de 2016.....	345
4.12.1. O que queremos fazer de 12 a 16 de dezembro de 2016?	345
4.12.2. Planeamento semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016	346
4.13. Atividades de 3 a 6 de janeiro de 2017.....	348
4.13.1. O que queremos fazer de 3 a 6 de janeiro de 2017?.....	348
4.13.2. Planeamento semanal de 3 a 7 de janeiro de 2017	349
4.14. Atividades de 9 a 13 de janeiro de 2017.....	351
4.14.1. O que queremos fazer de 9 a 13 de janeiro de 2017?.....	351
4.14.2. Planeamento semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017.....	352
4.15. Atividades de 16 a 20 de janeiro de 2017	354
4.15.1. O que queremos fazer de 16 a 20 de janeiro de 2017?.....	354
4.15.2. Planeamento semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017.....	356

5. EXPERIÊNCIAS E PROJETOS.....	374
5.1. Experiência: O Balão-Foguete.....	375
5.2. Projeto: “Quais são os frutos do Outono?”.....	379
5.3. Projeto “Preto é cor?”.....	391
6. JORNAIS.....	433
6.1. Jornal “Notícias de Novembro”.....	434
6.2. Jornal “Notícias de Dezembro”.....	445
6.3. Jornal “Notícias de Janeiro”.....	453
7. “A RITA VAI EMBORA. NÃO A DEIXEM IR!” - CONSIDERAÇÕES FINAIS	463
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	466
ANEXOS.....	470

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Disposição da sala de atividades no início da PPS.....	67
Figura 2. Disposição da sala de atividades no final da PPS.....	70
Figura 3. Criança a montar o cenário.....	375
Figura 4. Criança a preparar o material	376
Figura 5. Realização da experiência do “balão-foguete” em grande grupo	378
Figura 6. Grelha de ideias preenchida	380
Figura 7. Elaboração da carta a enviar para os familiares do grupo.....	381
Figura 8. Exemplo de uma das cartas enviadas.....	381
Figura 9. Ponto de situação: diálogo com o grupo sobre os frutos já descobertos	382
Figura 10. Ida à mercearia.....	383
Figura 11. Desenho e pintura de um fruto à escolha.....	383
Figura 12. Contextualização: Apresentação ao grupo dos resultados já obtidos.....	384
Figura 13. Auxiliar Educativa a esculpir a abóbora	384
Figura 14. Teia de ideias: "O que pensamos sobre o assunto?"	392
Figura 15. Teia de ideias: "O que queremos descobrir?"	394
Figura 16. Resultado da experiência "Escurecimento de cores"	397
Figura 17. Resultado da cromatografia	400
Figura 18. Sessão de Expressão Corporal: Um furo no escuro.....	401
Figura 19. Experiência da caixa de luz	402
Figura 20. Pesquisa no computador	403
Figura 21. Teia: O que trago para a interação? Fonte própria.....	464

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação Profissional de Educadores de Infância
DP	Diretor Pedagógico
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente documento – Portefólio Individual de Jardim-de-Infância – surge enquanto elemento reflexivo de toda a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

Para se aproximar, gradualmente, de uma prática de qualidade, o educador de infância deve manter uma postura reflexiva acerca de todas as questões subjacentes à sua intervenção diária. De acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” (p.13). Nesse sentido, este documento contém todos os meus registos reflexivos, no que respeita ao percurso vivenciado e, como explicitado nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), anotei os episódios que considerava significativos o mais perto possível do acontecimento, bem como num momento posterior.

Paralelamente, e sendo a avaliação um dos requisitos dessa qualidade (Justino, 2010), esta compilação de elementos apresenta, igualmente, uma componente avaliativa: no que refere às atividades desenvolvidas, bem como em relação ao dia-a-dia, em que, nas reflexões, com o intuito de me levar à reestruturação da minha prática para um melhor atendimento da criança (Marques et al., 2007). Esta avaliação surge a partir do meu olhar crítico e das conclusões que retirava das conversas informais que estabeleci, sempre que possível, com a equipa da sala de atividades onde realizei a minha PPS e é apresentada tempo por tempo por base instrumentos de avaliação que construí para as atividades realizadas. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

É ainda de referir que para mostrar uma clara e evidente evolução das aprendizagens que fui adquirindo ao longo de todo o meu percurso, os documentos integrados no presente portefólio não foram alterados de forma significativa.

Por razões éticas e de segurança, o nome da instituição cooperante surge como *Casa Amarela* ou apenas instituição. No que refere às crianças com as quais desenvolvi a minha PPS, estas são apenas mencionadas com o primeiro nome e a inicial do seu apelido.

No que refere à organização do portefólio, e para retratar o meu percurso da forma mais clara possível, este está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo – **Caracterização para a ação** – apresento toda a caracterização referente ao contexto socioeducativo; no segundo capítulo – **Intenções para a ação** – apresento as intenções

que delinee para a minha prática tendo em conta todos os intervenientes da mesma; No terceiro capítulo - **Reflexões** - apresento as minhas reflexões diárias e semanais acerca de todo o trabalho desenvolvido e eventuais situações que surgiram e que foram merecedoras do meu olhar mais atento; O quarto capítulo - **Atividades** – onde apresento todas as atividades realizadas aquando a minha PPS; O quinto capítulo – **Experiências e Projetos** – diz respeito a experiências e projetos que pude realizar com algumas crianças do grupo com o qual desenvolvi a minha PPS; no sexto capítulo – **Jornais** – apresento todos os jornais que realizei para os familiares das crianças com as quais desenvolvi a minha PPS.

Por fim, apresento as **Considerações Finais**, onde reflito acerca de todo o percurso vivenciado, as **Referências bibliográficas** que suportaram todo o trabalho descrito no documento e os **Anexos** referentes a este documento.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para delinear um plano de ação, é essencial conhecer e refletir acerca de todos os fatores influenciadores da minha prática, dado que “o currículo não pode ser encarado [...] sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece»”. (Siraj-Blatchford, 2004, p.10). Nesse sentido, começo por apresentar de forma reflexiva, uma caracterização sobre o meio, o contexto, as crianças e todos os intervenientes da sua vida.

1.1. À porta da Casa Amarela¹ - O meio envolvente

A *Casa Amarela* situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, onde reside um total de 33745 habitantes, à data dos Censos de 2011. De acordo com a educadora cooperante (EC), em resposta à entrevista realizada (Anexo B), a população é predominantemente idosa, ainda que comece a ser procurada pelas camadas mais jovens.

Trata-se de uma área movimentada no que respeita a transportes públicos, sendo, por isso, de fácil acesso. As imediações do contexto educativo encontram-se bem equipadas no que respeita a infraestruturas de comércio tradicional e lazer, havendo, assim, mercearias, farmácias, um supermercado, uma droguaria, cabeleireiros, uma sapataria, alguns cafés nas proximidades, bem como um mercado. Toda esta oferta traz benefícios à prática educativa, dado que as equipas podem usufruir do que o contexto lhes oferece para promover as aprendizagens e descobertas das crianças. A título de exemplo, é de referir uma ida à mercearia realizada durante a execução de um projeto em sala de atividades, aquando a minha PPS.

Existem ainda espaços bastante atrativos para crianças: um parque infantil e alguns parques verdes.

A comunidade envolvente é bastante acolhedora, podendo isso verificar-se aquando as saídas do grupo da instituição:

“A caminho da horta, ainda durante a parte da manhã, vivenciou-se um clima bastante positivo em que a comunidade se mostrava bastante convidativa ao abordar-nos: “Bom dia!” “Vão passear?”, surgiam alguns comentários, aliados a sorrisos.” (Nota de campo de 3 de outubro de 2016, exterior).

¹ Nome fictício atribuído à instituição pelo grupo de estagiárias.

Segundo a EC, muitas crianças residem na área envolvente, existindo, assim “uma relação de proximidade com os comerciantes e moradores o que contribui para um ambiente de confiança, segurança e conforto”.

Antes de abrir a porta da *Casa Amarela* para olhar para ela de forma crítica e atenta, é importante ter em conta que se trata de um contexto que exerce determinadas funções, dispondo de tempos, espaços e onde se estabelecem diversas relações entre os intervenientes (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como referido no perfil de desempenho profissional do educador de infância que constitui o quadro de orientação para a prática profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), é função do educador de infância avaliar o ambiente educativo. Não existindo por parte da equipa da instituição o recurso a nenhum modelo específico de avaliação do ambiente educativo, optei por utilizar as grelhas de ECERS como instrumento de avaliação. Nesse sentido, de acordo com a avaliação realizada (Anexo C), o ambiente educativo mostra-se bastante adequado, priorizando, sempre, o bem-estar e segurança das crianças.

Na avaliação realizada destaca-se o enfoque de cotações elevadas em cada item apresentado, o que sugere um ambiente educativo de qualidade.

Considerando que a qualidade assume vários significados e exprime-se a várias vozes (Katz citada por Folque et al., 2015), sendo, por isso, uma tarefa de difícil abordagem, torna-se fundamental refletir acerca do ambiente educativo, com a intenção de o adequar e melhorar. Assim, proponho-me em refletir, nos seguintes tópicos, acerca de todas as características importantes na organização do ambiente educativo.

1.2. A Casa Amarela

A *Casa Amarela* pertence à rede privada, sendo uma instituição de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. No que refere ao público-alvo, a instituição abrange as valências de pré-escolar até ao 1º ciclo, como se pode ler no Projeto Educativo (PE) da instituição (2013/2017), o que permite alargar os recursos humanos e materiais, bem como facilitar a continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

O equipamento, fundado em 1968, trata-se de uma antiga moradia que detém três salas de ensino pré-escolar, cinco salas para 1º ciclo, uma sala de expressão plástica, uma sala de professores e um espaço de centro de recursos.

Existe um espaço que funciona simultaneamente como pavilhão polivalente e como refeitório, onde são realizadas as sessões de expressão corporal. Contudo, a utilização deste espaço torna-se condicionada, tendo em conta que é partilhado por todos os grupos e turmas da instituição. O *recreio* também pode ser utilizado para esse fim.

Por outro lado, existe um espaço polivalente em que as crianças do grupo com o qual desenvolvi a minha PPS, também realizam atividades: quando têm de treinar a apresentação de algum trabalho para o grupo, com um adulto, por exemplo.

De forma a guiar a sua ação, a *Casa Amarela* “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).” (PE, 2016, p.5), constituindo assim um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Niza, 2013, p.144).

Assim verifica-se “um currículo baseado em problemas e motivações da vida real” (Folque, 2014, p.54), em que a criança detém o controlo sobre a sua própria aprendizagem.

1.3. “*Está maior agora!*” - A organização da sala de atividades

Após atravessar o corredor principal, entra-se na sala de atividades onde realizei a minha PPS. Como se pode ler no Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2016/2017), o espaço de sala de atividades está organizado para promover a autonomia das crianças, facilitando o acesso a materiais.

Ao longo de todo o período da minha PPS, em conjunto com a equipa de sala, fomos refletindo acerca da adequação do espaço de sala e da sua influência na vida quotidiana nas crianças e, nos seus comportamentos. Assim, esta sofreu consideráveis alterações, que irei apresentar de seguida, uma vez que a organização do espaço deve ser organizada e modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Lopes da Silva et al, 2016).

No início da minha intervenção, a sala de atividades assumia a disposição ilustrada na figura 1.



Figura 1. Disposição da sala de atividades no início da PPS

Esta encontrava-se dividida por áreas, mais precisamente as nove que se mantiveram do início ao fim em número, mas que diferiram em organização (Anexo D), devido aos notórios constrangimentos de espaço: a sua diminuta dimensão.

Para efetivar estas alterações e de forma a manter áreas bem claras e delimitadas, as crianças participaram no processo de alteração do espaço, dando sugestões para possíveis alterações.

Trata-se de um espaço seguro, com uma ótima iluminação, quer natural - devido às quatro janelas existentes que percorrem duas paredes, que dão para a parte de trás do recreio exterior, quer artificial. Por baixo de cada uma dessas janelas, encontram-se prateleiras que servem para arrumar materiais das áreas a que correspondem, estando os mesmos acessíveis a todos.

Junto à porta de entrada existe a *área do computador*, com uma secretária, onde estão os dossiers do grupo e o material de suporte de escrita: os cartões com nomes para auxiliar a escrita, as esferográficas e os lápis de carvão.

Imediatamente ao lado da porta de entrada encontra-se uma estante que serve para arrumar material de “reserva”. De seguida, a *área da pintura*, equipada com um placard, onde as crianças podem pôr as folhas e pintar. A mesa referente a essa área serve igualmente a *área da modelagem*, cujo material se encontra junto às prateleiras próximas. Todo o material pertencente a esta área trata-se de material reutilizável que as crianças traziam de casa, que permitia fomentar a criatividade e realizar inúmeras aprendizagens, contribuindo para “a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais . . .” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Ao longo da minha PPS, foi criada uma nova dinâmica nesta área a *tapeçaria*, devido ao notório interesse do grupo por esta atividade, que foi sendo apoiada também, pelas mesas respeitantes a este espaço.

Junto à segunda janela, arrumam-se os cadernos de desenho e todo o material que respeita a esta área, que é manipulada no centro da sala – a *área do desenho*.

Ao chegar a meio do espaço, existe uma lareira inativada que diz respeito à *área dos jogos*, ao contrário do início da minha PPS, que referia à *área da leitura*. Este ponto está dividido por duas prateleiras, onde se encontram arrumados todos os jogos, que são operacionalizados pela criança no espaço do chão.

Já a *área das construções*, encontra-se no fim da sala, onde estava inicialmente a *área das ciências*. Esta área tem um conjunto de prateleiras, por baixo da janela onde se guardam os legos e as crianças detêm um espaço amplo para manusear o material.

Entre as duas áreas anteriormente referidas, está a *área das Ciências* que inicialmente se encontrava no espaço atual da *área dos jogos*, onde as crianças podem realizar diferentes atividades.

Devido à proximidade destas duas áreas – *área das Ciências e da matemática*, igualmente suportada pela mesma mesa, após refletir conjuntamente com a EC, juntámo-las criando o “*Laboratório de Ciências e Matemática*”, como sugere o modelo MEM (Folque, 2014).

Já do mesmo lado da área do computador e após passar uma porta que dá acesso à secretaria, veem-se os instrumentos de pilotagem, que regulam todo o funcionamento da vida diária do grupo, constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (Niza citado por Folque, 2014, p.55) e que sofreram igualmente alterações próximo do final da minha intervenção (Anexo E).

Neste espaço encontra-se a *área da Leitura*, que em conjunto com a *área dos jogos* a determinada altura da minha PPS, circunscrevia o espaço de reuniões do grupo, no chão. Contudo, este espaço foi sendo alterado ao longo da minha PPS:

“*Durante este diálogo, surgem alguns comentários por parte do grupo: “Temos mais espaço.”; “Está maior agora.”* (Nota de campo de 6 de outubro de 2016, sala de atividades).

Já no final da minha PPS, as reuniões da manhã eram feitas com as crianças sentadas nos seus lugares “do lanche”. Com exceção aos momentos de atividades em grande grupo, em que surgia a necessidade da equipa educativa alterar o espaço de sala.

No fundo da sala, entre a *área das construções* e a *área da leitura*, existe a *área do faz de conta* que se manteve no mesmo lugar, mas na qual foi necessário efetivar uma seleção de materiais: escolhendo materiais que as crianças utilizavam com maior frequência, em prol de outros que eram menos requisitados e que acabavam por dificultar a utilização do espaço, como por exemplo, vestuário que não era utilizado. Explicitando, durante a escolha da roupa, as crianças tiravam todo o vestuário do baú correspondente, sendo que a desnecessária ficava, muitas vezes, numa parte do chão da área, enquanto estas brincavam no restante espaço.

Estes materiais era também revistos no sentido de confirmar se atendiam a critérios de variedade e qualidade (Lopes da Silva et al., 2016)

Todas as mesas existentes na sala para além de apoiarem as atividades nas áreas, servem para as crianças realizarem as refeições do dia, exceto o almoço, realizado na cantina.

Surge, então, a disposição da sala de atividades no final da minha PPS, na seguinte figura:



Figura 2. Disposição da sala de atividades no final da PPS

Como é visível nas duas ilustrações, as paredes constituem “formas de comunicação” (Lopes da Silva et al., 2016), ao incluir todos os processos vividos na sala: trabalhos individuais de cada criança, resultados finais de projetos de grupos, etc.

Como continuidade do espaço de sala, surgem ainda outros espaços onde o grupo também realiza atividades, já referidos anteriormente.

1.4. “Quando é que vamos lanchar?” - A organização do tempo

A organização do tempo em diferentes momentos é essencial para o dia-a-dia de um grupo, uma vez que “as crianças precisam de rotina para se sentirem seguras. Saber o que vai acontecer, saber prever, é fundamental para essa segurança” (EC).

Assim, a rotina diária segue o preconizado pelo modelo pedagógico adotado, como apresentado a seguir:

- i. Acolhimento
- ii. Reunião de conselho / Atividades nas áreas
- iii. Lanche da manhã
- iv. Recreio
- v. Atividades planeadas/ Tempo de comunicações
- vi. Higiene/Almoço
- vii. Repouso/Recreio
- viii. Reunião da tarde/Atividades nas áreas
- ix. Recreio
- x. Avaliação do dia/ Reunião de conselho/ Lanche
- xi. Prolongamento

Não obstante, as rotinas, ainda que tenham uma organização bem definida (Anexo F), também podem e devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016), que acaba por ser perceptível pelas crianças do grupo, em que por vezes questionam os adultos da sala de atividades acerca dos momentos que se seguem, como sugere o título do presente subcapítulo.

1.5. A Equipa Educativa

Um contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo, um contexto relacional (Oliveira-Formosinho, 2003, p.5). Assim sendo, tendo em conta que as interações que ocorrem no interior da instituição contribuem para um efetivo funcionamento do espaço organizacional (Cardona, 2007), proponho-me, nos seguintes subtópicos, a caracterizar a *dinâmica internacional* (Ferreira, 2004) existente na equipa educativa, ao nível da instituição e da sala de atividades, por essa ordem.

1.5.1. A equipa da instituição

Tendo em conta que as interações que ocorrem no interior da instituição contribuem para um efetivo funcionamento do espaço organizacional (Cardona, 2007), proponho-me, a caracterizar a *dinâmica internacional* (Ferreira, 2004) da equipa educativa, ao nível da instituição e da sala de atividades, por essa ordem.

Relativamente à equipa educativa da instituição, esta é constituída por um diretor, três educadoras de infância e três auxiliares de educação. Existem, também, cinco professores do 1º ciclo, um professor de apoio, uma psicóloga educacional, um professor de educação musical, uma professora de educação física e uma de expressão plástica, professora de dança e físico motora e uma professora de inglês. Aquando a falta de algum elemento nas diversas equipas de sala, surge ainda o apoio de um elemento pertencente a um grupo de apoio geral, que permite colmatar esta falta.

Através do cruzamento de informações obtidas a partir da entrevista realizada ao diretor pedagógico (DP) (Anexo G), e as conversas informais mantidas com a equipa de sala, pude perceber que os intervenientes pedagógicos realizam constantes momentos reflexivos, existindo um dia por semana em que a equipa se reúne para dialogar sobre assuntos importantes: reuniões respetivas à programação do ano letivo e de avaliação.

1.5.2. A equipa de sala

No que concerne ao contexto de sala de atividades onde realizei a minha PPS, a equipa era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar educativa (AE), com o Bacharelato em Educação de Infância e o 12º ano de escolaridade, respetivamente.

Estas trabalham há três anos juntas, o que influencia positivamente a dinâmica da gestão do dia-a-dia, dado que é possível observar-se um trabalho de equipa coeso. Nesse seguimento, cruzando esta observação com entrevista realizada à AE (Anexo H), destaca-se a existência de bastante comunicação e apoio entre os elementos de sala. Por exemplo, para além de dialogarem regularmente acerca da prática educativa, sempre que a AE não se encontra presente² a EC, em conjunto com as crianças, explicita o que sucedeu.

Como referido na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), o trabalho em equipa deve alicerçar-se nesta relação de confiança, de cooperação referida, bem como numa prática examinada. Em concordância, surge a resposta à entrevista por parte da EC que explica que existem reuniões entre a equipa de sala com o intuito de se refletir sobre “situações específicas de cada criança, avaliar a semana e planear a seguinte, pensar nas situações que queremos alterar, pensar em conjunto o que correu menos bem e porquê, perceber onde devemos fazer ajustes na nossa postura dentro da sala, etc.”

Por outro lado, a gestão do dia é partilhada, sendo que a EC confere um papel de destaque à AE, com a possibilidade de acompanhar as atividades realizadas em sala de atividades. Portanto, trata-se de uma equipa bastante disponível e que privilegia a comunicação, não só entre si, como para e com as crianças, o que permite a criação de “fortes relações de afeto e cumplicidade.” (EC, 2016).

1.6. “Eu já sei. A minha mãe disse-me!”- As famílias das crianças

Antes de caracterizar o grupo de crianças com o qual realizo a minha PPS, importa compreender os seus contextos familiares, pois caracterizada como “«primeira célula»

² Os períodos de pausa da AE coincidem com o momento de atividades, no período da tarde.

social”³ e o “nexus de todas as instituições culturais”⁴, a família assume o lugar de maior destaque da vida da criança.

A família surge enquanto um espaço estrutural introdutor de conhecimentos acerca da sua cultura e que permite que a criança atue, posteriormente, num mundo social mais alargado (Ferreira, 2004) e, não podemos compreender a criança sem conhecer a sua família. Como afirma Cordeiro (2015b), o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados acerca da família da criança trata-se de um pormenor essencial na prática de qualquer educador, pois e citando a EC: “casa e escola são ambientes com registos completamente diferentes, mas que se complementam pois são os ambientes privilegiados das crianças.” Proponho-me então, em compreender as crianças, olhando para o seu “primeiro retrato” (Ferreira, 2004, p. 66):

Considerando os agregados familiares do grupo, em vinte e quatro famílias, sete crianças possuem uma *estrutura nuclear moderna* (Ferreira, 2004, p.68), treze crianças vivem com os dois progenitores e duas vivem em regime de custódia partilhada, sendo que as restantes famílias apresentam uma diversidade de estruturas (Anexo I).

Concomitantemente, coexistem, neste meio social, *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004, p.73), que são visíveis aquando as entradas e saídas das crianças na instituição, ao serem acompanhadas por outros familiares:

“A RC vem ter comigo e diz-me: “Ei! Hoje a avó Lena vem buscar-me.” (Nota de campo de 27 de outubro de 2016, recreio).

Ressalta, ainda, como traço unitário, que todos os familiares, pertencem ao setor terciário, exceto um elemento que se encontra desempregado, e no que refere à escolaridade, todos os pais das crianças detêm o grau de licenciatura ou níveis superiores (Anexo J). Esta condição socioeconómica pode ser explicativa do facto de muitas crianças do grupo ficarem no período de prolongamento.

Tratam-se de famílias bastante interessadas pela vida escolar dos seus educandos, ainda que não possam manter uma participação mais envolvente devido a questões laborais, estabelecendo, então, um tipo de *participação episódica* (Sá, 2002), uma vez que se concentram em momentos e eventos muito específicos. Assim, optam por fazê-lo como podem, em que “nas atividades ou nos projetos que estão a desenvolver, um

³ Cordeiro, 2015b , p.23

⁴ Ferreira, 2004, p.65

pai que entende do assunto, disponibiliza-se para ajudar”, como referido pela AE, informação corroborada pela educadora, surgindo a seguinte nota como exemplo:

“A FF [...] trouxe informação sobre o projeto [...]. Muito entusiasmada, explica ao grupo: “Pesquisei na internet com a ajuda dos meus pais.” (Nota de campo de 24 de outubro de 2016, sala de atividades.

Como afirma a EC, o que se verifica é que “normalmente acabam sempre por enviar livros ou outras informações para o que será realizado, mesmo que não seja diretamente para o seu filho.”. Em concordância com o referido, é de destacar a existência de um jornal de grupo que é partilhado entre as duas instituições – escola e família -, de forma a transmitir informações aos pais acerca da vida escolar das crianças.

Concomitantemente, verificam-se conversas informais regulares por parte da equipa de sala com os familiares de cada criança nas entradas e saídas da instituição, que contribuem para transmitir informações importantes sobre o dia. No que respeita a assuntos mais específicos, a EC realiza atendimentos individuais.

1.7. “Sabias que...?” - As crianças

Neste subcapítulo apresento o “segundo retrato” (Ferreira, 2004, p.67) das crianças, dando conta da sua heterogeneidade interna e, das suas aprendizagens, baseando-me nas áreas de conteúdo delineadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Por outro lado, acompanhei o trajeto de uma das crianças do grupo, de forma mais pormenorizada, com o intuito de a ajudar a progredir ao nível das suas dificuldades, refletindo-se esse percurso no seu *Portefólio* (Anexo K).

O grupo era composto por 11 crianças do sexo masculino e 13 do sexo feminino perfazendo um total de 24 crianças, em que uma criança pertencente ao último subgrupo referido integrou o grupo durante o decorrer da minha PPS. Trata-se de um grupo heterogéneo ao nível das idades, com crianças dos 2 até aos 6 anos de idade no início da minha PPS e dos 3 aos 6 no final, o que possibilita o enriquecimento das aprendizagens sociais e cognitivas de cada criança (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016), pois as crianças mais velhas tendem ajudar as crianças mais novas:

“[...] a ML . . . vendo a outra criança com algumas dificuldades, diz: “Eu ajudo-te.” (Excerto de nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Contrastando, destaco o surgimento nos diálogos das crianças mais velhas, a existência de dois outros subconjuntos: os mais velhos e os mais novos:

“Peço ao AJ para trocar de mesa . . . e este pergunta: “Para a mesa dos pequeninos?”
(Excerto de nota de campo de 3 de outubro de 2016, sala de atividades).

Como nos elucida Ferreira (2014), os conhecimentos institucionais das crianças mais velhas têm devido à sua antiguidade na instituição, convertem-se em ganhos a curto prazo para todo o grupo. Nesse seguimento, respetivamente aos seus percursos institucionais, onze crianças integraram o grupo pela primeira vez no ano letivo presente, o que fez com que se encontrassem em fase de adaptação às rotinas, espaços e a todos os intervenientes da sua vida escolar, e treze já pertenciam ao mesmo no ano transato, o que permite com que a EC tenha um conhecimento mais alargado sobre cada um, adaptando as diferentes situações do dia-a-dia em prol dessa informação, e o que evidenciou, a existência desse tal subconjunto: os veteranos e os novatos.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e apenas três pertencem à área residencial onde se insere o equipamento. Este facto pode surgir como hipótese explicativa para os constantes atrasos das crianças de manhã que, como expectável afetam a gestão do grupo e faz com que a equipa tenha que ajustar, constantemente, o primeiro momento da rotina diária.

Tendo em conta a observação direta que realizei e segundo a EC, trata-se de um grupo dinâmico, bastante curioso e com vontade de explorar:

“Converso com o DM sobre os [seus] óculos [e a criança] questiona-me: “Como é que os olhos veem?” (Excerto de nota de campo de 31 de outubro de 2016, cantina).

São igualmente muito participativos nos momentos de grande grupo e com um sentido crítico bastante desenvolvido, durante os momentos de *apresentação de produções*, por exemplo, ao falarem sobre os seus e outros trabalhos.

A nível linguístico, as crianças mais velhas – dos quatro aos seis anos de idade – apresentam um vocabulário adequado e extenso, comunicando de forma eficaz e perceptível, usando a linguagem com diferentes propósitos. No que refere às crianças mais novas, todas conseguem construir frases simples, contudo nem sempre são intervenções perceptíveis. No entanto este facto tende a diminuir ao longo da minha PPS, dado que quase todas as crianças conseguiam comunicar de forma adequada, complexificando as frases. O gosto pelas histórias e leituras é uma das grandes características deste grupo:

“A educadora questiona-o: “Depois, queres criar uma história comigo?”, sendo que este responde afirmativamente, e o FE declara: “Eu adorava ouvir esta história.”. (Nota de campo de 4 de outubro de 2016, sala de atividades).

As crianças mostram também interesse em “escrever as suas novidades”, com o apoio do adulto. Muitas crianças “imitam” a escrita, relacionando-a com a mensagem oral e, salvo raras exceções, todas conseguem escrever o seu nome.

Todas as crianças revelam bastante interesse em realizar atividades no domínio da educação física. Contudo, algumas crianças demonstram dificuldades em cumprir regras em jogos de cooperação, mas, contrariamente, cooperam uns com os outros. A diferença de idades é mais notória ao nível da relação das crianças com o objeto, em que as mais novas demonstram dificuldade em manipulá-los em comparação com os mais velhos.

No que refere à forma em como as crianças interagem entre si, remetendo para a área transversal a todo o currículo – Área da Formação Pessoal e Social - tratando-se de um grupo que está a *construir-se*, como diz a EC, a nível social, algumas crianças detêm dificuldade na capacidade de partilha, por exemplo, e não se demonstram tolerantes em determinadas situações, havendo, por vezes, uma distinção das mais velhas das mais novas. Em momentos de grande grupo, as crianças mostram-se bastante agitadas e alguma dificuldade na aceitação de regras sociais, bem como respeitar o outro. Surgem ainda, por vezes, alguns comportamentos desviantes por parte de algumas crianças do grupo, que foram sendo trabalhados ao longo da minha PPS.

Em contraste, revelam, atitudes de entreaajuda e companheirismo entre eles, como já referido. De maneira geral, nos momentos de brincadeira, as crianças separam-se em pequenos grupos de acordo com as suas preferências. Existe um leque vasto de escolha de áreas, sendo que, por exemplo, a área do faz-de-conta é escolhida por crianças de todos os sexos, ainda que as brincadeiras não se revelem prolongadas neste espaço, área do faz de conta é requisitada por todos:

“Quero muito DM, é de quê?” - Pergunto. “É uma espetada de morango, lima, limão e menta.” - responde-me, entusiasmado.” (nota de campo de 10 de outubro de 2016, sala de atividades, área do faz de conta).

Porém, a *área das construções* é majoritariamente pretendida por rapazes. Já a *área da pintura* é majoritariamente escolhida pelas crianças mais novas do grupo e as mais velhas do sexo feminino.

O grupo mostra-se igualmente interessado na resolução de problemas matemáticos, sendo que a maioria das crianças já sabe citar a sequência numérica e está em fase de aquisição do sentido do número. Existem bastantes crianças que se interessam pelo *laboratório da matemática e ciências*, e revelam bastantes conhecimentos ao nível da *área do Conhecimento do Mundo* e do domínio da matemática.

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Neste capítulo apresento as intenções delineadas para o decorrer da minha intervenção pedagógica, subsequentes da caracterização realizada anteriormente, aliadas às intenções da EC e tendo em consideração o modelo pedagógico que guia toda a ação da *Casa Amarela*. Todas as intenções referidas surgem a partir da reflexão da minha intencionalidade educativa, pois “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Assim, apresento as intenções segmentadas em três grupos: para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa, aliadas a todo o percurso realizado.

2.1. Intenções para as crianças

Ao iniciar a minha PPS e conhecer as crianças, apercebi-me da sua vontade de participar nas decisões que lhes diziam respeito, observando a verdadeira dinâmica que o MEM proporciona ao nível da vida diária em grupo. Assim, em primeiro lugar considerei fulcral **olhar para a criança enquanto ator social competente** capaz de “contrapor, criticar e transgredir as “leis” do mundo em que está imersa” (Koerich & Martins, 2007,p.8), para construir os seus mundos sociais.

Considero que a criança deve ser encarada como participante de toda a minha ação, ou seja, não pretendi assumir uma postura de ação unidirecional, mas, sim colocá-la em ação, numa dinâmica de colaboração entre as partes.

Como nos dizem Marco, Lima, e Fonseca-Janes (2015), embora pequena, a criança é ativamente participativa na aprendizagem dos conhecimentos culturais e das relações. Ao integrar-me, progressivamente, nas dinâmicas da sala de atividades, dei sempre a voz às crianças para refletirem acerca da sua vida diária no contexto: acerca dos trabalhos realizados e os problemas que iam ocorrendo, para fazerem as suas escolhas e participarem na tomada de decisões do grupo. Concomitantemente, a organização e planificação da vida quotidiana do grupo foi sempre realizada em conjunto, através das conversas de grupo e da utilização dos instrumentos de pilotagem: dei oportunidade às crianças de participarem nas diferentes escolhas acerca da sua vida diária.

Uma das frases mais proferidas no grupo era “Não consigo” e, nesse sentido, optei por incentivar as crianças a realizar as atividades/tarefas, mostrando-lhes as suas

capacidades, pois ainda que sejam competentes, precisam do apoio do adulto. Contudo, julgo que, por vezes, elevei as minhas expectativas em demasia e foi necessário repensar esta prática durante a intervenção.

Enquanto ator social capaz, a criança resulta das relações sociais que estabelece e ao observar a sua efetiva experimentação do mundo social, assumindo-a como “cidadã no presente” (Ferreira, 2004, p.415), é inequívoca a necessidade de **apoiar a criança no desenvolvimento de competências sociais**. Como nos diz Tomás (2010), tratando-se da sala de atividades um local propício ao estabelecimento de relações, contribui inevitavelmente para o processo de sociabilização das crianças e cabe ao educador ajudar na assimilação dos diferentes papéis da criança. Contudo, é preciso ter em conta que se trata de um processo demorado e ainda que os comportamentos tenham sido atenuados, ainda se observavam no final da minha PPS.

Através do cruzamento de dados obtidos⁵ e tendo em conta que as crianças diferem na forma de perceberem o mundo (Brazelton & Greenspan, 2009), verifiquei uma grande necessidade de trabalhar questões relativas à convivência democrática e cidadania, ao nível da área de formação pessoal e social, para permitir um eficaz processo educativo. Como se pode ler no parecer nº5/2016 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “é imprescindível que a escola seja . . . o espaço de aprendizagem do viver em comum e em paz” (p.1), eficaz ao nível dos comportamentos sociais e da preparação dos indivíduos para encarar o mundo (Rosa, 2001). De forma a operacionalizar esta intenção, incentivei as crianças em momentos de entreajuda:

“Assim, pedi ajuda à criança mais velha: “MR, consegues ajudar a IF?” “Sim, é aqui!” - respondeu.” (nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Por outro lado, sempre que necessário, apoiei a resolução de problemas através do recurso ao diálogo:

“Já tentaste falar com ela? De certeza que se lhe pedires para ficar à frente dela, ela não se importará. Experimenta perguntar-lhe” - disse-lhe, certificando-me de que a outra criança estava a ouvir e que esta ação seria provável. “Mas DM, podes ficar aqui. Foi sem querer.” - diz a ML.” (Excerto de nota de campo de 9 de dezembro de 2016, corredor).

⁵ Através da observação participante realizada, conversas informais, entrevistas realizadas à equipa de sala e da consulta do projeto curricular de grupo.

Apesar do exemplo referido, esta estratégia não foi sempre bem-sucedida. Dessa forma, optei por apropriar-me, também, dos instrumentos de pilotagem, de forma a mediar este tipo de comportamentos, quando não eram solucionados no momento:

“após explicar ao grupo a que se referia o não gostei e questionar a criança sobre a sua opinião e se teria algo a dizer, esta imediatamente respondeu: “Desculpa.”.”
(Nota de campo de 10 de novembro de 2016, sala de atividades).

Nestes momentos de grande grupo incitei sempre o cumprimento de comportamentos sociais: esperar pela sua vez, ouvir o outro, estimular a discussão de diferentes pontos de vista e o respeito por todos. Já no que respeita às transições entre momentos, tendo em conta que estes se tratavam dos momentos de difícil gestão, adotei um conjunto de estratégias em conjunto com a equipa de sala, que serão explicitadas no próximo capítulo.

Para apoiar a criança no desenvolvimento de competências sociais foi essencial que também as praticasse e, nesse seguimento, foi determinante olhar para cada criança antes da sua entrada na sala de atividades, assumindo-a como um ser único e diferente de todos os outros e **respeitar o ritmo de cada criança**, pois “apressá-las só terá como resultado atrasar a sua progressão.” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.155). Assim, apoiei as crianças, através do processo de *scaffolding*, permitindo que as crianças atuassem na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Primeiramente, ao apoiar a criança no desenvolvimento das suas competências sociais, foi necessário respeitar o seu ritmo na aquisição dessas competências. Também em qualquer atividade que desenvolviam, optei sempre por, à medida que as ia ajudando ir dialogando com as crianças e acompanhar todo o desenvolvimento das atividades:

“O MR estava a desenhar o contorno [...] optei por questioná-lo. “Então MR, queres falar-me sobre o que desenhaste?” (Excerto de nota de campo de 26 de outubro, sala de atividades).

O mesmo ocorreu face às escolhas das crianças, em que quando estas afirmavam não querer participar em determinada atividade, eu e a equipa respeitávamo-la, dando-lhes o espaço que necessitavam:

“Então, FE.? Já sabes o que queres fazer?”, perguntei. “Não.” – respondeu-me. . . . “Quero fazer tapeçaria!” - disse-me, enquanto marcava no plano de atividades. (Excerto de nota de campo de 18 de janeiro de 2016, sala de atividades).

Já nos momentos de *higiene* e de refeição, dei sempre o tempo necessário a cada criança para realizar estas rotinas básicas, contribuindo, inclusive, para tornar estes momentos mais prazerosos, conversando com a criança. Em contrapartida, durante momentos de *reunião*, nem sempre foi possível respeitar esta intenção, dado que devido ao tempo destinado a esse momento, ainda que fosse flexível, tinha que acabar.

Todo este ambiente em que a criança está envolvida influencia a forma como um indivíduo cresce e se desenvolve (Andreoli, 2003, p.37). Assim, assumi ser preponderante **estabelecer relações afetivas, de confiança e respeito mútuo** que possibilitassem um ambiente securizante para todas as crianças, pois padrões que desconsiderem afetos podem comprometer as capacidades cognitiva e emocional da criança (Brazelton & Greenspan, 2009). Em simultâneo, como nos dizem Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1999), quando a criança se sente amada tem mais facilidade na prática de competências sociais. Assim, procurei adotar uma postura calma e de confiança para com o grupo, dando-lhes caminho para se aproximarem:

“À tarde, o SS ao entrar na sala após ter ido à casa de banho, vem abraçar-me e diz: “Gosto muito da Aninha⁶ e da Ritinha. -Quem é a Ritinha?”- pergunto. “-És tu !” – responde-me.” (Nota de campo de 26 de outubro de 2016, sala de atividades).

Aquando da chegada das crianças à sala de atividades, de manhã e/ou após os recreios, cumprimentava sempre cada criança. Ao estabelecer o contacto com as crianças mostrava-me interessada nas suas partilhas, *sorrindo*.

Ao longo de todo o meu percurso primei as intenções referidas, tentando incorporá-las na maioria de todo o decorrer da rotina diária. Durante o processo vivido tentei, também, **propor atividades significativas e adaptadas**, que estão explicitadas no Portefólio Individual de JI⁷ (Anexo J), para todo o grupo de crianças, que previam diversas formas de organização do grande grupo: a pares, em pequeno e grande grupo e individualmente.

No sentido de concretizar esta intenção, adotei uma das formas de trabalho da EC, ao partilhar a gestão do tempo com a equipa de sala: cada adulto dava apoio a uma criança/a um grupo. Esta foi uma das características do trabalho que desenvolvi na PPS, o que permitia dar uma resposta mais eficaz ao grande grupo e a cada criança,

⁶ Nome dado à EC pelas crianças do grupo com o qual desenvolvi a minha PPS.

em particular, tendo em conta que realizei a minha PPS no período de adaptação e, com o foco de trabalhar as competências sociais.

Não obstante, promovi diversas atividades ao longo da intervenção. No que respeita aos diferentes momentos da rotina, todas as semanas lia uma história ao grupo com o intuito de ir ao encontro de um dos seus grandes interesses, optando por utilizar sempre, os materiais já disponíveis na sala, para que as crianças os pudessem conhecer e, conseqüentemente, apropriar-se dos mesmos durante os momentos em que estavam nas áreas da sala de atividades. Ainda assim, surgiu a implementação de um *flanelógrafo* e um fantoche, ao repetir uma história já conhecida pelas crianças, com o intuito de dar a conhecer novos materiais e formas diversificadas de contar histórias. De forma sequencial, realizei uma atividade de modelagem, em que as crianças, à semelhança das personagens da história do flanelógrafo, puderam contactar com outro material e (re)criar personagens e/ou outras coisas, que permitiu dar novas ideias de materiais a utilizar, futuramente, na área da *modelagem*.

Em simultâneo, realizei atividades no âmbito da Metodologia de Trabalho por projeto (MTP), para promover o desenvolvimento intelectual de cada criança, ao colocarem questões, resolver problemas de forma a encontrar um sentido para o mundo que as rodeia (Vasconcelos et al., 2012). Assim, apoiei dois projetos durante a minha prática “*Quais são os frutos do Outono?*” e “*Preto é cor?*”. No seguimento do primeiro projeto, realizou-se uma ida à mercearia de forma a otimizar os recursos do meio em prol da aprendizagem das crianças. Forma, também, propostas diversas atividades de pintura utilizando diferentes técnicas e materiais no âmbito dos dois projetos: *técnica da simetria e do berlimde, pintura com aguarelas, utilização da tinta preta para pintar o fundo e o contorno do desenho, etc*, com o intuito de alargar as experiências das crianças, de modo a desenvolverem a sua imaginação e possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016), para o continuar do ano.

Por outro lado, mantive um olhar atento face à heterogeneidade ao nível das idades, tentando que todas as minhas propostas fossem adequadas e ajustadas para dar uma resposta indicada a todas as crianças do grupo.

2.2. Intenções com as famílias

Para poder desenvolver *a ação com as crianças*, é inevitável a coexistência da *ação com as famílias*. Como cada criança chega ao JI com diferentes percursos

(Precatado et al., 2009), cabe ao educador conhecê-las para poder adequar as respostas individuais. Para que isso aconteça é importante **estimular a comunicação entre a escola e família**. Tendo em conta o papel que assumo enquanto estagiária, esta comunicação não se verificou de forma similar ao realizado pela EC, mas baseou-se numa forma de comunicação mais passiva.

Primeiramente, pretendi estabelecer relações afetuosas com os familiares das crianças: durante o momento de acolhimento, estabelecia diálogos com as famílias e tentava tornar a despedida das crianças o mais tranquila possível. Em simultâneo, ao cumprimentá-los aquando a sua permanência na instituição e mostrar-me sempre disponível para as suas requisições, permiti que estes vissem em mim uma referência com a qual podiam contar. Assim, progressivamente, os pais foram confiando em mim, dando-me recados ou pedindo o meu auxílio para eventuais situações:

“De manhã [...] a mãe do DM ao ver-me na sala pede-me para ver a história de vida do filho [...]: “Bom dia Rita, pode-me ajudar?” (nota de campo de 3 de outubro de 2016, sala de atividades).

Em simultâneo, utilizei outras vias de comunicação para efetivar esta intenção. Adotei a estratégia da educadora e apoiei a realização dos jornais mensais, que fornecem informações aos pais, acerca da vida diária do grupo. Pois, como afirma Swap citado por Cavalcante (1998), “o estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é outra maneira de se promover parcerias.” (p.5), e, dessa forma, importa certificar-me de que a informação chega até eles. Simultaneamente, colaborei com a EC, realizando comunicados aos pais que eram colocados periodicamente à porta da sala de atividades.

Dada a incidência do setor terciário, a realização de atividades que incluíam os pais na sala de atividades tornou-se pouco exequível, contudo uma das minhas intenções, no início da PPS, dizia respeito em **promover a cooperação entre família e escola** através de outras formas de participação. Esta intenção verificou-se essencialmente na realização de projetos na sala de atividades em que toda a equipa prioriza o envolvimento dos familiares, como afirmou a AE em resposta à entrevista.

2.3. Intenções com a equipa educativa

No que reporta à equipa de sala, pretendi **promover o trabalho em equipa**, através da *co-construção do conhecimento* (Wells citado por Damiani, 2008), dado que

considero importante contribuir para o debate entre todos os intervenientes da vida da criança, numa perspetiva de reflexão conjunta na “procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011). Assim, optei por pedir sugestões no que referia à minha intervenção e partilhar opiniões e incertezas no sentido de melhorar em prol da eficácia da ação com as crianças, “criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p.218). Simultaneamente, estabeleci parcerias com outros intervenientes da vida diária do grupo: o professor de Expressão Musical e a professora de Expressão Corporal. Dialoguei com a última acerca de um dos projetos que estava a ocorrer, tentando integrá-la na ação diária e possibilitar uma efetiva continuidade das atividades. Ainda assim, nem sempre foi possível uma efetiva continuidade dada a flexibilidade da rotina e alteração de sessões. Já no que respeita às sessões de Expressão Musical, não pude manter o mesmo contacto com este docente, contudo estabelecia uma atitude de cooperação durante as suas sessões.

Outra parcela do trabalho em equipa diz respeito à adequação do espaço de sala de atividades, tendo em conta as diversas situações a ocorrer no contexto. Para possibilitar uma efetiva dinâmica de sala, em conjunto com a equipa de sala e as crianças, partilharam-se sugestões e que inconvenientes surgiam com a disposição do espaço. Em função disso, o espaço de sala de atividades foi alterado tendo em conta o melhoramento da ação pedagógica e da apropriação do grupo por parte do mesmo. Esta opção revelou-se adequada dado que a atualização do espaço permitiu uma melhor dinâmica das interações em sala de atividades.

Concomitantemente, e de forma a operacionalizar a intenção anterior optei por **estabelecer um clima respeitador** pois só dessa forma se torna possível todo o trabalho em equipa a realizar, como afirma Roldão (2007), ao dizer que o trabalho cooperativo exige um ambiente securizante.

Em simultâneo, esta intenção permitiu ser um exemplo para as crianças e mostrar-lhes os valores subjacentes às competências sociais e, em consequência, possibilitar-lhes as bases para os praticar pois, ao verem um adulto de referência a fazê-lo, vão querer imitá-lo e, simultaneamente, apercebem-se da importância de determinados comportamentos.

3. REFLEXÕES

Neste capítulo apresento todas as reflexões diárias e semanais subjacentes à minha PPS, que me permitiram refletir constantemente acerca da minha prática, possibilitando-me a conseqüente reformulação da mesma.

No que respeita à estrutura de apresentação das reflexões, a partir da nona semana de intervenção, as reflexões diárias apresentam alterações: apresento-as inseridas em grelhas, uma vez que concluí que seria necessária uma forma mais clara de apresentação para o leitor.

3.1. Reflexões da primeira semana

3.1.1. Reflexões diárias de 26 a 30 de setembro de 2016

26 de setembro

Ao chegar à instituição foi possível verificarmos a dinâmica do acolhimento: todas as crianças são recebidas no mesmo recreio, o que proporciona uma maior diversidade ao nível das interações sociais.

Já na sala, o dia inicia-se com um diálogo sobre todo o planejamento da semana, uma vez que é segunda-feira: a Educadora fala com o grupo, trocando opiniões.

Na hora do lanche da manhã, surge a necessidade de parar por instantes: “Não é preciso gritar!” – alerta a educadora, surgindo igualmente um reforço positivo da sua parte: “E vocês conseguem.” - conclui.

Durante toda a manhã pude perceber o interesse das crianças pela área da escrita e do computador: as crianças usam o computador para explorar as letras, jogar, desenhar, etc. e é possível verificar o interesse das crianças em esperar que a área seja desocupada para que a possam usar.

Já no final do lanche da tarde, verifiquei novamente a importância dada à escrita pelo grupo, sendo que uma criança diz: “Não sei escrever.”. “Ainda!”- responde a educadora, “Mas vais aprender!” continua, encorajando-a.

Na hora da leitura, para que o grupo se possa organizar em roda, surge a necessidade de ajustar a sala: uma das mesas é desviada para um canto da sala de forma a permitir um espaço maior para que o grupo se organize em roda.

Durante a leitura da história, ainda que não conheça bem o grupo, foi fácil verificar a heterogeneidade ao nível das idades existente: algumas crianças estiveram bastante atentas à história, mantendo uma postura corporal firme ao invés de outras, mais novas, que, como normal, demonstraram algumas dificuldades ao nível da atenção, como a Rita que se deitou no chão de diferentes formas.

27 de setembro

*“Um elefante estava a saltar
Numa teia de aranha
E como viam que não caíam
Foram chamar outro elefante.
Dois elefantes estavam a saltar
Numa teia de aranha
E como viam que não caíam
Foram chamar outro elefante (...)”*

Em grande grupo, as crianças entoavam a canção, que começou com a FF em pé, por sugestão da educadora, seguindo-se das restantes crianças à medida que cada criança a chamava. Neste momento pude perceber que, ainda que seja um grupo unido recentemente, verifica-se um clima harmonioso, em que as crianças demonstram bastante facilidade em realizar atividades em grande grupo, uma vez que os mais velhos apoiam as crianças mais novas.

Por outro lado, ao cantarem as diferentes canções propostas pela educadora, as crianças mostraram-se muito participativas, sendo que a atividade proposta pela educadora gerou um clima muito positivo na sala de atividades.

Ao chamarem uma das crianças, o LS, este respondeu “- Não quero!”, tendo sido respeitado, sugerindo, a educadora, à criança que o escolheu, que escolhesse de novo outra criança que ainda estava sentado na roda.

Este momento demonstrou a importância que se deve atribuir à voz e às vontades das crianças no que concerne à tomada de decisões. Assim, deve respeitar-se cada uma e permitir que estas cumpram as tarefas ao seu ritmo e sempre que se sentirem confortáveis e capazes de o fazer.

28 de setembro

Durante a reunião da manhã, a educadora conversou com o grupo sobre o planeamento do dia. Ao falar sobre a importância de continuarmos a legendar as construções em 3D realizadas anteriormente, de forma a constituir um trabalho completo, surgem algumas questões: “- O que é um texto?”; “- O que é uma legenda?”, o que revela não só o espírito de curiosidade das crianças, expectável nestas idades, como o facto de o grupo estar bastante habituado a que tenham as suas dúvidas respondidas.

Mais tarde, ao ajudar uma criança a legendar o seu trabalho, deparei-me com uma dificuldade: esta, ao ditar o que queria, construiu a frase de forma incorreta.

Posto isto, fiquei na dúvida se deveria legendar o trabalho utilizando exatamente as mesmas palavras ou se deveria simplesmente alterar o conteúdo da frase, o que me deixou pensativa durante algum tempo.

Ao partilhar esta inquietação com a educadora, pude perceber que ambas as opções seriam válidas dependendo da futura abordagem que poderia dar às construções: podia legendar o trabalho da criança da forma que esta o disse e mais tarde trabalhar a temática “o texto” com o grupo, usando a legenda como auxílio e perceber com a criança formas de alterar as palavras da frase para que esta ficasse melhor, ou, por outro lado, posso ajudar as crianças, no momento em que ditam algo, e ajustar o conteúdo da frase.

Mais tarde, com as legendas prontas e todos os trabalhos finalizados, estes foram apresentados: a presidente da semana ia entregando a construção a cada criança para que estas fossem apresentando. Ainda que pudessem ter algumas dificuldades, a educadora ia ajudando a criança, ensinando algumas técnicas de apresentação de trabalhos.

Tive ainda, a oportunidade de ler uma história que uma criança trouxe. Ainda que tenha sido a primeira vez, sinto que consegui cativar o grupo e fazendo uma eficaz gestão entre a leitura da história e a simultânea observação do grupo.

29 de setembro

De manhã, com o grupo distribuído pelas áreas como habitual, batem à porta. Duas crianças de outra sala olham muito atentamente para mim por estar mais próxima da porta de entrada e de seguida, por reconhecerem a auxiliar da sala e após esta perguntar o que estas desejavam, dizem: “Queremos informações sobre gatos.”, sendo que, prontamente, a auxiliar compromete-se a entregar mais tarde, o que for possível e adequado para o seu pedido.

Este momento fez-me refletir, não só sobre a importância que um projeto acarreta para todo o grupo, como também para considerar todas as possibilidades que este pode oferecer, como no exemplo, ao permitir um efetivo envolvimento da comunidade em projetos de sala, evitando que estes se restrinjam apenas ao grupo e adultos da sala onde este se desenvolve, não envolvendo a comunidade apenas na divulgação do mesmo, quando já concluído. Simultaneamente, foi possível perceber a autonomia que as crianças da instituição detêm ao cumprirem tarefas sem a necessidade de um adulto sempre presente.

Mais tarde, durante a hora de almoço, a MF questiona: “Posso levantar-me? Sou eu a dar o pão.” Ao lembrar-se da sua tarefa mesmo sem a intervenção de um adulto, percebi a responsabilidade associada a esta prática, ainda que o ano letivo tenha iniciado há uma semana, verifica-se uma grande assimilação das tarefas delineadas no início do mesmo.

Ao iniciar o dia e ao irem entrando na sala, após o acolhimento, as crianças marcam as presenças, com um adulto a supervisionar. Assim, optei por assumir essa tarefa. Após chegar e marcar a sua presença, a *ML* optou por ficar ao meu lado. Assim, enquanto as crianças iam chegando, esta quis ajudá-las:

Onde está o nome do/da X? – perguntava-me.

“Está aqui” - respondia-lhe, indicando-lhe com o dedo.

De seguida, esta seguia a linha com o dedo, entregava a caneta verde ao colega e dizia: “É aqui!”.

Este momento demonstra o sentido de ajuda inerente à prática pedagógica que é implementada no dia-a-dia, as crianças aceitam e oferecem ajuda pois percebem que assim conseguem cumprir as tarefas do dia-a-dia de forma mais eficaz.

Hoje tive ainda a oportunidade de dirigir a reunião da manhã. Ainda que reticente, uma vez que se trata de um modelo ao qual não estou habituada, transmiti uma atitude segura, para que as crianças sentissem o mesmo. A certa altura, ao perceber que o grupo estava muito irrequieto, levantei o dedo em tom de alerta. “A Rita tem a palavra.” - diz a presidente da semana.

Nessa altura o grupo acalma-se e presta atenção. Mais uma vez, pude perceber a influência que as tarefas delineadas inicialmente têm para todo o grupo e para os diferentes momentos da rotina do dia.

Já em *expressão corporal*, houve alguma dificuldade em manter o grupo um pouco mais calmo. A determinada altura, o AJ põe as mãos a tapar os ouvidos. Observando essa situação, alertei o grupo sugerindo-lhes que observassem o AJ, conseguindo que estes se acalmassem ao perceberem o sucedido.

À tarde, no computador, as crianças solicitam a minha ajuda: “Rita, o que diz aqui? Quero escrever.” – diz uma criança. “Eu também!” – diz o MR entusiasmado.

Foi então necessário negociar com o grupo sobre a ordem a seguir, uma vez que existe apenas um computador. Assim, comecei por ajudar a *ML*.

Esta, por vezes, pedia ajuda para encontrar as teclas, mas após algum tempo ao ajudá-la, senti que era necessário incentivá-la a procurar de forma autónoma: “Tu consegues, procura com atenção.” – disse-lhe. “Não consigo não.” – respondia. Ainda assim insistia, tendo isto surtido efeito.

Posteriormente, ao estar outra criança no computador, a ML, sentindo-se agora mais capaz e vendo a outra criança com algumas dificuldades, diz: “Eu ajudo-te.”, pegando no rato, explicando-lhe todo o processo.

À hora do lanche da tarde, optei por trocar essa tarefa com a auxiliar de sala, uma vez que é necessário, enquanto futura educadora de infância, ter noção de todo o trabalho envolvido na instituição.

Assim, dirigi-me à sala com as duas crianças responsáveis pelo lanche para distribuímos o lanche de cada criança pelos respetivos lugares. Uma vez que uma das crianças era mais nova, demorámos algum tempo em realizar esta tarefa, uma vez que ao questionar-me pelos lugares de cada um, tive algumas dificuldades em responder, sendo que se trata apenas da primeira semana.

Assim, ao pedir ajuda à criança mais velha: “MR, consegues ajudar a IF?” “Sim, é aqui!”- respondia. O mesmo aconteceu comigo, uma vez que este me alertou para a diferença de alguns lanches da tarde e do prolongamento.

3.1.2. Reflexão semanal de 26 a 30 de setembro de 2016

O Modelo Pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM)

Após o início da prática profissional supervisionada, de toda a experiência vivenciada e tendo em conta que as minhas maiores curiosidades e, simultaneamente, inquietações advêm das práticas subjacentes ao modelo pedagógico defendido pela instituição, considero fulcral refletir sobre o mesmo.

Em primeiro lugar, atento que, para uma eficaz prática, seja importante perceber o modelo pedagógico, aprofundando toda a informação teórica, tendo em conta todas as possibilidades de trabalho que este poderá permitir.

Por outro lado, uma vez que o Movimento Escola Moderna (MEM) se trata de um modelo com o qual nunca trabalhei e que me despoleta, ainda, algumas dúvidas e curiosidades, considerarei importante debruçar-me sobre esta temática nesta fase inicial.

Assim, para a condução da minha prática, tendo em conta as ideias deste modelo pedagógico, é importante olhar para a instituição como um lugar “de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Niza, 2013, p.144), que permitem a cada criança envolver-se ativamente no mundo social que a rodeia, uma vez que o objetivo central deste currículo passa pela integração da instituição do meio cultural da sociedade à sua volta (Folque, 2014).

Assim, devo ter uma atitude de apoio para com cada criança, mas, simultaneamente, devo tentar criar um clima de apoio entre todo o grupo e, progressivamente, incentivar o grupo a ser o mais solidário possível para com as outras crianças do grupo e, conseqüentemente e futuramente, com outros agentes do seu quotidiano.

Paralelamente, enquanto futura educadora de infância e como defende, também, Niza (2013), devo provocar uma atitude crítica e promover um clima de livre expressão, estimulando a autonomia e a responsabilização de cada criança do grupo.

Nessa linha de pensamento, surge a importância das tarefas, responsabilidade associada que mais se destacou, a meu ver, durante esta semana:

“Mais tarde, durante a hora de almoço, a MF questiona: “Posso levantar-me? Sou eu a dar o pão.”” (Nota de campo de 29 de setembro de 2016, cantina).

Através da prática referida, as crianças percebem a influência que as suas responsabilidades detêm na vida em grupo, uma vez que com o cumprimento dos seus afazeres permitem que toda a rotina funcione de forma eficaz. Mesmo que isto não ocorra inicialmente, mas sim de forma progressiva, uma vez que cada criança, certamente, se aperceberá disso e, a seu tempo encarará as suas responsabilidades como algo normal e igualmente importante.

Outro pormenor de destaque do modelo e como nos diz Folque (2014), diz respeito à organização do grupo, com crianças de diferentes idades e capacidades:

“(…) algumas crianças estiveram bastante atentas à história, mantendo uma postura corporal firme ao invés de outras, mais novas, que, como normal, demonstraram algumas dificuldades ao nível da atenção” (Nota de campo de 26 de setembro de 2016, sala de atividades)

Como exemplificado, esta diferença foi bastante notória, uma vez que estamos em tempo de adaptação das crianças do grupo. Contudo, a percepção destas diferenças tende a diminuir com o tempo, pois as crianças mais novas, com o exemplo das outras, começam a habituar-se ao grupo, às rotinas e a uma forma de estar que permitirá que essa evidência desvaneça, pois, a interação e a cooperação entre as crianças permitirá que todas elas aprendam, umas com as outras. (Lopes da Silva et al., 2016)

As OCEPE (2016), definem ainda que cabe assim ao educador apoiar as crianças a cooperarem entre si, para que a consciência de cada criança enquanto aprendente se alargue e enriqueça pela partilha entre as crianças do grupo.

Assim, a importância da heterogeneidade dos grupos torna-se mais significativa: enriquece-se a aprendizagem social e cognitiva de cada criança, “criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer” (Folque, 2014, p.53), com a ajuda e encorajamento dos outros, tanto adultos:

“uma criança diz: “Não sei escrever.”. “Ainda!”- responde a educadora, “Mas vais aprender!” continua, encorajando-a.” (Nota de campo de 26 de setembro de 2016, sala de atividades).

Como crianças:

“(...) vendo a outra criança com algumas dificuldades, diz: “Eu ajudo-te.”, pegando no rato, explicando-lhe todo o processo.” (Nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Dessa forma, cria-se um clima positivo entre todos que permitirá que cada um, a seu ritmo, se vá adaptando a toda esta prática e, como já referido, se adapte.

É ainda de referir que no MEM, o planeamento e avaliação se encontram interligados.

A avaliação deve ser uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16), surgindo assim a avaliação do dia, em que as crianças podem refletir sobre o que foi feito no mesmo, bem como as reuniões de conselho, que surgem como forma de aprenderem em grande grupo e a ir implementando regras no seu dia-a-dia.

Para suportar toda esta vida em grupo, é possível verificar-se numa sala de MEM a existência de “instrumentos de pilotagem” que, pelo que pude observar, são os grandes suportes das crianças e que, permitem que estas se recordem constantemente das responsabilidades que têm.

Estes materiais permitem assim que as crianças percecionem uma melhor organização de tudo à sua volta o que, muito provavelmente, lhes trará confiança e as ajude a ser bem-sucedidas na vida em grupo, ao cumprirem as suas tarefas/responsabilidades e aceitando as dos outros, cumprindo assim regras de convívio.

Ao cooperarem entre si, dialogando e partilhando opiniões, as crianças têm poder de tomar decisões e instituir tais regras no grupo, como nos explica Folque (2014).

Deve-se proporcionar às crianças um tempo lúdico para que explorem e façam descobertas e para que surjam inquietações.

Nesse seguimento surge um aspeto muito importante neste currículo, em que, quando algumas dessas questões não podem ser respondidas de imediato, surgem práticas que implicam atividades mais estruturadas para responder a determinadas perguntas das crianças: os projetos.

Estes surgem como uma “educação intelectual” em prol de uma “educação escolarizante”: “o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores.”(Vasconcelos et al., 2012, p.11).

Folque (2014), elucida-nos ainda sobre os diferentes tipos de projetos possíveis no MEM: projetos de intervenção/resolução de problemas na comunidade; uma investigação, ou seja, a(s) resposta(s) a pergunta(s); ou uma produção, uma realização concreta de um desejo.

Desta forma, a criança aprende por si e para si, em conjunto com os outros, contribuindo isso para uma aprendizagem cooperativa. Por outro lado, os projetos surgem enquanto práticas transdisciplinares, uma vez que compete ao educador propor às crianças algumas ideias para que isto se concretize. Ainda que as crianças construam o seu próprio conhecimento, o educador surge enquanto mediador de todo este trabalho.

Em suma, como nos diz Folque (2014), o MEM apresenta três grandes finalidades formativas, a saber: A iniciação a práticas democráticas, a reinstituição de valores sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992).

Este modelo pedagógico encontra-se, também, bastante aliado à Metodologia de trabalho de projeto, que permite obter um olhar mais transdisciplinar como afirma Morin, citado por Vasconcelos et al. (2012), em paralelo com a área de formação pessoal e social mais abordada pelo Movimento Escola Moderna em si.

3.2. Reflexões da segunda semana

3.2.1. Reflexões diárias de 3 a 7 de outubro de 2016

3 de outubro

Hoje realizou-se uma visita à horta da instituição, que fica no exterior da mesma. Tratando-se de uma visita que englobava a escola inteira e, talvez, por ser segunda-feira, o grupo estava um pouco agitado.

De manhã, ainda no acolhimento, a mãe do *DM* ao ver-me na sala pede-me para ver a história de vida do filho, trabalho a realizar pelas famílias, mencionado na reunião da semana anterior: “Bom dia Rita, pode-me ajudar?”.

Ainda que tenham sido raras as oportunidades e os momentos em que me viu, senti que consegui transmitir um clima de confiança devido à forma como a mãe me abordou, sendo isto um ponto crucial no meu trabalho, uma vez que a vida escolar de cada criança se encontra inevitavelmente interligada com a sua vida familiar.

A caminho da horta, ainda durante a parte da manhã, vivenciou-se um clima bastante positivo em que a comunidade se mostrava bastante convidativa ao abordar-nos: “Bom dia!” “Vão passear?”, surgiam alguns comentários, aliados a sorrisos.

Ainda assim, a diferença de idades existente no grupo revelou-se bastante notória neste momento, uma vez que as crianças mais novas tinham alguma dificuldade em manter-se na fila e em acompanhar o grupo, principalmente se juntas.

Já na reunião da tarde, ao dialogar com o grupo, a educadora dá bastante importância à voz das crianças, incentivando-as a explicar o porquê das suas ideias. “Tenho uma boneca em casa”, diz a *MF*. “Podes trazê-las e mostrar noutro dia.”- responde a educadora.

Para além de dar oportunidade à criança de falar, a educadora dá importância às suas partilhas, o que culmina num ambiente positivo e em crianças muito felizes.

Simultaneamente, a *PR* apresenta-se instável e incomodada por estar sentada. Esta levanta-se, dá a volta à cadeira e volta a sentar-se pelo lado oposto. Inclina a cadeira para trás e segura a mesa, baloiçando a cadeira.

“Eu recebi um urso novo” – diz a *FF*.

“Depois queres escrever sobre isso?” – Questiona a educadora.

“Sim!”- responde a criança sem hesitar.

Este momento demonstra o interesse relativo à temática da escrita, existente em muitas crianças do grupo. Com o incentivo da educadora, as crianças começam a descobrir os mistérios da escrita e a interessar-se por este mundo, para além do desenho.

Mais uma vez surge a notória heterogeneidade do grupo no que respeita às idades, pois quando a educadora sugere ao *AJ* para trocar de mesa e ir desenhar o proposto para outra mesa, este pergunta: “Para a mesa dos pequeninos?”

Já na área do computador, aquando o término de alguns desenhos, vejo que a *PR* está com algumas dificuldades e aproximo-me dela. “O que queres fazer?” – questiono.

“Não sei.”- responde. Esta trata-se de uma criança que se encontra pela primeira vez na sala de atividades este ano letivo e, por vezes, tento falar com ela no sentido de a orientar aquando a sua permanência na sala de atividades e, conseqüentemente, nas áreas que pretende.

4 de outubro

Na reunião da manhã, o *EC* oferece uma prenda à educadora: um “estorjo-fantoches”. Após este lhe explicar a dupla funcionalidade desse objeto, a educadora questiona-o: “Depois, queres criar uma história comigo?”, sendo que este responde afirmativamente, e o *FE* declara: “Eu adorava ouvir esta história.”.

Mais uma vez é possível perceber o gosto por histórias bastante presente no grupo. A par, como se pode ver no exemplo, as crianças expõem as suas opiniões de forma aberta e participativa, mostrando-se bastante confiantes.

Já na sessão de música, alguns elementos do grupo conhecem o professor pela primeira vez, o que fez com que o grupo se mostrasse um pouco agitado.

Contudo, o grupo revelou-se bastante participativo e interessado nas atividades propostas.

5 de outubro

[FERIADO]

6 de outubro

Na reunião da manhã, a educadora aborda a questão da organização do espaço, que tinha sido alterado na terça-feira anterior. Ao falar sobre o espaço da reunião, o *AJ* prontamente refere que este se encontra mais espaçoso, percebendo-se um maior conforto do grupo.

Durante este diálogo, surgem alguns comentários por parte do grupo: “Temos mais espaço.”; “Está maior agora.”

Durante este momento pude observar um maior conforto por parte de todos os presentes na sala ao visionarem um espaço mais amplo e com maiores possibilidades.

À tarde, quando as crianças se encontram dispersas pelas áreas, reparo que a *PR* está na área do computador, com este desligado, sem demonstrar qualquer reação. Ao chegar perto dela, pergunto o que esta está a fazer. “Não sei” - responde.

O mesmo acontece durante o recreio. Ao cruzar-me com esta na área exterior, coloco-lhe a mesma questão, sendo que obtive a mesma resposta da sua parte. Assim, considero determinante estar mais atenta a esta criança daqui por diante, para observar as suas ações e intervir no sentido de a conhecer melhor e ajudá-la se possível e desejável.

7 de outubro

Após a reunião habitual da manhã, o grupo dirige-se para a cantina para participar na Assembleia, momento comum a todos os elementos da instituição.

Para esses momentos, existe uma comissão formada por dois elementos de cada sala, bem como um adulto responsável para os gerir.

Pude perceber que as crianças mais novas estavam bastante atentas, e algumas crianças mais velhas colocaram o dedo no ar, participando, posteriormente, no debate que decorria. Assim, pude verificar a autonomia que estes elementos têm, bem como a confiança em falar em público, não só com o seu grupo de sala, competência muito provavelmente adquirida devido aos momentos de reunião diários.

No final do dia, durante o conselho, a educadora começa pela leitura do diário.

“Isso é um jornal de parede”, diz o *FBB*. A educadora explica-lhe que esse nome diz respeito à sua escola anterior: “*FBB*, isto chama-se uma agenda. E neste dia, toda a escola, a esta hora está a fazer o conselho, em que falamos do que gostámos, não gostámos, o que fizemos e que propostas temos para apresentar.”. Este exemplo reflete a forma como os elementos da equipa de sala olham para as crianças: como pessoas que merecem ser tratadas ao nível das suas imensas capacidades.

Durante a reunião, ao abordar-se a questão de um incidente ocorrido durante a semana, surgem gargalhas. “Não estamos a rir.” – alerta a educadora. “Estamos a tratar de um assunto sério.” – finaliza, reforçando assim o carácter importante que o conselho detém.

De seguida, após debaterem sobre isso, a educadora questiona o grupo: “Alguém tem uma opinião sobre este assunto?”. Surgindo propostas de resolução por parte de várias crianças.

Ao questionar o grupo sobre a razão de não se adotar determinada atitude, a *FF* prontamente responde: “Porque os adultos dizem que não se pode.”

Seguidamente, a educadora explica que essa não é a única ou a razão mais válida, destacando a importância que a sua opinião detém no quotidiano na sua vida escolar remetendo para os momentos de reunião: “Se assim fosse não teríamos feito a

assembleia de manhã todos juntos. Era o adulto que ditava as regras e pronto, mas aqui nesta escola isso não funciona assim.”

Após este momento, eu registei as ideias principais que foram surgindo, com o intuito de serem transformadas em regras de sala.

3.2.2. Reflexão semanal de 3 a 7 de outubro de 2016

A criança também tem voz

“Eis, pois, que, a partir de meados do séc. XX, se afirma a grande revolução, uma das mais decisivas de todos os tempos. Pela primeira vez na História do homem, a criança é definida como *pessoa*.” (Andreoli, 2003).

A citação anterior permite-nos refletir sobre a atualidade e questionar-nos sobre a forma como encaramos as crianças na nossa sociedade, sendo crucial continuar a olhar para a criança enquanto ser capaz de expressar diferentes opiniões, com um status social importante e com direitos. *Educar é capacitar*, diz-nos Justino (2010) perspetivando a educação como o alicerce para tornar as crianças mais capazes para enfrentar os problemas do dia-a-dia e, simultaneamente, os do futuro.

Assim, é função dos adultos, que trabalham com as crianças, considerá-las uma pessoa enquanto criança e não uma pessoa em miniatura, como nos alerta também Andreoli (2003). Estas detêm um papel importante na sociedade em que se inserem e não podem ser olhadas como um ser desprovido de direitos e sobre as quais não devemos prestar atenção e permitir que se envolvam na construção e melhoramento do *pequeno* mundo que conhecem.

Esta visão é facilmente observável no contexto de sala de atividades em que estou inserida, uma vez que a criança é vista e aceite enquanto cidadão ativo e capaz de participar na vida social em que está integrada.

Debruço-me, então, sobre este tema, tendo em conta as observações realizadas que se têm revelado bastante significativas, uma vez que perceciono atitudes por parte dos adultos de sala, onde estou a realizar a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), que tendem a tornar as crianças o mais autónomas possíveis e detentoras de um espírito crítico capaz de as preparar para a vida futura através de momentos que exigem a participação de todo o grupo.

Preparar as crianças para encarar os diversos problemas e assuntos do dia-a-dia, tornando-a independente e capaz de viver e tomar decisões que envolvam o grupo a que pertencem, trata-se de “um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e protecção dos adultos.” (Tomás, 2007, p.48),

responsabilizando-as, mas, tendo em conta, que apenas o devemos fazer se percebermos que estas estão efetivamente preparadas para isso.

Como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), a criança adquire ferramentas através das relações e interações vivenciadas com os outros nos diferentes contextos sociais em que se insere (Lopes da Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016).

Na sala de atividades onde me encontro a realizar o meu estágio, às opiniões das crianças é atribuído o mesmo valor que a qualquer opinião do adulto. A título de exemplo, no que refere à assembleia realizada esta semana, os adultos partilham opiniões com as crianças, no sentido de melhorar questões de carácter transversal:

“ as crianças mais novas estavam bastante atentas, e algumas crianças mais velhas colocaram o dedo no ar, participando, posteriormente, no debate que decorria.” (Nota de campo de 7 de outubro de 2016, cantina).

Assim, neste contexto social, pode verificar-se o desenvolvimento da autonomia por parte da criança enquanto pessoa e aprendente (Lopes da Silva et al., 2016) que é sujeita a diferentes momentos de carácter participativo.

De acordo com Rogoff, Matusov, White, Watkins citados por Folque (2014), nas *comunidades de aprendizagem* as decisões são tomadas em conjunto com todos os elementos pertencentes ao grupo, aceitando-se os diferentes contributos de todos os elementos, como tenho vindo a verificar ao longo da minha PPS. Torna-se então crucial olhar para a comunicação de forma aberta e não como algo com apenas um sentido: do adulto para a criança.

Surgem, então, os momentos de reunião usuais na sala de atividades, em que ao participarem em discursos sociais desenvolvem teorias sobre si próprias enquanto aprendentes e, simultaneamente, apropriam-se de disposições para aprender, como esclarece Carr (citada por Folque, 2014), refletindo-se estas situações em momentos determinadas para uma aprendizagem efetiva das crianças.

Exemplificando:

“Ao questionar o grupo sobre a razão de não se adotar determinada atitude, a FF prontamente responde: “Porque os adultos dizem que não se pode.”

Seguidamente, a educadora explica que essa não é a única ou a razão mais válida, destacando a importância que a sua opinião detém no quotidiano na sua vida escolar remetendo para os momentos de reunião: “Se assim fosse não teríamos feito a assembleia de manhã todos juntos. Era o adulto que ditava as regras e pronto, mas aqui nesta escola isso não funciona assim.” (Nota de campo de 7 de outubro de 2016, sala de atividades).

Como nos diz Andreoli (2003), é necessário transmitir à criança que esta é uma pessoa significativa, pois, ao fazer com que a criança se sinta importante e útil, estamos a tranquilizá-la acerca do seu papel no mundo.

Porém, é necessário realizar um efetivo controlo da partilha de poderes, uma vez que o adulto não poderá deixar de ter a autoridade, pois “a participação das crianças não significa que estas se tornem déspotas ou que têm o direito de tudo fazer. Pelo contrário (...).” (Tomás, 2007, p.50).

Assim, deve-se olhar para a criança enquanto ator social, mas isso não significa que os adultos se rendam às suas decisões, como nos alude Tomás (2007). As suas opiniões são consideradas, mas é importante definir à priori quais os diferentes papéis sociais interpretados por todos os envolvidos.

A par com tudo o que referi, torna-se importante adequar o discurso às diferentes faixas etárias, mas, paralelamente, não infantilizar o mesmo. Ao falarmos com as crianças utilizando um discurso estruturado e bastante rico, atitude exibida por todos os elementos da instituição, as crianças sentem-se mais despertas para as questões de comunicação, percebendo que a sua participação nos diálogos é valorizada e vista como tão importante quanto a dos adultos, como tenho vindo a perceber através da observação realizada e das conversas informais com a educadora cooperante.

Para finalizar, é crucial estimular na criança o gosto por estar com os outros, o seu espírito de grupo e as suas capacidades de cooperação e colaboração (Andreoli, 2003). Só ao incluí-las na partilha de opiniões nos diferentes momentos do seu dia-a-dia é que estas percebem a importância da sua voz na sociedade atual.

Todavia, permitir que a criança opine e partilhe as suas ideias não é condição suficiente. Não basta debater opiniões, concordar ou não com as mesmas e encerrar o assunto. É decisivo envolver as crianças nas tomadas de decisões e provar que as suas

opiniões são validadas, evidenciando assim a verdadeira importância da sua voz no seu cotidiano.

Surge assim, a implementação de regras, por exemplo, que advém das questões debatidas durante a reunião de conselho. Este momento ocorre todas as sextas-feiras e tem como objetivo avaliar os aspectos mais significativos da semana como nos diz Folque (2014):

“No final do dia, durante o conselho, a educadora começa pela leitura do diário.”
(Nota de campo de 7 de outubro de 2016, cantina).

A partir desta leitura do diário de sala, onde as crianças e os adultos da sala de atividades onde realizo a minha PPS anotam o que gostaram, não gostaram, o que fizeram durante a semana e que propostas sugerem para implementar na rotina, o grupo em conjunto com os adultos vão debatendo ideias e tentar arranjar soluções para eventuais problemas que surjam.

Assim, após uma efetiva partilha de opiniões, tomam-se as decisões que são merecedoras do seu devido destaque, provocando mudanças:

“Após este momento, eu registei as ideias principais que foram surgindo, com o intuito de serem transformadas em regras de sala.” (Nota de campo de 7 de outubro de 2016, sala de atividades).

Estas *regras de vida*, “são acordadas para a regulação do grupo. São sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver.” (Folque, 2014, p.56), como aconteceu.

Assim, as crianças verificam que a sua voz tem importância e sentem-se mais motivados para participarem em todos estes momentos importantes.

Enquanto futura educadora de infância, considero imprescindível dar as ferramentas necessárias para a formação de crianças cada vez mais autónomas nos diferentes contextos sociais. Ao permitir uma efetiva partilha de poder no que refere à comunicação, a criança conseguirá ganhar a confiança pretendida para poder atuar eficazmente em determinadas situações do seu dia-a-dia, dentro ou fora do contexto escolar.

3.3. Reflexões da terceira semana

3.3.1. Reflexões diárias de 10 a 14 de outubro de 2016

10 de outubro

Na reunião da manhã, ao mostrarem brinquedos e outros objetos que trouxeram de casa, eis que surge uma maraca feita de material reciclado. “E tu *MRP*? Queres falar sobre o que trazes aí?”- Questiona a educadora.

Após a criança acenar com a cabeça, uma vez que se trata das crianças mais novas e tem ainda alguma dificuldade em falar em grande grupo, a educadora lança uma questão ao grupo: “Vocês sabem o que isto é?”.

“Uma maraca!”- dizem em coro.

Já no tempo de brincadeira livre, ao escrever as notícias das crianças, chamo o *TM*, pois trata-se de uma criança que precisa desse incentivo para a realização de atividades estruturadas, questão que pude perceber através da observação participante realizada bem como das conversas informais mantidas com a educadora cooperante. Ao pedir-lhe que traga uma folha, este pergunta: “as grandes?”. “Sim.” – respondo, achando que este estaria a falar de folhas de tamanho A3. Posto isto, a criança traz uma cartolina. Ao perceber o seu entusiasmo, opto por escrever na mesma. Este mostra-se entusiasmado em ter tanto espaço para desenhar.

Ao ajudar o *TM* com este trabalho, o *DM* surge ao nosso lado, vindo da área do faz-de-conta: “Rita, queres uma espetada?”

“Quero muito *DM*, é de quê?”- Pergunto. “É uma espetada de morango, lima, limão e menta.”- responde-me, entusiasmado.

Ao perceber a minha resposta positiva, este continua a brincadeira, trazendo-me “espetadas de diferentes sabores”.

Destaco assim a relevância que a nossa participação nas brincadeiras das crianças tem, bem como a importância que damos às suas criações, uma vez que as crianças precisam de se sentir ouvidas, apoiadas e que as suas intervenções sejam vistas como importantes aos olhos do adulto.

Mais tarde, após o primeiro recreio, recriei a história *Ainda Nada?* De Christian Voltz , com o recurso a um *flanelógrafo*. O grupo mostrou-se bastante atento e, no final, ao dialogar com este sobre a história e os materiais que utilizei , o grupo mostrou-se muito participativo.

“Como é que fizeste o boneco?” – perguntaram.

“O sol é feito de cartão! E a lua também” – respondi.

“A flor é de papel e um botão”, disseram.

11 de outubro

De manhã ao estar já na sala de atividades, o MR aparece na porta ficando surpreendido por ver alguém já na sala: “Bom dia, Rita.”

“Bom dia MR.”- digo-lhe. À medida que vão chegando, vou sugerindo que marquem as presenças, ajudando-os, posteriormente.

“-Queres ver o meu livro?” – pergunta o *DM*, mostrando-me o livro novo que trouxe de casa.

Ao perceber o seu interesse, mostro-me curiosa e manuseio o livro, com a ajuda da criança.

Já durante a reunião da manhã, a educadora deixa o *DM* sentado junto aos instrumentos de pilotagem, o lugar habitual de quem conduz a reunião, e diz-lhe para iniciar a mesma, enquanto presidente.

“Então, hoje é terça-feira.”- diz . “E o resto não sei ler.”, continua, olhando para o calendário.

Neste momento, a educadora incentiva-o, dizendo para se tentar lembrar do que tínhamos falado no dia anterior e, recorrendo aos símbolos que conseguia ver no dia de terça-feira, tendo a criança continuado.

Durante a reunião, a educadora sugere que se fale sobre os dossiers de cada criança. Estes dizem respeito ao trabalho que está a ser desenvolvido com as famílias, em que estes decoram os dossiers com as crianças, que servirão, futuramente, para organizar trabalhos a realizar na sala de atividades.

Quando o *SS* está a apresentar o seu dossiê, alusivo a barcos, o *EC* questiona: “O barco está dentro ou fora de água?”, uma vez que o barco aparecia colado a meio do dossiê e não era perceptível uma margem entre o céu e o mar.

“O que é que achas, Edu?”, refuta o *SS*.

Surge assim um pequeno debate, em que as crianças explicam as diferentes visões da capa do dossiê. Eis que o *SS* diz: “É um barco. Se tivesse debaixo de água estava a afundar-se.”

Já durante a apresentação da PR, esta mostrou-se entusiasmada por poder mostrar o seu trabalho aos colegas. Assim, a educadora dá um reforço positivo:

“Estás contente, PR?”, pergunta a educadora.

“Estou!”- responde a criança.

“E deves estar. É um excelente trabalho.”, finaliza a educadora.

Após algum tempo e, tendo em conta que a reunião da manhã se prolongou, o grupo começou a ficar um pouco agitado e, a educadora que estava anteriormente na roda com as crianças, decidiu ir para ao lado do presidente para voltar orientar o momento.

Na segunda reunião do dia, ainda de manhã, no tempo de *comunicação*, a educadora optou por falar sobre os trabalhos de arame que já estavam a ser realizados. Assim, ao mostrá-los, cada criança teve a oportunidade de falar sobre o seu trabalho. A cada trabalho, a educadora dava a sua opinião, não obstante, no final voltou a dar um reforço positivo a todo o grupo: “Vocês trabalham muito, e bem.”.

Estes comentários, ainda que aparentem ser algo trivial, permitem que as crianças se sintam mais confiantes e percecionem a importância que os seus trabalhos detêm no seu quotidiano. Através destas palavras, as crianças que têm menos tendência em realizar diferentes tipos de tarefas em determinados domínios, como é normal, tendem a refletir sobre isso e provavelmente a experimentar, mais tarde.

Durante o momento de *comunicação de trabalhos*, a educadora aproveitou um dos trabalhos moldados para falar sobre a *caixa dos ficheiros*, uma vez que a criança recorreu à mesma. (esta caixa pertence à área do computador e inclui ficheiros de palavras associadas a ilustrações. Sempre que uma criança pretende escrever determinada palavra recorre à mesma.). “*ML*, queres explicar-nos como fizeste o teu fantasma?”- questionou a educadora. “Fui ali, e vi a imagem!”- disse, apontando para a caixa.

Através de um comentário de uma criança, a educadora conseguiu falar com o grupo sobre uma questão bastante importante, explicando e exemplificando a procurar os ficheiros, bem como incentivá-los a explorar o material, visto que nem todas as crianças recorrem ao mesmo e as que recorrem, por vezes, têm alguma dificuldade em encontrar o que pretendem.

De seguida, algumas crianças apresentaram, também, as suas construções de legos. “Como podem ver, isto é uma nave que tem aqui os propulsores.” - diz o *FBB* ao apresentar a sua construção. “Queres explicar o que é um propulsor?” - interpela a educadora. “Sim, faz um avião andar.” - responde. Nesse momento, ouve-se um pouco de ruído na sala e o *FBB* diz: “*Shiu!* Estou a apresentar.”, continuando o seu discurso, *calmamente*.

“Como podem ver, isto então é um aeroporto de naves que o *DM* me aconselhou a fazer.” – finaliza a criança.

De seguida, aquando o momento do SS apresentar, este inicia igualmente o discurso com “Como podem ver...”, por influência do discurso que teve a oportunidade de ouvir anteriormente.

O momento anteriormente referido permitiu-me refletir sobre a influência que o Movimento de Escola Moderna tem nas vivências desta criança. A meu ver, os momentos de diálogo e a importância atribuída aos mesmos permite que as crianças melhorem o seu discurso e se apropriem dos conhecimentos uns dos outros, como se pôde perceber nas duas crianças.

Um dos momentos mais importantes de hoje, na minha perspectiva, diz respeito à leitura de uma história, à tarde.

Após regressarem do recreio, depois do almoço, e solicitar que se sentassem, ainda bastante agitados, como seria expectável, cada criança fala, independentemente se alguém esteja a ouvir. Nesse momento, após algumas solicitações por parte da educadora e depois de eu sugerir que se mantenha algum silêncio, comecei a ler a história que a *MC* trouxe de casa: “*A casa da mosca fosca.*”.

Ao iniciar a leitura, depressa cativei o grupo. Este manteve-se muito atento e bastante expectante. Contudo, durante o diálogo, após a leitura da história, a atenção do grupo rapidamente se dissipou: o *DM* tirou o seu livro da área da biblioteca e, sentou-se à mesa. “*DM*, estamos a falar, ainda.” – digo-lhe. “Mas eu não quero falar.”- responde-me.

A situação anteriormente referida trata-se de um exemplo da dificuldade do grupo em manter-se em grande grupo e respeitar as regras de convivência, sendo esta, provavelmente, a maior fragilidade do mesmo.

Durante as atividades de brincadeira, a *PR* estava na área do computador. E, uma vez que simultaneamente estava a apoiar a atividade de *moldagem de arame*, após todas as crianças terminarem, faltando apenas a *PR*, fui falar com ela. “*PR*, queres experimentar, agora, trabalhar com o arame?”, “Agora quero estar aqui.” respondeu-me.

Optei por consentir a sua decisão, uma vez que nem sempre devemos impor qualquer tipo de atividade à criança, aceitando, sempre que possível, a sua escolha, principalmente se percecionamos que esta está realmente envolvida no que está a fazer.

Anteriormente à hora dos lanches, semelhantemente ao que sucedeu de manhã, percecionei que existe alguma dificuldade por parte da maioria das crianças em esperar pela sua vez para lavar as mãos, na casa de banho, na hora da higiene. Uma vez que a casa de banho é um espaço pequeno para todas as crianças, aquando este momento, é necessário que algumas esperem enquanto quatro utilizam o lavatório. Contudo, como aconteceu hoje, o grupo teve alguma dificuldade em esperar e fazer fila, existindo, inclusive, crianças que após algum tempo à espera, optam por passar à frente das outras crianças e tentar entrar na casa de banho.

14 de outubro

“Olá!” – diz-me o *DM*, após dar um salto e ficar à minha frente. Assim começa o dia, com um sorriso e o cumprimento habitual. Hoje o dia será diferente: irá decorrer a primeira sessão de expressão corporal e algumas crianças irão conhecer a professora, pois crianças mais velhas já a conhecem.

Durante a sessão, na minha perspetiva existiu alguma dificuldade para que o grupo acalmasse. Contudo, ao dialogar com a educadora cooperante sobre o assunto, pude refletir sobre a influência que o espaço tem nas crianças, uma vez que, sendo um espaço amplo, quando não utilizado enquanto refeitório, é utilizado para correr, saltar, etc.

À tarde, a *MC* diz-me “Rita, temos de acabar o mapa dos aniversários.” “Tens toda a razão, *MC*. Obrigada.”- respondo-lhe. Uma vez que este trabalho ainda não foi apresentado ao grupo, como habitual, a criança tem a perceção de que algo está em falta, o que, mais uma vez, associo à importância do modelo pedagógico tem para e nas crianças.

Tratando-se de sexta-feira, dia de *conselho*, surgiu um acontecimento novo, para mim. Duas crianças do 1º ciclo escreveram no diário da sala de atividades onde realizo a minha PPS, nas colunas “*gostei*” e “*não gostei*”. Como habitualmente, a educadora começa por ler o diário. Ao chegar aos comentários realizados por essas duas crianças, alerta o grupo que teremos de chamá-las para a reunião, pedindo a uma criança: “*FF*, podes ir chamá-las à sala X?”, a criança responde afirmativamente com a cabeça e a educadora cooperante questiona: “Sabes onde é?”. Ao perceber que a criança ficou um pouco reticente, a *LV* diz: “Eu sei. Eu posso ir com ela!”.

Com as duas crianças já na sala, a educadora lê os comentários de cada uma das crianças, à vez e depois questiona-as sobre o assunto. Após o primeiro assunto ficar resolvido, a educadora cooperante questiona a outra criança sobre o facto de ter escrito que não gostou da atitude do *DM*. Esta justifica-se e de seguida a educadora diz “*DM*, tens a palavra.”, sendo que este apresenta as suas razões.

3.3.2. Reflexão semanal de 10 a 14 de outubro de 2016

A importância da comunicação

Sabe-se que, espontaneamente, as crianças têm muita curiosidade e um desejo enorme em conhecer o mundo que as rodeia. É, então, função do educador de infância apropriar-se desta vontade de questionar que as crianças apresentam para apoiar as suas ideias e desejos, incentivando-as a procurar obter respostas às suas questões, através da criação de um ambiente as motive a falar e a interagir, pois, “a linguagem quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio.” (Riley, 2004, p.42), nem sem o apoio do outro.

Através da efetiva comunicação com o outro, podemos aprender de forma mais eficaz e significativa, pois é um conhecimento construído através da partilha. Nessa linha de pensamento, Folque (2014) refere que “a linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afectiva com o mundo.” (p.89).

É, então, nesta etapa das suas vidas que as crianças precisam mais do nosso apoio e, igualmente, dos seus pares. Surge assim, a importância da comunicação no pré-escolar aliada, inevitavelmente, à interação.

Assim, o educador deve promover um ambiente rico em oportunidades para se poder comunicar, como se verifica na sala de atividades onde realizo a minha PPS.

Em primeiro lugar, refiro como exemplo, os momentos de *reunião*. Nestes momentos, a educadora apela ao diálogo de forma simétrica: não só do adulto para a criança, mas sim em ambos os sentidos, o que permite a co-construção do conhecimento. Assim, na sala de atividades onde estou a realizar a minha prática, quer seja para manter um simples diálogo sobre alguma temática, para planear ou avaliar o dia, apresentar trabalhos realizados, etc, as crianças têm a possibilidade de participar, verificando-se uma facilidade de alguns elementos do grupo, principalmente os mais velhos, em fazê-lo.

Surge assim, como exemplo, o diálogo feito após a realização da minha primeira proposta de atividade:

“O grupo mostrou-se bastante atento e, no final, ao dialogar com este sobre a história e os materiais que utilizei , o grupo mostrou-se muito participativo: “Como é que

fizeste o boneco?"; "O sol é feito de cartão! E a lua também"; "A flor é de papel e um botão", disseram." (Nota de campo de 10 de outubro de 2016, sala de atividades).

Através do exemplo apresentado acima, pode perceber-se o tal à vontade que as crianças apresentam em expressar a sua opinião e participar em discussões em grande grupo.

Por outro lado, surgem ainda experiências de diálogo entre pares, em que as crianças podem, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aprender através da interação com os outros:

"De seguida, algumas crianças apresentaram, também, as suas construções de legos. "Como podem ver, isto é uma nave que tem aqui os propulsores." - diz o *FBB* ao apresentar a sua construção. "Queres explicar o que é um propulsor?" - interpela a educadora. "Sim, faz um avião andar." - responde. Nesse momento, ouve-se um pouco de ruído na sala e o *FBB* diz: "*Shiu!* Estou a apresentar.", continuando o seu discurso, *calmamente*.

"Como podem ver, isto então é um aeroporto de naves que o *DM* me aconselhou a fazer." – finaliza a criança.

De seguida, aquando do momento do *SS* apresentar, este inicia igualmente o discurso com "Como podem ver...", por influência do discurso que teve a oportunidade de ouvir anteriormente." (Nota de campo de 12 de outubro de 2016, sala de atividades).

Através do exemplo dado, compreende-se a influência que os pares detêm na criança. Assim, só através de um efetivo incentivo à partilha de opiniões, ideias e conseqüente discussões entre eles, é que as crianças estão aptas para poderem aprender de forma significativa e duradoura. O mesmo acontece por parte do adulto, sendo que enquanto educadores devemos ter consciência de que os diálogos que mantemos com as crianças, permitem igualmente a colocação de *andaimes* (Folque, 2014) ao pensamento da criança.

Assim, verifica-se que este momento de debate, surge como espaço para a construção de "novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros." (Folque, 2014, p.101).

Na situação exemplificada pode igualmente perceber-se o vasto vocabulário que a criança detém. Tratou-se de uma observação que me cativou e me surpreendeu, pois tratou-se de uma situação que nunca tinha vivenciado anteriormente.

Por outro lado, nas reuniões de planeamento e de avaliação, as crianças têm a oportunidade de ingressar no vasto mundo da linguagem. Na sala de atividades onde realizo a minha prática, esta semana, um dos *presidentes* (uma das tarefas atribuídas às crianças do grupo), teve a oportunidade de “planear” e “avaliar” o dia:

“Já durante a reunião da manhã, a educadora deixa o *DM* sentado junto aos instrumentos de pilotagem, o lugar habitual de quem conduz a reunião, e diz-lhe para iniciar a mesma, enquanto presidente.

“Então, hoje e terça-feira.”- diz . “E o resto não sei ler.”, continua, olhando para o calendário.

Neste momento, a educadora incentiva-o, dizendo para se tentar lembrar do que tínhamos falado no dia anterior e, recorrendo aos símbolos que conseguia ver no dia de terça-feira, tendo a criança continuado.” (Nota de campo de 11 de outubro de 2016, sala de atividades).

Neste exemplo, destaco não só a importância que a linguagem oral detém no quotidiano de uma sala de atividades, como a escrita, através, neste caso, dos instrumentos de pilotagem. Através destes instrumentos, as crianças conseguem contactar com a palavra e perceber que esta tem, de facto, importância para orientar as suas vivências, pois, “o facto de as crianças pequenas usarem o texto escrito em todo o tipo de circunstâncias da vida real, faz reforçar constantemente a importância de saber ler e escrever.” (Riley, 2004, p.48)

De seguida, destaco, ainda, outro exemplo significativo para abordar a questão da comunicação: o *conselho*. Esta semana, este momento revelou-se bastante prolongado, uma vez que existia bastantes assuntos a debater. Nestes momentos, posso perceber a importância que é dada à voz da criança:

“Com as duas crianças já na sala, a educadora lê os comentários de cada uma das crianças, à vez e depois questiona-as sobre o assunto. Após o primeiro assunto ficar resolvido, a educadora cooperante questiona a outra criança sobre o facto de ter escrito que não gostou da atitude do *DM*. Esta justifica-se e de seguida a educadora diz

“DM, tens a palavra.”, sendo que este apresenta as suas razões.” (Nota de campo de 2016, sala de atividades.

Estes momentos servem, inclusive, para que a interação supracitada, seja posta em prática. As crianças resolvem questões entre si e o adulto surge como a figura mediadora, ainda que possa ser mais diretivo numa fase inicial.

Para finalizar, é importante perceber que “à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender (Carr citada por Folque, 2014, p.89). Assim, cabe ao educador de infância estar predisposto a olhar para a sala de atividades como o meio incentivador à comunicação, pois como nos dizem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar.” e desta forma, a meu ver, as crianças aprendem questões sociais muito importantes à sua vida futura, alargam o vocabulário, apropriam-se de uma linguagem mais correta, entre outros ganhos.

3.4. Reflexões da quarta semana

3.4.1. Reflexões diárias de 17 a 21 de outubro de 2016

17 de outubro

De manhã, na roda, a *FF* optou por estar ao meu colo. Ainda que seja das crianças mais velhas da sala, permiti que tal acontecesse, uma vez que considero que os afetos são a base para todo o trabalho a realizar com as crianças e, que, não é necessário, de todo, que estes momentos em grande grupo não permitam que isto aconteça.

Já no segundo tempo da manhã, realizei a atividade planeada: ler a história “O que é preciso?” e, de seguida, mostrei uma pintura de Caravaggio - O cesto de frutos. Uma vez que o conteúdo da história, ainda que curto, se tratava de algo complexo, no final da história, algumas crianças ficaram admiradas da forma como esta terminara. Penso que, nesse momento, deveria ter sido mais explícita e esclarecer, ainda que de forma mais expositiva e dialogando com eles, ao invés de sugerir que dessem a sua opinião, o que fez com que o diálogo se prolongasse em demasia e, posteriormente, que a maioria das crianças se cansasse. Assim, julgo que a atividade foi um pouco extensa e o diálogo se prolongou demasiado tempo, fazendo com que o grupo se aborrecesse um pouco.

Ao falar sobre a *obra de arte* que apresentei, bem como do autor da mesma, referi que se tratava de alguém que tinha morrido há algum tempo e que por consequência o quadro era antigo. Nesse momento surgem algumas questões “Rita, o que é a morte; “Porque é que ele morreu?”; “Porque é que as pessoas morrem?”, etc.

Não estando à espera que isto acontecesse, apesar de responder a algumas perguntas que foram surgindo, tive alguma dificuldade em conseguir gerir o momento.

Este momento trata-se de um exemplo da natural curiosidade das crianças e do que por vezes, temos de mudar no nosso planeamento, ou seja, ao percebermos que o interesse do grupo recaiu sobre outra questão/tema, teria sido mais eficaz questionar o grupo sobre a sua vontade em discutir esse assunto e, muito provavelmente, debruçarmo-nos sobre o mesmo. Penso que, inevitavelmente, isto se trata de uma competência que qualquer educador de infância acaba por adquirir com a prática, o que permite que seja mais fácil, posteriormente, distanciar-se do seu plano para o momento.

É ainda importante referir que, para além do projeto de uma das crianças, “Quais são os frutos do Outono?”, acabou por surgir ainda outro sobre o pintor do quadro representado na imagem que mostrei, *Caravaggio*. As crianças mostraram-se bastante curiosas acerca desta figura e a educadora optou por questioná-los sobre a realização do projeto.

No que respeita à hora do almoço, surgiu alguma dificuldade na gestão desse momento. Algumas crianças mais velhas, tendem a utilizar um vocabulário um pouco inadequado, por vezes, culminando esses momentos em gargalhadas. O mesmo aconteceu nessa altura, sendo que uma criança demonstrou ter alguma dificuldade em respeitar-me:

“*FBB*, tens de almoçar. Conversas, depois, no recreio.” – disse.

“Pum, pum, estás morta.” – responde-me.

Apesar das inúmeras tentativas por parte dos adultos, por vezes, em conversar com a criança, este revela este tipo de comportamentos. Considero que se trata de uma criança muito inteligente, com a qual consigo manter um dialogo consistente e duradouro, mas, quando é confrontada com autoridade do adulto, demonstra alguma dificuldade na aceitação da autoridade deste.

De manhã, ainda no tempo de acolhimento, mas já na sala de atividades onde realizo a minha PPS, apoio as crianças, à medida que chegam a assinalar a sua presença. Ao ajudar uma das crianças, oiço alguém a cantarolar e desvio o meu olhar para a porta: o *DM* acaba de chegar.

Faço-lhe sinal com o olhar para que marque a presença e ele prontamente vem ter comigo. “Bom dia, *DM*! Então o que se passou hoje?” – pergunto-lhe. Este fica um pouco confuso com a questão e eu continuo, “És sempre o primeiro a chegar! Chegas antes de mim!”. “Pois é! Mas sabes que eu hoje dormi mais. A minha avó não me trouxe logo!” – responde-me, continuando a conversa enquanto assinala a presença. Penso que estes curtos momentos do dia-a-dia sejam cruciais para o estabelecimento de relações com a criança. Por vezes, não se trata apenas de realizar as tarefas com o grupo, mas sim de estabelecer pequenos diálogos com a criança, não só para uma eficaz relação como também percebermos um pouco para além do que podemos ver na escola, se se justificar.

Surge ainda outra situação, que considero relevante abordar. Na primeira pausa da manhã, o momento que antecede o lanche e permite a passagem para o mesmo, avisei o grupo que chegara a altura de arrumar, lavar as mãos e dirigirem-se para os seus respetivos lugares. Considero que geri facilmente esse momento, uma vez que consegui captar a atenção do grupo, que parou para me ouvir. Ainda assim quando já estava pronta para dar os lanches, em conjunto com a auxiliar educativa, às crianças responsáveis pela distribuição dos mesmos aos restantes elementos do grupo, instalou-se algum barulho na sala e um pouco de desorganização.

Nessa altura, optei por voltar a intervir e alertar o grupo para o que se estava a passar, apagando a luz. Conjuntamente, a educadora cooperante optou por dialogar, também, com o grupo, uma vez que este tipo de situações tende a verificar-se bastante ultimamente.

Ainda que seja normal a existência de barulho numa sala de atividades e quase que “aconselhável”, dado tratarem-se de crianças, é necessário que enquanto figuras de referência estabeleçamos limites, o mais cedo possível, para que simples situações de uma sala de atividades de jardim de infância não se tornem quase insuportáveis para os presentes.

19 de outubro

Para hoje, estava planeado a realização de uma *Assembleia* em grande grupo para todos os grupos de pré-escolar da instituição, a decorrer na sala de atividades onde realizo a minha PPS.

Assim, no período na manhã, ainda no que diz respeito ao acolhimento, a educadora optou por prolongar o mesmo, uma vez que seria expectável que esse momento se prolongasse um pouco e se tornasse cansativo para as crianças, como se veio a verificar.

Nesse seguimento, a educadora optou por realizar a reunião da manhã no espaço exterior, uma vez que este pode e deve ser encarado como um espaço completar ao espaço de sala e não diz apenas respeito ao tempo de “recreio” como é conhecido.

Dessa forma, tendo a educadora levado o mapa de presenças na mão para a realização desse momento, o *DM*, ao reparar no que a educadora trazia consigo, depressa se sentou, e a educadora disse: “Olhem, o *DM* já sabe o que vai acontecer”, de forma a alertar o restante grupo para esse acontecimento. “Reunião!” – dizem enquanto correm para formar a roda.

Considero que se tratou de um bom momento em grande grupo, uma vez que penso que a atribuição desta flexibilidade de mudança de rotina, permite com que as crianças fiquem mais despertas para todo o momento, uma vez que à partida “não sabem”, o que seguirá, ao contrário da rotina ao qual já estão habituados. Assim, vivenciou-se um clima harmonioso neste momento, em que todos colaboraram e respeitaram o *outro*, quando falava.

No período da tarde, no recreio, a *ML* veio ter comigo: “Rita, o *FB* deu-me um pontapé na cara.”. “E já resolveram essa situação?”- questionei. “Não. Ele não me pediu desculpa.” disse a criança.

Assim, tentei conversar com esta no sentido de tentar que esta resolvesse este conflito de forma autónoma com a outra criança, sendo que esta me alertou para o facto de que já tinha tentado que isso acontecesse, mas que a outra criança não colaborou. Dessa forma, uma vez que verifiquei que essa situação não iria ficar resolvida naquele momento, sugeri à criança para utilizar o diário do grupo e anotar o seu desagrado com a situação na coluna *Não gostei*.

A criança mostrou-se receptiva a esta proposta: “Depois ajudas-me?”. “Claro!” - disse-lhe. Assim, já depois do lanche, a criança veio ter comigo e disse “Rita, ajudas-me a escrever no diário?”, tendo dirigindo-me com ela até ao instrumento de pilotagem. Para além da importância que o adulto de sala deve dar a estes instrumentos e ao uso da criança dos mesmos, este momento reflete, inclusive, a importância que a criança começa a atribuir a esta modalidade, após o nosso inicial incentivo.

20 de outubro

Durante a reunião da tarde, a educadora catou a atenção de todo o grupo: “Hoje vamos iniciar o nosso primeiro projeto de investigação.” - disse. Assim, iniciou-se hoje o projeto acerca dos frutos do Outono, a ser realizado por três crianças da sala de atividades. A educadora alertou ainda para o facto de quando se realizam projetos, o grupo tem de fazer um esforço para trabalhar em áreas e com objetos com os quais sabem que à partida não irão ter muitas dificuldades, uma vez que, o desenrolar do projeto não deve ser interrompido.

O grupo reuniu-se numa das mesas da sala, comigo e com a educadora. A educadora começou por preencher o quadro: “*Grupo; O que pensamos saber sobre o assunto; O que queremos saber sobre o assunto.*”.

Ao preencher primeiramente o título do projeto, o *EC* alertou: “Olha, esta letra é igual a esta!” referindo-se aos diversos “o” que ia vendo a aparecer na caligrafia da educadora. Já no final deste trabalho, a educadora sugeriu ao grupo que se escrevesse uma carta às famílias para ajudarem a responder a esta questão. Assim, a educadora começou por escrever a primeira carta e de seguida, pediu à *FF* que copiasse esta, que prontamente aceitou. Curiosamente, aquando a escrita do início da carta, reparo que a criança não está, de todo, a olhar para a outra, de forma a copiar, conseguindo escrever todas as palavras do início sem qualquer erro.

Estes dois exemplos, permitiram que refletisse sobre a aptidão destas crianças para esta área de conteúdos: abordagem oral e iniciação à escrita. Por outro lado, tenho igualmente verificado isto com outras crianças do grupo. Tratam-se de crianças bastante despertas para a escrita no seu quotidiano e que se interessam efetivamente por isso.

Após as atividades da tarde, enquanto o grupo vai para o recreio, duas crianças responsáveis pela limpeza ficam a limpar as mesas, para que os responsáveis pelo lanche da tarde os coloquem, posteriormente, nos respetivos lugares.

Assim, após uma das crianças limpar as mesas, disse-lhe: “Fazes-me um favor e chamas o *FE*, para distribuir os lanches, por favor?”

“Não”- respondeu-me.

“Estou a pedir-te por favor, uma vez que vais lá para fora.”- continuei.

“Não.”- voltou a responder, enquanto foi para o recreio.

Nessa altura, foi necessário ir chamá-lo e conversar com ele sobre o assunto, tendo a educadora dialogado com ele.

Posteriormente, surgiu um conflito na área da casa com a mesma criança: O *FBB* queria usar óculos e, ao reparar que o *AJ* estava a usar uns, tirou-lhos da cara e de seguida, aleijou-o na face. Depois, ao tentar resolver o problema e após verificar o estado do *AJ*, questionei o *FBB* sobre de que forma pretendia resolver a situação. Posto isto ele responde: “Não vou fazer nada.”, a conversa continua e a certa altura alerto-o para a importância de se desculpar junto do colega. “Não.”- responde.

Trata-se de um caso sobre o qual tenho vindo a refletir diariamente durante a minha prática, que considero ter bastante relevância na mesma, a expor na reflexão semanal desta semana.

21 de outubro

O dia começou um pouco cinzento. Diz-se que isso influencia as pessoas. Talvez isso se tenha refletido na sala de atividades: o grupo estava muito agitado. Assim, antes de iniciar a sessão de expressão corporal, com outra professora, as crianças tiveram a oportunidade de estar no recreio.

Ainda assim, na minha perspectiva, o grupo continuou bastante agitado no desenrolar da sessão, tendo a professora, inclusive, parado a mesma algumas vezes, bem como a educadora de infância que optou por pedir a duas crianças que se sentassem ao seu lado. Isto ocorreu uma vez que, mesmo com os diferentes avisos e pedidos, as crianças desrespeitaram, tendo destabilizado, um pouco, a sessão.

Contudo, após esta breve paragem, estas continuaram a sessão sem comportamentos desadequados.

Tendo em conta a imensa agitação do grupo, a educadora, ao perspetivar o resto do dia, optou por iniciar o conselho no segundo tempo da manhã, uma vez que, dado o grande preenchimento do diário seria provável que o conselho fosse demorado. À tarde, a realizar o conselho, verificou-se que efetivamente havia muitas questões para dialogar com o grupo.

Um dos aspetos mais significantes para mim, desse momento, diz respeito às imensas pessoas que entraram na sala. Aquando a leitura de comentários realizados por outras pessoas, estas têm o direito de falar e arguir sobre o assunto. Dessa forma, quando isto acontecesse com pessoas exteriores ao grupo, estas têm a oportunidade em dirigir-se à sala de atividades para falar sobre o que escreveram. Hoje, especialmente, houve quatro pessoas a irem ao conselho da sala de atividades onde realizo a minha prática: três crianças de outras salas e uma auxiliar educativa de outra sala de pré-escolar. Pude vivenciar, assim, o clima de união entre todos e de partilha que existe entre todos os elementos da instituição e que, a meu ver, permite que estes momentos sejam encarados, pelas crianças, como algo mais sério.

No período da tarde, ajudei o grupo a guardar os trabalhos de modelagem de arame, em caixas, que servirão para guardar todos os futuros materiais de modelagem a ir para casa. Assim, fui chamando cada uma das crianças para a secretaria, ao lado da sala de atividades onde realizo a minha PPS, e onde se encontrava a exposição de trabalhos, para que cada criança guardasse o seu. Por fim, como esta tarefa foi realizada no horário da tarde, guardei os trabalhos das crianças do repouso com a ajuda

da *FF*. Assim, como tendo vindo a perceber a sua aptidão e gosto pela abordagem à escrita, optei por realizar um “jogo” com ela: primeiro preenchia as caixas com os nomes de cada elemento do repouso e de seguida, tendo em conta que cada trabalho tinha um cartão com legenda, optei por pedir-lhe que me trouxesse os correspondentes. Assim que segurei na primeira caixa, sem ser necessário colocar qualquer questão, a *FF*, rapidamente me diz: “- *MRP!*”, pegando na caixa e indo buscar o trabalho dessa criança. Semelhante aconteceu com as outras caixas.

Fiquei espantada e deveras maravilhada com este pequeno momento e com a facilidade da criança em responder-me. Ainda que, por vezes, tenhamos expectativas muito altas para as crianças, é importante percebermos que, de igual forma, as crianças nos podem surpreender, e surpreendem mesmo.

3.4.2. Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016

O desafio dos comportamentos menos adequados

Tendo em conta alguns comportamentos desviantes que tenho vindo a verificar na sala de atividades, surge a necessidade de refletir sobre os mesmos, esta semana. Os exemplos dessas situações serão apresentados mais adiante. Contudo, considero fundamental abordar inicialmente a importância das regras no quotidiano de uma sala de jardim de infância (JI), dado que, a meu ver, o incumprimento destas trata-se da origem destes acontecimentos.

De acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (p.9). Tendo em conta o referido, para uma eficaz utilização desse contexto, é necessário que a criança aprenda a relacionar-se com os outros. Surge assim a necessidade e importância da implementação de regras no espaço de sala de atividades, pois é através destas interações que a criança compreende o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros [...]” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Assim, é fundamental transmitir à criança que enquanto elemento integrante de um grupo, existem regras que devem ser estabelecidas e, conseqüentemente, cumpridas por todos e cada um. Torna-se então igualmente importante trabalhar o grupo com o objetivo de tornar eficaz toda a dimensão relacional existente. Contudo, isto não se tem vindo a verificar.

Na minha prática pedagógica supervisionada (PPS), têm surgido alguns comportamentos que assumo como os grandes caracterizadores da mesma, que passo a enumerar: um grupo específico de crianças que utiliza um vocabulário um pouco menos adequado ao contexto de sala de atividades; algumas respostas menos corretas por parte das crianças para com os adultos de sala de atividades, bem como, por vezes mas em menor número, a existência de comportamentos um pouco agressivos de uma criança para com os seus colegas de grupo.

Tratam-se de alguns comportamentos que tenho vindo a perceber e que considero terem um enfoque maior no que refere à minha PPS, pela complexidade das

situações no que refere à sua resolução, bem como à constante ocorrência das mesmas. Assim, passo a explicitá-los:

No que refere ao primeiro exemplo, ao longo da minha prática, algumas crianças do grupo tendem a proferir palavras, ainda que não sejam propriamente ofensivas para alguém, de caráter inconveniente:

No que respeita à hora do almoço, surgiu alguma dificuldade na gestão desse momento. Algumas crianças mais velhas, tendem a utilizar um vocabulário um pouco inadequado, por vezes, culminando esses momentos em gargalhadas. (Nota de campo de 17 de outubro de 2016, cantina).

Estes comportamentos surgem em qualquer espaço da instituição. Ainda que tenham diminuído notoriamente na última semana, dado que se tratou de uma questão abordada na anterior *reunião de conselho*, e encarada como desagradável tanto pelos adultos de sala, como por algumas crianças do grupo, continuam a ser influenciadores da minha prática. Para além de serem momentos bastante notórios ao longo da minha intervenção, uma vez que perturbam o funcionamento normal da rotina, estes têm vindo a “obrigar-me” a adequar a mesma, implementando diferentes estratégias com cada criança.

Assim, é importante distinguir o calão do palavrão, como nos elucida (Cordeiro, 2015). Sendo assim, o calão trata-se de um desvio da linguagem habitual, em que se substituem algumas palavras por outras que se tornam uma espécie de moda entre um grupo, ao contrário do palavrão, que surge como ofensa a alguém. Na minha opinião, ainda que não considere tais palavras como palavrões, sugiro que se tratem de um misto entre calão e palavrão.

Em segundo lugar, surgem as respostas, por vezes, não adequadas por parte das crianças.

“Assim, após uma das crianças limpar as mesas, disse-lhe: “Fazes-me um favor e chamas o *FE*, para distribuir os lanches, por favor?”

“Não”- respondeu-me.

“Estou a pedir-te por favor, uma vez que vais lá para fora.”- continuei.

“Não.”- voltou a responder, enquanto foi para o recreio.” (Nota de campo de 20 de outubro de 2016, sala de atividades).

Trata-se de algo que se tem vindo a verificar, não só comigo, como também com outros adultos da equipa educativa. Por vezes, a resposta da criança é “Porque não quero.”. Ora, isto trata-se de uma resposta mais do que válida. Se a criança não quer, porque o tem de fazer? Aí, opto por tentar transmitir-lhe que se trata apenas de algo que estou a pedir, por exemplo, utilizando a expressão “por favor”, sendo que a resposta, na maioria das vezes, se mantém igual.

De seguida, surge ainda algumas atitudes um pouco agressivas, por vezes e ainda que não se possa falar de violência no jardim de infância, uma vez que creio que nesta faixa etária não se chega tão longe, o educador de infância deve estar alerta para alguns pormenores e sinais que surjam:

“No período da tarde, no recreio, a *ML* veio ter comigo: “Rita, o *FBB* deu-me um pontapé na cara.”. “E já resolveram essa situação?”- questionei. “Não. Ele não me pediu desculpa.” disse a criança.” (Nota de campo de 19 de outubro de 2016, recreio).

“O *FBB* queria usar óculos e, ao reparar que o *AJ* estava a usar uns, tirou-lhos da cara e de seguida, aleijou-o na face. Depois, ao tentar resolver o problema e após verificar o estado do *AJ*, questionei o *FBB* sobre de que forma pretendia resolver a situação. Posto isto ele responde: “Não vou fazer nada.”, a conversa continua e a certa altura alerto-o para a importância de se desculpar junto do colega. “Não.”- responde.” (Nota de campo de 20 de outubro de 2016, sala de atividades).

Como se pode ler nas notas de campo acima citadas, existe alguma dificuldade, por parte de uma criança, em pedir desculpa aos colegas, quando isso se justifica. Contudo, ainda que surjam exemplos apenas desta criança, uma vez que estes comportamentos só dizem respeito a esta, é de referir que a dificuldade em pedir desculpa se alastra, igualmente, para outras crianças do grupo, uma vez que se tem vindo a abordar essas situações na *reunião de conselho*.

Relativamente a este aspeto, destaco a importância de que se tornam necessários, mas que é importante que as crianças percebam “que o episódio não fica branqueado com um simples «desculpa!»”. (Cordeiro, p.395, 2015).

É ainda de referir que, esta criança, ainda que tenha alguns comportamentos menos corretos, quando se discutem casos menos apropriados, tende a opinar sobre o assunto e a mostrar que determinadas situações não são corretas, dando, também,

hipóteses de resolução. Estas situações deixam-me bastante desperta para este caso, uma vez que para além dos comportamentos desviantes, a criança apresenta grandes potencialidades ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

O que por vezes também acontece diz respeito às diferenças etárias do grupo, as crianças mais velhas tendem a “gozar” com as crianças mais novas, por isso mesmo: serem mais novas. Na minha perspetiva a este tipo de situações poderão seguir-se outras mais complexas, nomeadamente outras formas de humilhação, pelo que considero oportuno refletir sobre estes momentos no sentido de perceber como intervir nestes casos.

As grandes questões desta reflexão prendem-me então com o “porquê” e “o que fazer?”, perante estas situações.

Ainda que possam existir questões óbvias para a primeira questão, julgo que não existam respostas certas e, daí, parte a necessidade de dar enfoque à segunda questão assumindo todas as possibilidades da primeira.

Começando pelo porquê, recorrendo à revisão de literatura, e como é expetável, não existe uma resposta certa. Podem existir intermináveis hipóteses: pode ser algo que advém do seio familiar, pode tratar-se de algum mau estar por parte da criança e que esta não consegue explicitar, entre outros. Surgem assim alguns exemplos:

Brazelton e Sparrow (2013), explicam que, no que refere ao uso de uma linguagem menos apropriada, as crianças tendem a reproduzir o que ouvem. Isto poderá advir, então, de um irmão mais velho, outro amigo, etc.

Surge ainda a rebeldia, no que concerne às respostas dadas aos adultos. A criança tem estas atitudes de forma a desafiar o adulto e provar que tem poder, como nos explica Brazelton e Sparrow (2013).

No que refere à questão da agressividade, Antier (2006) defende que “quanto mais tempo uma criança passar diante do pequeno ecrã, mais oportunidades terá de se tornar violenta” (p.84), mostrando estar menos sensíveis à violência, mas a encarar o mundo como mais perigoso (Brazelton & Sparrow, 2009), por exemplo. Contudo, diz ainda que é necessário ter em conta outros fatores como o meio socioeconómico e a história familiar da criança.

De facto, o tempo que a criança passa a ver televisão trata-se de uma boa hipótese, dado que umas das crianças sobre as quais reflito sobre este tema, dedica imenso tempo a brincadeiras que soam a violentas, ainda que sozinha, no recreio.

Por outro lado, as crianças percebem as diferenças e “no seu 5º ano de vida, a criança aprende que pode usá-las para magoar os outros.” (Brazelton e Sparrow, 2009, p.61), e por isso surgem os insultos. A criança percebe que consegue captar a atenção do outro e que tem poder, e “o facto da outra criança ficar muito irritada provoca grande entusiasmo”(Brazelton & Sparrow, 2013, p.113).

Contudo, não se trata de uma receita. O facto é que as hipóteses são várias, mas o fundamental, qualquer que seja a razão, é saber como agir:

No que refere à linguagem imprópria, Brazelton e Sparrow (2013), afirmam que o melhor que o adulto tem a fazer é “não se incomodar” (p.107), dado que ao perceberem as nossas reações, as crianças tendem a repeti-las “vezes sem conta e cada vez mais alto.” (Brazelton & Sparrow, 2013, p.107).

Por outro lado, se for pertinente deve-se alertar para o facto da criança estar a incomodar os outros, contudo quanto menos atenção melhor, pois a criança perderá o interesse.

Como nos diz Cury(2004), é importante dialogar calmamente com as crianças. Antes de pensarmos em repreendê-las, respirar fundo, e falar com elas para que tentem perceber que estão erradas. Complementarmente, o que nos diz Cordeiro (2015), é que enquanto estratégias preventivas surgem os debates de casos, por exemplo: em que se apresentam estes, sendo reais ou não, e discute-se estratégias, tentando que sejam estes a dar estratégias, sem se acusar qualquer criança do grupo.

Contudo, quando se tratam de situações mais graves, torna-se crucial que se fale com a criança em privado.

Mesmo que seja necessário intervir quando alguma criança ofende ou fere alguém, falando sobre esse assunto entre todos, Cury (2004) alerta-nos para o facto de que se deve agir com prudência para que isto não ocorra continuamente. É, então importante elogiar bastante a criança que erra, valorizando-a mais do que ao erro que cometeu, pois, “corrigir publicamente uma pessoa é o primeiro pecado capital da educação.”, diz-nos Cury (2004).

Por outro lado, Brazelton e Sparrow (2009), sugerem o uso de histórias ou pessoas que sirvam de modelos, para que a criança reveja as situações e reflita sobre as suas atitudes.

Por último, destaco as formas de disciplina sugeridas por Brazelton e Sparrow (2013), na sala de aula: os avisos, o silêncio, aconselhar a criança a fazer uma pausa e/ou afastar-se um pouco, aconselhar a criança a reparar o mal que fez, dar a entender à criança que foi perdoada, planejar alternativas em conjunto aquando o surgimento de comportamentos bastante repetitivos, utilizar o humor para encarar a situação se for adequado, etc.

Porém, é importante saber, à priori, que nem tudo irá resultar da mesma forma, com todos, pois, como disse inicialmente, as crianças são todas diferentes.

Concluo esta reflexão com uma citação que acredito que faça todo o sentido:

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que o rodeiam.” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188).

Mais do que chamar a criança à razão, o estabelecimento de limites passa pelos afetos. Só dessa forma as crianças respeitar-nos-ão e, poderão, eventualmente, respeitar os limites impostos como ponte para a aprovação e o respeito da figura adulta pela qual nutrem carinho.

Assim, é crucial dar enfoque aos afetos, dada a importância que estes detêm no quotidiano de uma sala de jardim de infância, pois estes tratam-se da grande base para um posterior eficaz implementação do currículo. O importante e fundamental é lembrarmo-nos sempre, mesmo em situações limite, qual a nossa função: que estamos a ajudar a criança a conseguir ver-nos como exemplos e, por isso, devemos sempre manter-nos serenos em situações desafiantes.

3.5. Reflexões da quinta semana

3.5.1. Reflexões diárias de 24 a 28 de outubro de 2016

24 de outubro

A reflexão diária de hoje, incide sobre os três momentos do dia: a manhã, a hora de almoço e a tarde.

Durante a reunião da manhã, como se tem vindo a tornar habitual à segunda-feira, surgiram diversas propostas e opções de diálogo. Anteriormente, a educadora tinha pedido aos familiares das crianças do grupo que trouxessem materiais para complementar a área da modelagem, uma vez que os existentes estavam a acabar. Assim, hoje, várias crianças trouxeram materiais reciclados.

Entre diferentes materiais que o *TM* trouxe para a sala, surge lã verdadeira. Quando a educadora está a mostrar e a falar sobre a lã, diz: “Isto faz-me lembrar um projeto que fizemos.”

“Eu lembro-me!”- diz o Edu, sem hesitar. “Fizemos um teatro no fim, com muitas personagens. ” completa.

“Sim. E tinha a ovelha que andava lá...”- diz o MR.

Com este momento, pude verificar a importância que um projeto tem para a vida daquelas crianças. Ao envolvê-las em algo que pretendem realmente conhecer e descobrir para além do que já sabem, estas assimilam a informação de melhor forma e as aprendizagens refletem-se a longo prazo, como sugere este momento.

Por outro lado, a *FF*, um dos elementos do grupo que se encontra a realizar o projeto “*Quais são os frutos do Outono?*”, trouxe informação sobre o projeto (uma vez que tinha sido enviada uma carta para os pais para esse efeito).

Muito entusiasmada, explica ao grupo: “Pesquisei na internet com a ajuda dos meus pais.”

O referido permitiu que o desenrolar do projeto, ainda que já um pouco delineado pelo grupo, tomasse outro rumo. O material e a informação que a criança partilhou, ajudou consideravelmente a realização do projeto, uma vez que permitiu para que a resposta ao mesmo fosse praticamente respondida.

Já no que refere à hora de almoço, após a maioria das crianças ter terminado e já estar no recreio, estando sentada noutra mesa, cruzo o meu olhar com o *AJ* que fez

um ar *desconfiado*. Assim, optei por retribuir a brincadeira, trocando alguns olhares com ele, acabando o momento em sorrisos.

O destaque que pretendi dar a este momento advém da importância que atribuo a situações que permitam estabelecer relações de afeto com o grupo. Esta, em específico, tendo em conta a reação final da criança, permite-me constatar que situações similares permitem ir construindo uma efetiva relação com o grupo, a pouco e pouco, que se refletirá, posteriormente, numa relação pedagógica de qualidade.

Por fim, na parte da tarde, ao realizarmos a reunião, ainda que tivesse algum ruído vindo do recreio – uma vez que as turmas de 1ºciclo ainda permanecessem no mesmo- a educadora optou por se sentar no chão, na roda, com o Edu ao seu colo e eu, simultaneamente, com a *ML* no meu. Ao estarmos sentadas com eles, no chão, vivenciou-se um clima bastante mais afetuoso, na minha perspetiva e que contribuiu para uma melhor e efetiva partilha de ideias.

25 de outubro

Durante a marcação das presenças, ao ajudar as poucas crianças que já estavam na sala de atividades onde realizo a minha PPS, o *DM*, um pouco *intrigado* diz: “- O teu cabelo está encaracolado. – Enquanto toca no mesmo.

“-Pois. O meu cabelo é assim.” - respondo. Transparecendo, novamente, um ar confuso, refuta: “Não. Não!”. E questiona: “Então porque é que no primeiro dia em que te vi tinhas o cabelo liso?”

Após continuar o diálogo e explicar-lhe que existem diferentes utensílios para tratar do cabelo, por exemplo, achei curioso o facto desta criança se lembrar do primeiro dia em que iniciei o meu estágio. Por outro lado, o facto de estarem poucas crianças na sala de atividades e estarem num momento mais livre do dia, criou-se um momento mais harmonioso e de brincadeira.

Relativamente ao recreio da manhã, uma vez que estava um clima chuvoso, foi realizado conjuntamente com as turmas do Ensino Básico da instituição. Na minha opinião, apesar dos contributos que esta situação possa trazer para todas as crianças no que refere à sociabilidade, considero que se torna um pouco confuso, uma vez que, por vezes, as crianças mais velhas ao correrem, por exemplo, tendem a atrapalhar as brincadeiras das mais novas.

Nessa altura, a *MC* ao ver-me no recreio vem ter comigo e abraça-me. O mesmo tinha acontecido de manhã: após a reunião terminar, quando o grupo se dirige para o grupo, a *MC* levanta-se do lugar onde estava sentada e vem abraçar-me.

A *MC* é uma das crianças que mais me tem surpreendido, uma vez que estas demonstrações surgiram de forma espontânea. Esta é das crianças que mais atitudes similares à referida, apresenta, o que se torna bastante significativo para a minha prática pedagógica, uma vez que o grupo me considera um elemento importante.

26 de outubro

Durante o período da tarde continuei com o grupo a atividade iniciada esta semana: pintar com aguarelas os frutos que o grupo do projeto “*Quais são os frutos do Outono?*”, tinha descoberto.

Assim, ao apoiar o *MR* no seu trabalho, surgiu uma situação curiosa. Esta criança optou por desenhar as uvas. Expliquei-lhe que o primeiro passo seria desenhar o contorno destas, que estavam à sua frente, e só depois iria pintá-las com aguarelas.

Nessa altura, o *MR* estava a desenhar o contorno e ao perceber que tinha realizado diversos riscos na folha, optei por questioná-lo. “Então *MR*, queres falar-me sobre o que desenhaste?”

“-Um labirinto.”- respondeu.

“-Porquê?”- questionei-o, sendo que ele me disse: “Se olhares para aqui (apontando para o cacho das uvas), parece um labirinto.”

“-Tens toda a razão, *MR*.”

Considero que este foi um dos momentos mais importantes que vivenciei neste dia, independentemente do carácter simples que possa parecer ter. Esta criança, conseguiu dar-me uma justificação bastante válida para o que tinha feito, ainda que à partida pensasse que não o iria fazer e que estava, simplesmente, a realizar um desenho aleatório, fugindo do registo da atividade. Este momento prova que temos sempre que ouvir as crianças, antes de opinarmos sobre algo que nos possa parecer errado.

À tarde, o *SS* ao entrar na sala após ter ido à casa de banho, vem abraçar-me e diz: “Gosto muito da Aninha⁸ e da Ritinha.”

“-Quem é a Ritinha?”- pergunto

“-És tu !” – responde-me.

Tratou-se de um momento não só bastante gratificante, como também surpreendente: pela forma como se sucedeu e por se tratar de uma criança que, até então, demonstrava estas atitudes apenas em relação à educadora cooperante.

⁸ Nome utilizado pelo grupo de crianças para se referirem à educadora.

Importa ainda, abordar nesta reflexão diária, uma situação que considere relevante, no momento de apresentação de produções. Após todas as crianças apresentarem os seus trabalhos, o restante grupo, após levantar o dedo, tem a oportunidade de dar as suas opiniões e sugestões. Inesperadamente, hoje, quase todas as crianças mais novas do grupo levantaram o dedo para opinar.

“Gostei muito do trabalho de X.” – disseram o *LS* e a *MRP*, que na maioria das reuniões estão alheios aos diálogos, quando mais extensos, e que pouco sugerem, sendo comum tendo em conta a idade. Ainda assim, destaco este momento, uma vez que considero que este se trata de um exemplo da influência que o Modelo MEM detém no quotidiano do grupo. Ao implementar um conjunto de rotinas e métodos de trabalho, as crianças começam por interioriza-las, percecionando a importância que estas têm, optando por, progressivamente, ir participando nos momentos em grande grupo.

27 de outubro

No que refere, ainda, projeto “*Quais são os frutos do Outono?*”, dado a importância deste assunto para o grande grupo e após ter sido alargado para o mesmo, no que refere ao desenho e pintura de cada fruto, o mesmo se continuou a verificar.

Assim, de acordo com o referido, continuou a ser predominante abordar este projeto com o grande grupo, dado o tipo de atividade sugerido e debatido com o grupo referente ao projeto: observar os frutos, por dentro e por fora. Assim, em conjunto com a educadora cooperante, construímos um cenário de forma a cativar o grupo para a atividade a realizar:

Colocámos um pano preto como fundo, na parede, e, com o apoio da bancada da área da biblioteca, também ela coberta pelo pano, dispusemos os frutos, bem como todo o material referente ao projeto. Assim, posteriormente, com o grupo organizado em roda, a educadora foi mostrando cada um dos frutos, cortando-os e falando sobre a temática. Toda a criação deste cenário, permitiu que o grupo ficasse bastante interessado pela atividade, mantendo-se bastante observador ao longo da mesma.

Surgem ainda, dois momentos sobre os quais importa refletir.

Na hora de almoço, após o *FBB*, manter uma conversa com os colegas, menos apropriada, foi necessário chamá-lo à atenção, de forma a impedir que a mesma se prolongasse. Porém, posteriormente, já no recreio da tarde, ao falar com esta criança sobre o trabalho que estava a desenvolver em sala, com a educadora cooperante: uma história sobre ninjas, mostrei-me interessada em lê-la, atitude que, percecionei, ter um impacto positivo na criança.

Posteriormente, já na sala, este diz à educadora: “Ana, posso mostrar a história à Rita?”.

O que me leva a refletir sobre estas situações, diz respeito ao culminar da segunda referida. Ainda que seja necessário impor limites às crianças, estas continuam a ver-nos como um elemento importante no seu dia-a-dia. Desse modo, o adulto surge como um modelador de comportamentos e, ao mesmo tempo, uma figura de referência para o grupo.

Por fim, durante o momento de brincadeira, onde as crianças escolhem as áreas para às quais pretendem ir, a *FF* opta por escolher a área da modelagem, onde observo que irá realizar um trabalho em 3D.

Assim, opto por juntar-me a ela e questiona-la sobre o que pretende fazer, uma vez que esta está a colar materiais de forma aleatória. Ao questioná-la sobre o que pretende realmente fazer, esta reage: “Hmm... “, colocando a mão no queixo.

“Pensa sobre isso...” – digo-lhe.

“Já sei! Quero fazer uma agenda!”.

Assim, aconselho-a a desenhar primeiramente, o que está a visualizar, numa folha, para depois conseguir construir. Esta concorda imediatamente, disponibilizando-se a ir buscar a folha. Após esta referir que quer desenhar uma agenda “igual” à da sala, aconselho-a a observar atentamente a mesma, para reproduzir na folha. Esta situação permitiu que a criança, para além de ter mais calma na realização deste trabalho, estruturasse um pouco o seu pensamento sobre o que pretendia realizar, sendo, exatamente, para isso que o apoio de um educador serve.

Ainda que muitas situações se tenham desenrolado ao longo do dia, opto por refletir apenas por uma, dada a importância desta não só para mim como para a criança em questão.

No final do dia, aquando o momento de brincadeira, estava sentada com duas crianças na mesa referente à área da matemática. Estas estavam a manipular materiais desta área: um jogo com o objetivo de construir-se em 3D o que estavam a ver nos cartões referentes ao mesmo. De seguida, o *FBB* opta por escolher esta área, começando por tentar explorar o jogo. Contudo, uma vez que as peças não eram suficientes para todas as crianças, este tira peças à *FF* que estava a realizar a sua construção.

“Rita, o *FBB* tirou-me as peças!”- diz a *FF*, triste.

Ao alertar o *FBB* para a atitude incorreta que teve, este não muda o seu comportamento, referindo que também precisa de peças para jogar. Explico-lhe que tem de pedir delicadamente e, caso a outra criança esteja a utilizar, deve esperar para que esta acabe o seu jogo, uma vez que não existem peças suficientes. Posteriormente, este vai ter com o *DM* e diz: “Dá-me as peças imediatamente.”, tirando-as. Continuo a dialogar com ele e explicando-lhe que não o deve fazer, pedindo que devolva as peças ao seu colega. Depois, questiono: “Gostarias que também te tirassem as peças da mão?”, sendo que ele responde que caso fosse uma criança mais nova, lhe daria “uma chapada”. Alerto-o para a incorreta atitude que teria, caso o fizesse.

Posteriormente, e ao verificar que este começa a ter atitudes incorretas não só para com os colegas, como para comigo, opto por sair da sala com a criança, para dialogar com ela.

Já no corredor, alerto-o para o facto de não poder desrespeitar nenhum adulto, nem mesmo o colega. Tento mostrar-lhe que a atitude não foi a mais correta, tentando que se colocasse no lugar do *outro*. Ao perceber que este tenta resistir ao meu “confronto”, apontando-me “uma pistola”, com os dedos, opto por não permitir que este interrompa o meu discurso, assumindo uma atitude e uma postura mais rígida e lembrando que não voltará a faltar-me ao respeito. Por fim, optei por dar um reforço positivo, dizendo que sei que se trata de uma criança que consegue ter comportamentos adequados e que acredito que o mesmo não se repetirá. Reforço ainda a ideia de que

optei por ter esta conversa longe dos colegas de sala, pois não gostaria que estes percecionassem o seu mau comportamento, mostrando-lhe que lhe dei um voto de confiança. Nesse momento, e após este estar com uma cara mais séria, observo que se anima, mas que ao mesmo tempo continua a percecionar que os limites foram impostos.

De seguida, ao regressarmos à sala de atividades, a criança demonstra uma atitude mais cordial com os colegas, aplicando tudo o que foi referido durante o nosso diálogo.

Estes momentos, em conjunto com outros demonstrados por esta criança, mostram que esta necessita da imposição de limites. Contudo, e como referi anteriormente, acredito que estes podem e devem ser aliados aos afetos. Trata-se de uma criança que, após verificar que os seus comportamentos são desadequados, com a ajuda de um adulto, prontamente os altera.

3.5.2. Reflexão semanal de 24 a 28 de outubro de 2016

Os afetos

Neste quinto relato semanal, surge a necessidade de refletir acerca dos afetos no contexto de jardim-de-infância. Tendo em conta um conjunto de situações já vivenciadas ao longo de toda a minha prática pedagógica supervisionada (PPS), e de forma a dar continuidade à reflexão anterior, optei por abordar esta temática.

Considerando que a educação Pré-escolar é a primeira etapa da Educação Básica, onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer os seus primeiros vínculos socializadores, é crucial manter uma prática aliada às relações afetivas.

“Toda a pessoa é dotada de sentimentos que a capacita a agir afetuosamente, mas que, muitas vezes encontram-se cristalizados em virtude de um mundo que se torna cada vez mais violento e com seres humanos insensíveis” (Spagolla, 2005, p.17). De acordo com o referido advém a necessidade do estabelecimento de relações afetivas, pois estas “não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos.” (Amorim & Navarro, 2012, p. 1).

Estas devem acontecer, não só por ser a primeira vez que a criança sai do seu contexto familiar, mas também por se tratar de um tempo partilhado, sendo imprescindível para uma eficaz prática pedagógica.

Só percecionando que, em primeiro lugar, a criança é vista amavelmente pelo educador e tendo a criança essa sensação, é que esta consegue respeitá-lo, o que permite, posteriormente, um melhor clima no dia-a-dia de uma sala de atividades.

Como afirmam Amorim e Navarro (2012), cuidar e educar a criança, para além de todo o tempo e disponibilidade que requerem, tratam-se de atos de amor e dedicação.

Para refletir acerca da importância dos afetos na profissão de um educador de infância, é crucial começar por clarificar o sentido desta palavra.

O afeto por ser imaterial e não mensurável, torna-se um termo subjetivo, e de acordo com a Grande Enciclopédia Universal (2004), afeto pode referir-se a um sentimento de afeição, uma ternura, carinho, amizade. Concomitantemente, segundo Sousa (citada por Barata, 2014, p. 40):

o afeto é entendido como um conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto.

Em concordância com o referido, constata-se assim que este termo se relaciona com respostas positivas que se pretendem dar a alguém, no sentido de contribuir para o seu bem-estar. Assim, remetendo, agora, mais precisamente para o contexto de sala de atividades, para que esta clara qualidade exista e para que as crianças sejam alvo das benéficas consequências desta, não basta que os centros de atendimento à criança sejam apenas destinados a uma vertente pedagógica. Pois de acordo com Rosa (2011), “nas diversas dimensões profissionais em que o educador de infância está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta.” (p.24). Assim, a meu entender, como falar em prática pedagógica de qualidade sem tocar no assunto dos afetos?

Rosa (2011) remete ainda para a questão central da educação. A autora refere ainda que se trata de preparar indivíduos para encarar o mundo lá fora, sendo, então, necessário, uma escola eficaz ao nível não só ao nível de aprendizagens curriculares como também dos comportamentos sociais. Em paralelo, surge uma definição de Andreoli (2003), que afirma que “a forma como um indivíduo cresce pode variar muito consoante o ambiente em que está inserido.” (p.37). Logo, cabe ao educador de infância proporcionar um clima positivo e harmonioso à criança para que esta cresça saudavelmente e se prepare para o futuro que se avizinha.

Contudo e como nos alerta Barata (2014), “o afeto não é unidirecional” (p.40). Trata-se de um sentimento repartido entre adulto-criança, numa relação construída entre e pelos dois.

Refletindo, agora, sobre a minha PPS, e perspetivando as minhas futuras práticas pedagógicas, concluo que enquanto educadora de infância e, uma figura de referência para o grupo, tenho de assumir um papel de destaque, sendo um exemplo a seguir, orientando-as nas escolhas do seu dia-a-dia. Se por um lado, enquanto adulto responsável, não devo ter medo de impor regras, assumindo os limites como um aspeto

crucial no desenvolvimento de qualquer criança, por outro e em paralelo, devo destacar igualmente a importância de uma relação afetiva.

Nesse sentido, começando por abordar aos limites impostos, ainda que a literatura remeta para diferentes causas, julgo que o afeto seja o grande aliado do educador no que respeita aos desvios comportamentais. “As inter-relações pessoais também ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados e quais não são.” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.29). Assim, ao mostrarmos empáticos com as crianças bem como dar-lhes um modelo a seguir, estas aprendem a ser mais afetivas e acabam por transmitir o que sentem.

Já no que refere a importância de uma relação afetiva, apresento dois exemplos de momentos referentes a esta semana:

“Nessa altura, a *MC* ao ver-me no recreio vem ter comigo e abraça-me. O mesmo tinha acontecido de manhã: após a reunião terminar, quando o grupo se dirige para o grupo, a *MC* levanta-se do lugar onde estava sentada e vem abraçar-me.” (Nota de campo de 25 de outubro de 2016, recreio);

“À tarde, o *SS* ao entrar na sala após ter ido à casa de banho, vem abraçar-me e diz: “Gosto muito da Aninha⁹ e da Ritinha.”

“-Quem é a Ritinha?”- pergunto

“-És tu !” – responde-me.” (Nota de campo de 26 de outubro de 2016, sala de atividades)

Por outro lado, considero que esta relação de afetividade não diz respeito apenas a questões relacionadas diretamente com abraços, beijinhos e etc. O estabelecimento deste vínculo, pode igualmente acontecer de outras formas, surgindo como exemplo: “estando sentada noutra mesa, cruzo o meu olhar com o *AJ* que fez um ar *desconfiado*. Assim, optei por retribuir a brincadeira, trocando alguns olhares com ele, acabando o momento em sorrisos.” (Nota de campo de 24 de outubro de 2016, cantina)

⁹ Nome utilizado pelo grupo de crianças para se referirem à educadora.

Para finalizar, opto por recorrer a uma ideia de Brazelton e Greenspan (2009) que refere que de acordo com diferentes estudos realizados, padrões que desconsiderem afetos, prejudicam o normal funcionamento do sistema nervoso central e podem comprometer as capacidades cognitiva e emocional da criança. Destaca-se assim a importância que os afetos detêm no quotidiano de uma sala de jardim de infância. Estes tratam-se de um elemento fundamental tanto no que refere ao bem-estar da criança como no próprio funcionamento da sala de atividades, permitindo o estabelecimento de um clima harmonioso entre todos os elementos presentes. O estabelecimento de uma relação baseada em afetos é a base de qualquer prática pedagógica. Só assim, a criança vê no adulto alguém em quem pode confiar e igualmente respeitar.

3.6. Reflexões da sexta semana

3.6.1. Reflexões diárias de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

31 de outubro

No que respeita ao dia de hoje, irei refletir sobre duas situações que considerei merecedores de destaque no que diz respeito a todo o dia. Assim, surgem duas reflexões acerca de dois momentos que partilhei com duas crianças.

Assim, primeiramente, de forma a enquadrar a primeira situação, importa explicar a atividade que decorreu no segundo tempo da manhã. Tendo em conta o dia assinalado a 31 de outubro, o *Halloween*, ainda que não seja uma data comemorável pela instituição, como é expetável existe um grupo significativo de crianças que o decide “comemorar”, mascarando-se.

Nesse intuito, é prática habitual da educadora, explicar o significado destes momentos para que as crianças se apropriem do máximo de conhecimento relativo, neste caso, a diferentes patrimónios culturais.

Assim, planeei uma atividade, em conjunto com a educadora cooperante, com o intuito de explicar a história deste dia e do dia 1 de novembro.

Montámos um pequeno cenário na sala de atividades, escurecendo um pouco a sala, usando uma música gravada referente ao Halloween, para explicarmos este dia de forma mais apelativa para o grupo.

Ainda que a reflexão diária não se debruce propriamente sobre a atividade realizada, importa explicitar a avaliação desta. Nesse sentido, considero que se tratou de uma atividade que poderia ter corrido melhor caso transformasse a explicitação numa história, contando-a de forma mais convidativa.

Ainda assim, no final da atividade surgem alguns comentários: “Gostei muito de ouvir a história”; “Gostei do que contaste”, o que permitiu que percecionasse que o objetivo da atividade foi cumprido, sendo que aliado a estes comentários, as crianças mostraram perceber o que foi explicado.

Abordando, assim, os dois momentos importantes, começo por referir um que ocorreu com o *DM*.

Durante o momento de refeição, converso com o *DM* sobre os óculos referentes ao seu disfarce de Halloween. Este explica que com eles *vê-se tudo vermelho* e que na atividade da manhã, foi o que aconteceu: ao ouvir a história, com o ambiente da sala

escurecido e com os óculos postos, via em tons de cor diferentes do habitual. Após este breve diálogo, questiona-me: “Como é que os olhos veem?”

Nessa altura, de forma a fomentar mais a sua curiosidade, revelei-me igualmente curiosa pela questão: “Olha *DM*, é uma boa pergunta! Acho que devíamos descobrir.” – digo-lhe, incentivando-o a explorar. Ao perceber o seu crescente entusiasmo, proponho-lhe que façamos um projeto: “Então, queres fazer um projeto sobre isso?”. “Sim! Quero fazer um projeto sobre os olhos!” – finaliza.

Este momento, trata-se de um excelente exemplo da imensa curiosidade que as crianças do grupo detêm, bem como o seu à vontade em colocar questões e, conseqüentemente, realizar projetos.

No que concerne ao segundo momento, que considero realmente importante abordar, este diz respeito a uma situação, que ocorreu na sala de atividades, na parte da tarde, com a *AF*:

Ao juntar-me a esta criança na área da matemática, questiono-a sobre o seu trabalho. Esta está a explorar o *tangram* e a dispor elásticos neste. Ao terminar pergunta-me se pode ir fotocopiar o seu trabalho, para ficar com o registo. Depois, com o intuito de realizar explorações matemáticas com o seu trabalho, sugiro que conte todos os elásticos utilizados. Depois, peço-lhe que os agrupe por cores. Por último, concordamos em registar todas as suas descobertas na folha fotocopiada. A criança mostra-se bastante entusiasmada com a atividade que propus.

Posto isto, considero que se tratou de um momento importante, uma vez que o decorrer da atividade se revelou contrário ao que esperava. Inicialmente, perspetivei que a criança pudesse sentir-me aborrecida com a minha proposta, uma vez que estava a realizar uma atividade de caráter mais livre.

Ainda que enquanto futura educadora de infância, seja este trabalho que deva realizar – encaminhar as explorações das crianças para caminhos que, sem ajuda, estas não possam alcançar e que devem-, pensei que, por ser uma criança que se encontra em fase de adaptação, se poderia tratar de uma intervenção demasiado precoce, o que, como referido, não se verificou.

1 de novembro

[FERIADO]

2 de novembro

Hoje, importa refletir sobre dois momentos, um referente a uma estratégia adotada e outro a uma atividade realizada.

Assim, no que refere a uma das estratégias implementadas, no segundo momento da manhã, ao perceber o grupo um pouco instável, optei por realizar o jogo *O rei manda*. Assim, pedi silêncio ao grupo e, ainda com algum murmúrio, comecei por dizer: “A Rita manda pôr o dedo no nariz.”. Subitamente, todo o pouco barulho que se ouvia, cessou. Assim, continuei o jogo, terminando com uma mímica, que remetia para “fazer silêncio”, de forma a que o início de reunião fosse introduzido.

De seguida, percecionei que, de facto, o início da reunião, realizado pela educadora de infância tornou-se um momento mais calmo, em que as crianças estavam, efetivamente, atentas.

Em segundo lugar, no que refere à atividade, esta diz respeito à realização do “Jornal de outubro.” Esta trata-se de uma prática comum da sala de atividades, em que no final de todos os meses é enviado aos familiares do grupo um jornal sobre tudo o que foi realizado nesse mês e em que em cada jornal, duas crianças têm a oportunidade de o ilustrar. Assim, no que refere ao jornal do mês de outubro, este foi apoiado por mim.

Para além de se trata do primeiro jornal ao qual dei apoio, as crianças mostraram-se bastante interessadas em realizar a ilustração das notícias, o que culminou em uma atividade bastante agradável. Ainda que este tivesse bastantes páginas, as crianças não se desinteressaram durante a realização da tarefa, ainda que uma delas tenha, por vezes, esse tipo de atitudes.

3 de novembro

Hoje, no período da manhã, realizei uma atividade, “*O Balão Foguete*”, com duas crianças: Esta surgiu de uma proposta que ambas colocaram no diário. Para explicitar, na área das ciências existem diferentes cartões com algumas atividades que se podem realizar, às quais as crianças têm acesso. Assim, estas ao explorarem os cartões, optaram por pedir à educadora para a realizar a experiência.

Assim, fiquei responsável por acompanhá-los nesta tarefa. Deparamos com alguns contratempos na realização da atividade. Ao utilizar cliques como se via na imagem, estes não deixavam que o balão voasse, por exemplo, sendo esta uma alteração que a atividade sofreu.

Para além disso, reflito sobre a atitude do *DM* que inicialmente, ficou um pouco ansioso com a realização da atividade. Revelou ter medo que o balão rebentasse e a sua expressão corporal demonstrava algum *desconforto*. Assim, incentivei-o a realizar a atividade e expliquei-lhe que mesmo que o balão rebentasse, este não explodia, como ele pensava.

Assim, este conseguiu realizar a atividade. Contudo, ficou um pouco desanimado algumas vezes, quando a experiência não estava a ter os resultados pretendidos: o seu balão não realizava toda a trajetória pretendida.

Assim, aquando o final da atividade, propus a repetição desta, mais tarde, o que tranquilizou a criança.

4 de novembro

Hoje destaco, mais uma vez, a importância que a relação afetuosa que se estabelece com as crianças detém em todas as restantes atividades do dia-a-dia.

Durante a tarde, ao estar a ajudar o *MR*, a *AF* chama-me: “Rita, vê!”. Ao aproximar-me, vejo que esta fez o seu nome em plasticina. Assim, sugiro que se tire uma fotografia e esta mostra-se bastante entusiasmada.

Noutro momento da rotina, ao estar, também, a apoiar uma criança na área da modelagem, durante breves momentos, observo a sala de atividades. Ao cruzar o meu olhar com o *DM*, este rapidamente se apressa em vir ter comigo e diz “Rita, olha o que eu fiz!”, mostrando-me o seu trabalho.

Estas duas situações surgem como exemplos de momentos que considero cruciais na minha prática, uma vez que mostram que as crianças se sentem à vontade para realizar as suas partilhas comigo e encaram-me como uma figura referência. Como já referido, na reflexão semanal da semana anterior, os afetos surgem como o pilar da construção desta relação que considero determinante.

3.6.2. Reflexão semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

O período de adaptação

Tendo em conta que o grupo integrou recentemente uma criança nova, e tendo sido a semana vigente a primeira semana completa da sua integração, considero determinante refletir sobre este assunto, nesta narrativa.

No capítulo refere à “Continuidade Educativa e Transições” presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pode ler-se que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97).

Sabe-se que, inevitável e recorrentemente, as crianças vivenciam diferentes tipos de transições: as horizontais e as verticais. As horizontais dizem respeito a todas as transições vividas no dia-a-dia, sendo um exemplo desta, o momento do acolhimento. Por outro lado, no que refere às transições verticais, estas dizem respeito a todas as mudanças que ocorrem ao nível das diferentes etapas que uma criança atravessa, sendo exemplo disso o assunto a tratar.

Assim, primeiramente, importa definir melhor o tema a tratar, para, de seguida, debruçar-me sobre o caso existente na sala de atividades onde realizo a minha prática profissional supervisionada.

Como se sabe, o período de adaptação diz respeito a um momento de transição entre escola-casa, em que a criança vai-se habituando cada vez mais à rotina da sala de atividades em prol do dia-a-dia partilhado com os seus familiares. Trata-se de um momento de transição com uma duração quase impossível de diagnosticar, pois este é variável.

Ainda que algumas crianças gostem do que é novo e de explorar todas as possibilidades que um lugar diferente oferece, a maioria das crianças surpreende-se com a gradual ausência da sua figura de referência habitual, despoletando isso algum desconforto no seu bem-estar, o que pode originar reações diversas. É facto que “a criança pode experimentar sentimentos de profundo abandono e até de solidão quando é deixada no jardim de infância, uma vez que não pode contar com a presença do pai, da mãe, da ama ou dos avós”. (Marques, 2012, p.1)

Não obstante, Marques (2012) explica, também que, no que refere a esse período, “uns adaptam-se melhor que outros e tudo está intimamente ligado à empatia que se gera com a educadora.” (p.1).

Surgem assim duas possíveis consequências do período de adaptação: uma adaptação com uma vertente mais difícil, em que a criança reage mal ao novo contexto, tendo alguma dificuldade em manter-se na sala de atividades, nos primeiros tempos, sem chorar; ou, uma adaptação em que a criança facilmente se integra.

Para uma melhor adaptação da criança, as OCEPE sugerem algumas estratégias: A participação da família, o contacto coletivo, o contacto com outros educadores e o planeamento.

No que refere à primeira estratégia – a participação da família – esta diz respeito em contactar previamente com os intervenientes da educação da criança, em que o educador obtém informações relevantes acerca da criança, bem como preocupações que os pais, eventualmente, possam ter. Relativamente ao contacto coletivo, diz respeito a “iniciar uma relação de parceria individual e coletiva, com as famílias” (Lopes da Silva et al, 2016, p.98), em que a educadora convoca uma reunião coletiva com o intuito de estabelecer uma comunicação entre todos. Já a terceira valência refere-se em estabelecer o contacto com anteriores intervenientes na educação da criança, não só educadores como outros adultos que possam ter intervindo na educação da criança. Por último, surge o planeamento, em que o educador planeia formas de receber a criança, estando sempre atento aos seus comportamentos.

No que concerne à criança que integrou o grupo com o qual realizo a minha PPS, a sua adaptação revelou-se contrária ao que seria expetável da minha parte. Os momentos da manhã, mais especificamente no que refere ao acolhimento, tratam-se de momentos bastante pacíficos, em que a criança, rapidamente, se junta aos seus pares e inicia as suas brincadeiras.

No que refere aos restantes momentos do dia, através da observação participante que tenho vindo a realizar, tratam-se de igualmente de momentos de fácil integração da criança.

Ainda que nos dois dias da semana anterior esta se mostrasse um pouco retraída, falando com poucas crianças, como é normal, nesta semana, esta revelou comportamentos mais distantes dos apresentados inicialmente.

Assim, durante alguns momentos de grande grupo já se mostra empática com outras crianças e aquando a realização de determinadas tarefas, solicita o auxílio dos adultos de sala, como ilustra a seguinte nota:

“[...] a AF chama-me: “Rita, vê!”. Ao aproximar-me, vejo que esta fez o seu nome em plasticina. Assim, sugiro que se tire uma fotografia e esta mostra-se bastante entusiasmada.” (Nota de campo de 4 de novembro de 2016, sala de atividades).

No que refere às estratégias adotadas pela educadora de infância, ainda que não tenha sido possível reunir com outras famílias, uma vez que a integração desta criança ocorreu após a primeira reunião do ano letivo, a educadora optou por reunir previamente com os familiares da criança e com a mesma, no intuito de preparar a entrada da criança. Assim, anteriormente à sua chegada, esta pôde observar as instalações da instituição e da sala de atividades, para conhecer todo o espaço. Através de conversas informais estabelecidas com a educadora, percecionei que a criança teve a oportunidade de escolher o seu local de arrumação, bem como o seu cabide, por exemplo.

No dia anterior à sua chegada, a educadora cooperante avisou o grupo sobre a chegada de uma nova colega. O impacto deste momento foi facilmente verificável no dia seguinte, em que as crianças, durante o acolhimento, foram abordando a criança, no sentido de a convidar a partilhar as suas brincadeiras. Assim, na minha opinião, julgo que esta estratégia surgiu como um bom inibidor de prováveis comportamentos hostis, para os quais nos alerta Marques (2012), possíveis de ocorrer por parte de crianças já integradas no grupo para com uma criança nova.

Já no dia da receção da criança, a educadora apresentou-a ao grupo e explicou à criança a organização do espaço de sala. De seguida, ao longo do dia, foi explicitando melhor todas as atividades inerentes a cada área.

Ainda que não seja possível a presença dos familiares na sala de atividades, como é recorrente ler na literatura e mais expectável em uma sala de atividades em creche, considero que todas as estratégias adotadas, na medida do possível, tornam-se eficazes. Estas dão segurança à criança que integra pela primeira vez um ambiente desconhecido e permite que as restantes crianças se apercebam, igualmente, da importância do momento, incentivando a que estes mantenham uma postura mais convidativa e integradora para com *o outro*.

Em suma, tendo em conta que não que existam crianças iguais e que, conseqüentemente, as suas reações a diferentes momentos sejam, como é normal, distintas, é crucial, enquanto futura educadora de infância, considerar e estar previamente preparada para as possíveis reações das crianças durante um período de adaptação.

Assim, é fundamental que o educador de infância tenha em conta que este período produz alterações determinantes na vida de uma criança (Marques, 2012), independentemente da sua reação ao mesmo e que, simultaneamente que se preparar a sua entrada, a sua adaptação revelar-se-á mais fácil (Brazelton, 2013).

Contudo e para finalizar, tendo em conta o referido no início da narrativa, o educador de infância não deve menosprezar as transições horizontais, que ocorrem diariamente. Estes são momentos igualmente importantes e para os quais devemos estar, também, atentos.

3.7. Reflexões da sétima semana

3.7.1. Reflexões diárias de 7 a 11 de novembro de 2016

7 de novembro

Hoje, importa refletir sobre dois aspetos que, ainda que distintos, atribuí bastante importância na minha prática pedagógica.

O primeiro assunto a destacar refere-se ao grupo e o seguinte refere-se a um aspeto relacionado comigo que considero determinante, digno de reflexão e consequente ajuste enquanto futura educadora de infância.

Assim, durante o lanche da tarde, o grupo estava bastante agitado. Já sentados e prontos para lanchar, ouvia-se bastante ruído e todas as crianças, sem exceção, falavam bastante alto e, por vezes, de forma *descontrolada*. Mesmo quando chamados à atenção, estes revelaram dificuldade em mudar o comportamento.

Assim, optei por colocar música ambiente como tem sido hábito durante alguns momentos de lanche. Ainda que tenha resultado nos dias anteriores, considero que hoje o mesmo não se verificou e tive que desligar o rádio.

Trata-se de mais um exemplo do comportamento que tem vindo a revelar-se bastante acentuado pelo grupo, bem como de uma proposta de estratégia que, como normal, não resulta sempre. Este resultado pode dever-se ao facto de nem todo o grupo conseguir ouvir a música devido ao distanciamento do rádio de algumas das crianças, por estarem particularmente mais faladores e agitados, etc.

No que refere ao segundo assunto de reflexão, este refere-se à minha escrita. Para contextualizar o referido, como normal, quando as crianças pretendem “escrever” qualquer assunto, é o adulto que tem a função de o fazer, sendo que a criança ilustra o que foi escrito. Isto acontece com a escrita de textos, a legendagem de trabalhos, entre outros. Assim, uma vez que hoje é segunda-feira, surgiram diversas propostas de escrita de textos sobre novidades do fim-de-semana.

Ao apoiar as crianças nesta tarefa, senti-me um pouco desconfortável em relação ao meu tipo de letra. Ainda que considere a minha caligrafia legível e adequada, perceciono que é possível melhorar este aspeto. Ainda que pareça um pormenor mínimo, trata-se de algo que merece importância uma vez que as produções das crianças e tudo o que esteja relacionado com os seus trabalhos/produções deve ter um sentido estético aprimorado.

8 de novembro

Ao estar a apoiar uma criança a assinalar a presença, perceciono que alguém está a entrar e dirijo o meu olhar para a porta. O *DM* está a entrar com um ar *cabisbaixo*, quase a chorar. Rapidamente estico os braços, no sentido de o receber e este encaminha-se na minha direção. “-O que se passa, *DM*?” – pergunto.

“-Perdi o meu carro!” – diz-me, já a chorar e um pouco descontente.

Após tentar reconfortá-lo e questioná-lo sobre o brinquedo e o local onde estive com ele, apercebo-me da importância que o brinquedo tem para a criança e proponho-lhe ir procurar o brinquedo no recreio. Ainda que não o tenhamos encontrado, considero que se tratou de uma opção indicada, uma vez que a criança percebeu que é ouvida e as suas preocupações são tomadas em consideração.

Enquanto figura crucial no dia-a-dia da vida destas crianças, considero que devo desempenhar um papel considerável no que respeita à adequação e apoio nos comportamentos apresentados por estas.

Uma das situações mais significativo do dia diz respeito ao momento da refeição: este revelou-se de difícil gestão. O *DM* e o *FBB*, em constante conversa, mantinham uma postura irrequieta. Após alertá-los para esse facto, estes mantinham o comportamento. O mesmo se verificou com a educadora que teve que realizar algumas intervenções no sentido de mediar o comportamento. Após o esgotamento de bastantes alternativas, surgiu a necessidade de propor a uma das crianças que trocasse de lugar com outro colega, da mesa do lado.

Concomitantemente, durante a realização do cartaz para comunicar os resultados o projeto “Quais são os frutos do Outono?”, surgiram algumas dificuldades em gerir o pequeno grupo. Assim, ao percecionar que estes estavam bastante agitados e não ouviam o que eu solicitava, decidi calar-me, parar e manter uma postura mais *rígida*. Ao percecionar a minha atitude, o *EC*, prontamente alertou os colegas e disse: “Rita...?”. Contudo, a *FF* continuou um pouco agitada, esperneando e brincando, ainda sim, depois o *EC* e o *EX* perceberem a minha atitude e pararem, também. A *FF* disse: “Está bem. Desculpa!”. Posto isto, após estarem mais calmos, dialogamos sobre o sucedido e de seguida, o momento correu melhor.

Assim, concluo que se tratou de uma alternativa eficaz para a situação referida, uma vez que as constantes chamadas de atenção não estavam a surtir efeito, bem como a distribuição de tarefas por todos.

9 de novembro

Na presente reflexão diária focar-me-ei na última fase do projeto “Quais são os frutos do Outono?”, realizada hoje: a Divulgação.

Assim, importa referir que este momento foi realizado na sala de repouso onde foi preparei um cenário para expor todo o trabalho realizado, bem como o cartaz. Assim, preparei o momento, posteriormente, com o grupo, no sentido de relembrarmos todas as etapas do projeto, uma vez que se tinha iniciado há algum tempo.

Durante a divulgação do projeto, os três elementos do grupo ficaram sentados junto ao cenário e eu coloquei-me igualmente junto a este, mas do lado oposto, ficando o cartaz entre todos.

Assim, ao apresentarem o projeto, fui questionando o grupo de forma a ajudá-los. Contudo, julgo que o meu posicionamento pode ter influência a comunicação do grupo, uma vez que estes demonstraram dificuldade em olhar para os colegas, enquanto falavam. Talvez tivesse sido melhor opção, sentar-me junto às restantes crianças, mantendo o discurso ou sentar-me ao lado do grupo que estaria a apresentar.

Por outro lado, poderia ter ajudado o grupo de outra forma. Ainda que colocar questões seja uma maneira válida, poderia ter apoiado este momento através de outras estratégias como “Então, o que querem contar em primeiro lugar?”; ou então começar por questionar as descobertas realizadas, ou seja, a resposta ao projeto e posteriormente questionar as etapas, ao invés, de me submeter ao anúncio dos títulos das etapas.

10 de novembro

Hoje, no período da tarde, excepcionalmente, realizou-se a *reunião de conselho*, tendo em conta que amanhã o dia terá um caráter diferente, uma vez que se comemorará o *Magusto*.

Assim, antes do início da reunião, o grupo estava um pouco agitado, possivelmente pela necessidade que sentiam de ir ao recreio. Antes de iniciarmos a reunião, propus um jogo para o grupo se acalmar. Sugeri que realizassem alguns movimentos com os braços e de seguida, que se levantassem e simulassem que estariam a correr. Contudo, este momento não teve os resultados que pretendia, uma vez que uma criança se deitou no chão e conseqüentemente, algumas crianças repetiram a situação. Assim, surgiu a necessidade de cessar o jogo e dialogar com o grupo sobre o motivo dessa opção.

No que refere à *reunião de conselho*, é de referir que hoje escrevi uma situação na coloca do “Não gostei”, do diário referente à hora de almoço.

Durante esse momento, o grupo da mesa onde almocei, estava bastante agitado e ao dialogar com o grupo no sentido de melhorarem esse comportamento, nem todos o fizeram. O *FBB.*, mantinha uma postura agitada e de confronto para com as minhas chamadas de atenção, recusando-se a comer. Optei por dialogar com ele de forma calma e alertá-lo para as *regras da cantina*, que ainda que não tenham sido afixadas pela Assembleia constituinte (grupo composto por dois elementos de cada sala para organizar um evento determinado), já foram dialogadas.

Assim optei por escrever no diário esse aspeto, sendo que considero que surtiu efeitos, uma vez que a criança deu significado ao momento.

Aquando a leitura do diário, a Educadora referiu que existia um *não gostei* escrito por mim. Imediatamente o grupo revelou uma postura *curiosa e inquieta*, uma vez que se tratou da primeira vez que o fiz.

Assim, após explicar ao grupo a que se referia o não gostei e questionar a criança sobre a sua opinião e se teria algo a dizer, esta imediatamente respondeu: “Desculpa.”.

Ao ouvir esta resposta inesperada, dialoguei com a criança no sentido de melhorar estes momentos, sendo que foi um aspeto que ficou fixado em ATA, dada a similaridade de comportamentos destes em diferentes crianças.

11 de novembro

No período da manhã, realizou-se a visita às salas da instituição, no sentido de todo o grupo saber onde se situava cada turma, para quando for necessário fazer algum recado ou semelhante. Assim, uma vez que não estavam todas as crianças presentes ainda, sugeri à educadora de infância a realização de um jogo. Assim, optei por ensinar-lhes a lengalenga do “*Senhor Capitão*” e dos “*Três Porquinhos*”.

Dado a demora de algumas crianças em chegar, foi necessário ir readaptando as lengalengas no sentido de continuar a cativar o grupo. Considero que se tratou de um momento bastante bem conseguindo, tendo em conta o seu carácter de improvisação e adequação da proposta bem como a minha dificuldade em realizar diferentes tons de voz, devido ao meu estado de saúde.

No período da tarde, observei que o *MR* e o *FE*, ainda que na área da biblioteca, juntos, estavam a ter brincadeiras desadequadas à área: estes saltavam por cima um do outro e deitavam-se no chão. Esta trata-se de uma das grandes características deste par, uma vez que detém alguma dificuldade em apropriar-se das diferentes áreas da sala de atividades para a realização de atividades de carácter distinto a lutas, por exemplo.

Assim, optei por manter-me junto deles, e apoiá-los durante a leitura de histórias. A certa altura, aquando a leitura da segunda história e ao perceber a elevação de ruído por parte de todo o grupo, opto por colocar a voz um pouco mais alta. A pouco e pouco, perceciono que diferentes crianças param, por momentos, o que estão a fazer e ficam cativadas pela história. Sendo que cinco crianças arrumam o que estão a fazer e ficam junto a mim e ao *MR* e o *FE*.

Assim, dado o referido, considero que se tratou de uma estratégia bastante eficaz e que permitiu ajustar o ruído exagerado que se estava a fazer ouvir.

3.7.2. Reflexão semanal de 7 a 11 de novembro de 2016

O papel do educador de infância: que compromisso?

Olhando atentamente para as funções inerentes à profissão do educador de infância, torna-se indiscutível uma postura e disposição de caráter ativo a assumir pelo mesmo durante a sua prática. É crucial que o educador esteja atento a todas as crianças e que lhes forneça o máximo de apoio possível para permitir uma eficaz aquisição de aprendizagens e competências.

Isto porque, tendo em conta o momento crucial que as crianças com as quais realizamos a nossa prática educativa se encontram, se trata de um período muito valioso do ponto de vista das diferentes aprendizagens e do seu crescimento, é nossa obrigação oferecer o nosso melhor, com o objetivo de atingir uma prática educativa da qualidade o mais elevada possível.

Todavia, como se pode ler na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (APEI, s.d.), o modo de agir de um profissional de educação tem consequências em todos aqueles que se cruzam consigo durante a sua prática.

Paralelamente, a APEI afirma, nessa Carta que um dos princípios subjacentes às práticas educativas se trata da Competência. Ora, trata-se desse valor sob o qual pretendo debruçar-me na presente reflexão semanal. Esta incidirá sobre a atitude do educador de infância durante o seu dia-a-dia laboral, uma vez que esta semana estive adoentada e considero que isso alterou a minha prática.

Como afirma Vasconcelos citada por Moita (2012):

“se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças que, em virtude da sua idade, são especificamente vulneráveis [...]” (p.46)

Quer isto dizer que cabe ao educador de infância manter uma boa interação com as crianças, durante o período em que permanecem no jardim de infância (JI), enquanto compromisso determinante a ter para consigo no que refere à sua prática educativa e social. Julgo, então, que o educador de infância deve manter-se em constante reflexão acerca das suas atitudes e posturas, no sentido de melhorar e empenhar-se, cada vez mais, tornando-se, a pouco e pouco mais competente.

Nessa linha de pensamento, surge como compromisso com as crianças, “responder com qualidade às [suas] necessidades educativas, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, s.d., p.1). Simultaneamente, o educador deve ter um papel alargado que conecte o cuidar e o educar, “entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia” (Sarmiento, 2009), ressaltando o assim caráter de relevo desta profissão

Nesse seguimento, abordando mais concretamente o exemplo da minha prática, assumo que, ainda que um pouco mal de saúde, esforcei-me para ser o mais responsiva possível de forma a responder às necessidades de cada criança. Contudo, na minha perspetiva, considero igualmente que a minha prática semanal foi influenciada pelo meu estado de saúde, uma vez que senti que não “dei” ao grupo o quanto gostaria de ter dado em diferentes momentos. Como já referido anteriormente, de acordo com as ideias referidas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, devemos dar o nosso melhor para fornecer uma oferta educativa de qualidade. Todavia, por vezes, o nosso melhor pode ser diminuído em prol de diversos fatores, mais concretamente, devido ao estado de saúde, neste caso.

Como exemplo, surge um caso de terça-feira, em que optei por negociar com as crianças presentes na área das Ciências sobre as possibilidades de atividades a realizar neste espaço. Assim, após dialogar com as crianças, estas, em vez de brincarem com os animais pertencentes à área, optaram por realizar outras atividades. O *MR*, por exemplo, optou por *ler* um livro. Assim, permaneci com ele, na área, acompanhando-o neste momento. Durante a exploração do livro e ao abordarmos cada imagem que aparecia ao longo das páginas, fui dialogando com ele. Não obstante, ao refletir sobre este momento constatei que poderia ter demonstrado uma intervenção mais dinâmica, colocando algumas questões à criança e ter uma postura mais desafiadora, no sentido de permitir que esta atividade fornecesse mais aprendizagens à criança em questão.

Porém, já em outros momentos da semana e após refletir sobre as situações que considerei merecedoras de atenção e que incentivaram à realização desta reflexão, tentei melhor a minha postura com as crianças.

Ao observar o *MR* e o *FE* na área da biblioteca, e apercebendo-me que estes não estavam a utilizar a área em prol de apropriarem-se de diferentes competências e aprendizagens, como tem vindo a verificar-se por estas crianças, optei por intervir.

Assim, sentei-me com eles e perguntei se poderia, também, ler o livro. Estes concordaram e imediatamente pararam as brincadeiras de “lutas” que estavam a ter. Comecei a ler o livro e tentei colocar a voz, o máximo possível, de forma adequada para os cativar. Após o término deste momento, considero que obtive resultados eficazes, do ponto de vista do bem da criança.

Para finalizar, destaco o papel desafiante desta profissão e tudo o que está inevitavelmente associado a esta: a predisposição para realizar as diferentes tarefas do dia-a-dia, a postura a ter para com os outros, etc.

Assim, contanto que, como qualquer ser humano, existem dias ou até mesmo semanas, no meu caso, em que o nosso estado de estado não nos permite ter uma postura mais aberta, dinâmica e, talvez, eficaz para com as crianças. Contudo, consigo que é crucial tentar melhorar esse aspeto. Assim, em conversa com o grupo, podemos, por exemplo, anunciar que estamos um pouco adoentadas no sentido de que estes nos ajudem, também, em pequenos aspetos do dia-a-dia, como a arrumar o material, a falarem num tom mais baixo, por exemplo. Ainda assim, é crucial darmos o nosso melhor, na medida do possível e encarar esta profissão como um desafio, que pretendemos abraçar.

3.8. Reflexões da oitava semana

3.8.1. Reflexões diárias de 14 a 18 de novembro de 2016

14 de novembro

No que respeita à reflexão diária do presente dia, considero crucial refletir sobre o momento de trabalho de projeto que realizei hoje com algumas crianças.

No seguimento de uma questão que surgiu de um diálogo entre duas crianças: “Preto é cor?”, surgiu um projeto que, até então, estava escrito na lista de projetos da sala de atividades onde realizo a minha PPS. Assim, o início desse projeto ocorreu hoje, com o meu apoio.

Numa primeira fase, ao falar com o grupo – constituído por duas crianças - sobre este tema, estes mostraram-se bastante interessados. Assim, num momento inicial, optei por dialogar com o grupo sobre a dimensão que este projeto poderia deter e, por isso, propus que cada criança convidasse outro colega. Propositadamente, tentei encaminhar as suas escolhas, no sentido de envolver crianças que dificilmente realizam projetos e/ou mostram interesse respetivamente a esse assunto.

De seguida, comecei por escrever numa folha a informação referente ao “*o que pensamos saber sobre o assunto*”. Contudo, houve um pequeno conflito entre as duas crianças que originaram o projeto. Ao começar a falar sobre uma das suas ideias acerca do assunto, o *FBB* interrompeu a *ML*: “-Isso não é verdade. Estás a mentir.”. Ao pedir ao *FBB* para ouvirmos a opinião da *ML*, este prontamente mostrou-se recetivo a essa proposta e manteve o silêncio. Porém, sempre que a *ML* abordava a sua ideia, o *FBB* interrompia. A certa altura, este, defendendo a opinião de que a outra criança não estava certa, acabou por dizer: “ O preto não é cor. Eu já sei. A minha mãe disse-me.”.

“-Mas é exatamente isso que iremos descobrir!”- disse-lhe.

“-Não, não. Eu agora já sei.” – respondeu-me.

Assim, ao perceber que a criança iria manter o seu discurso, dialoguei com a mesma no sentido de ajudá-la a entender que iríamos investigar esse assunto para perceber qual seria a resposta mais certa, uma vez que, até ao momento, existiam ideias distintas.

A criança manteve uma postura rígida em relação à minha intervenção.

Simultaneamente, algumas crianças do grupo de sala mantinham alguns comportamentos menos apropriados para as atividades que estavam a realizar: as

crianças que estavam na *área das Ciências* atiravam alguns animais para o ar, e outras crianças que estavam a jogar na mesa próxima, mostravam-se agitadas sendo que algumas, inclusive, se atiravam para o chão a brincar.

Nesse momento, a Educadora optou por cessar as atividades e realizar uma reunião de grupo. Assim, esta optou por assumir uma postura mais rígida e todos os comportamentos menos corretos foram mencionados durante o diálogo estabelecido em grande grupo, no sentido de, não só, serem melhorados, como também e principalmente, de serem encarados como atitudes menos corretas por parte das crianças. Concomitantemente, eu e a educadora falámos com o *FBB* acerca do projeto e das possibilidades de atividades e descobertas inerentes ao mesmo, e este demonstrou vontade em continuar, mais calmamente, o trabalho.

Assim, a Educadora optou por dar algum apoio no que refere ao projeto e leu ao grupo uma das informações disponibilizadas pela “professora de projetos” da instituição. Esta referiu que o preto pode ser, ou não, considerado uma cor e que as opiniões relativamente a esse assunto, variam. No entanto, este, bem como o branco e o cinza são denominadas cor neutras. Para exemplificar isto a educadora sugeriu ao *FBB* que juntasse preto e branco, para este perceber o que iria acontecer.

Esta tratou-se de uma estratégia para cativar esta criança, em específico, no sentido de esta perceber que existia a possibilidade de se realizarem diferentes atividades acerca deste assunto, como tinha sido referido na reunião realizada anteriormente. Assim, a criança ficou surpreendida e revelou mais entusiasmo em querer continuar este projeto.

De forma a finalizar esta reflexão, começo por referir a importância que detém a gestão de grupo no dia-a-dia de uma sala de atividades. Esta trata-se de uma prioridade a ter para com as crianças, uma vez que os comportamentos têm de ser geridos e os limites impostos, pois só dessa forma será possível a realização de projetos e/ou atividades mais coesas.

Ainda que o início do projeto tenha decorrido de forma inesperada e a 1ª fase tenha que ter sido alterada, considero que se tratou de um momento crucial para perspetivar a minha posição em relação ao grupo e quais as prioridades a estabelecer em primeiro lugar. Assim, percebi, ainda que os projetos se tratem, igualmente, de propostas flexíveis e tenha uma “estrutura a seguir”, deve-se adequar, tal e qual como se sucede nas atividades e/ou outros momentos, a proposta ao grupo e, neste caso,

tornou-se prioritário realizar uma atividade de caráter mais experimental, como componente desencadeadora deste projeto.

15 de novembro

Hoje, importa refletir acerca da repetição da atividade do *Balão-foguete*¹⁰, realizada pelo *DM* e pelo *AJ* e que será apresentada, ainda durante esta semana, para o restante grupo.

Tendo em conta que constatei que, ainda que as crianças tenham percebido o significado da experiência e os resultados obtidos, já realizada anteriormente, como mostraram interesse em continuar, propus que estes a repetissem. Concomitantemente, o facto de, na sessão anterior, terem estado um pouco agitadas, julgo que fosse a repetição da atividade fosse a opção mais correta.

Não obstante, hoje a atividade decorreu muito bem. As crianças mostraram-se empenhadas, conseguiram acrescentar novas explicações à atividade e aos resultados obtidos e acima de tudo divertiram-se, mostrando sempre vontade de repetir as etapas.

Propositadamente, optei por alterar a atividade colocando variantes na mesma, para que não se tratasse apenas de uma simples repetição, com o intuito de criar algum conflito cognitivo nas crianças e de estas se apropriarem de outros conhecimentos e de , simultaneamente, manter o seu interesse pela proposta.

¹⁰ Para mais informações consultar a descrição da atividade *Balão-Foguete*, integrada na secção Planificações no presente Portefólio em JI.

16 de novembro

Hoje, realizou-se a visita à Quinta Pedagógica. Tratando-se da primeira saída ao exterior do grupo, no presente ano letivo e concomitantemente, da minha saída com este grupo, revelou-se um momento bastante significativo no que respeita à minha observação do grupo em um momento e contexto diferentes.

Uma vez que no dia anterior a Educadora dialogou com o grupo acerca das regras a estabelecer durante a visita¹¹, o momento revelou-se bastante harmonioso, calmo e agradável para todos, não se verificando comportamentos desviantes em circunstância alguma.

Tendo em conta o referido, importa salientar a importância que considero que as regras detêm para o dia-a-dia das crianças. Trata-se de uma modalidade que deve fazer parte de qualquer grupo de JI, e, como tenho vindo a perceber, este grupo mostra-se bastante receptivo a esta prática, uma vez que adequa as suas atitudes face aos conselhos dos adultos e do estabelecimento de regras por parte de todos.

¹¹ Momento realizado aquando a minha ausência.

17 de novembro

Hoje, realizou-se a apresentação da experiência do *Balão-foguete* para o grande grupo. As duas crianças envolvidas estavam bastante motivadas para este momento. Semelhantemente ao que aconteceu com o projeto “*Quais são os frutos do Outono?*”, realizado anteriormente, preparei a sala de atividades e dialoguei com o grupo acerca da apresentação da atividade, com o intuito de os relembrar os passos e distribuir as tarefas por cada elemento.

Ao ter preparado a sala de atividades e o espaço onde iria decorrer a apresentação se ter tornado amplo, foi possível aumentar a distância da experiência o que permitiu cativar todo o grupo. Contudo, durante este momento, surgiu a necessidade de adaptar algumas etapas, uma vez que verifiquei que as crianças não estavam a perceber o desenrolar da mesma.¹²

Tendo como referência a comunicação do projeto anterior, optei por mudar a minha postura face ao momento. Assim, optei por colocar questões às duas crianças, no sentido de elas responderem em tom de explicação para todo o grupo, em vez de abordar cada passo de forma mais exaustiva. Tendo em conta o referido, julgo que esta se tratou de uma aprendizagem bastante significativa para mim, uma vez que no momento anterior, referente ao projeto, senti que a minha postura se tratou de um pormenor merecedor de atenção e reflexão, que tive a oportunidade de melhorar no momento de hoje.

¹² Para mais informações consultar a *Experiência do Balão Foguete – “Porque o ar sai e o balão foge”(AJ)*, presente na secção Planificações.

18 de novembro

Semelhantemente ao abordado na primeira reflexão diária da presente semana, hoje foco-me na continuação do projeto “**Preto é cor?**”.

Começando por uma situação ocorrida durante o momento de brincadeira nas áreas, que faz todo o sentido abordar devido à relação que tem com o projeto, opto por explicá-la:

Ao estar a ajudar uma criança, *na área da modelagem*, o *FBB* diz-me: “Rita, vou fazer pintura. Ajudas-me a pôr o avental?”. Assim, após ajudá-lo e já *na área da pintura*, a criança começa a pintar. De seguida, para e diz: “Já sei. Vou fazer uma coisa.”, começando a misturar as cores disponíveis num pequeno copo. “Olha o que eu descobri para o nosso projeto.”- diz-me. “Pois é, *FBB*. Isso pode ajudar” – respondo. “Logo falamos sobre isso.”- concluo.

Este momento, para além de ser revelador da crescente aproximação que tenho vindo a verificar por parte da criança para comigo, mostra, mais uma vez, o entusiasmo que esta tem vindo a demonstrar em relação ao projeto.

Posteriormente, já no período da tarde, e após termos realizado uma sessão relativa ao projeto, esta criança, ao estar *na área das Ciências*, a explorar os livros, vem muito entusiasmada a correr com um livro na mão e diz-me: “Rita! Encontrei um livro que pode ajudar! Olha aqui, fala sobre as cores!”

“Boa, *FBB*! Tem mesmo imensa coisa, temos que o folhear bem. Vamos colocá-lo aqui¹³.” – respondi.

¹³ Espaço na sala referente aos projetos em curso.

3.8.2. Reflexão semanal de 14 a 18 de novembro de 2016

“Preto é cor?”: A Metodologia de Trabalho por Projeto e as suas possibilidades além do fator resposta

Tendo em conta que no início da semana a que se refere a presente narrativa reflexiva iniciei um projeto com algumas crianças do grupo e tratando-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) uma abordagem recorrente no contexto onde realizo a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), irei abordar esse tema, bem como, refletir acerca do rumo que o projeto em construção está a tomar e das possibilidades inerentes a um Projeto.

Para começar, pretendo explicitar a que se refere a MTP. Assim, parafraseando Vasconcelos et al. (2012), esta Metodologia assume uma abordagem pedagógica centrada em problemas (p.3), em que um dos grandes objetivos desta diz respeito em encontrar respostas para as dúvidas e problemas encontrados pelas crianças acerca do meio que as rodeia, a partir de toda a procura, descoberta e experimentação que esta metodologia possibilita.

O início de um projeto pode assumir diferentes formas: um projeto pode surgir de uma questão de uma criança sobre algo que a inquieta em determinado momento. Não obstante, pode surgir de um conflito cognitivo entre duas crianças, em que estas discutem determinada questão e não conseguem, durante o diálogo, encontrar a “resposta certa”, ficando na dúvida sobre o assunto, como se tratou do caso do projeto em realização: A questão deste projeto relaciona-se com a cor, sendo que surgiu após um debate entre duas crianças que não sabiam determinar se **Preto é cor**.

Por outro lado, como tenho vindo a observar no contexto onde realizo a minha PPS, ao tratar-se de uma instituição que privilegia esta abordagem metodológica, por vezes as crianças, ao estarem habituadas, dizem: “Quero fazer um projeto sobre...!”, sendo que, posteriormente, devido ao elevado número de propostas às quais a equipa de sala tem de dar resposta, estes ficam *inscritos* na “Lista de projetos” da sala de atividades onde realizo a minha PPS, criando-se, então, uma dinâmica de organização entre todos.

Voltando à questão inicial, a MTP, trata-se, então, de uma metodologia centrada plenamente na criança e que se opõe às metodologias transmissivas assumidas por outras ideologias.

Esta assume diferentes fases, que de acordo com Vasconcelos et al. (2012), são quatro, sendo elas: A fase da definição do problema; A planificação e desenvolvimento do trabalho; a Execução e, por último, a Divulgação e avaliação.

A presente reflexão focar-se-á apenas na primeira fase em que se centrou o momento ao qual pretendo dar destaque nas próximas linhas.

Na fase da *definição do problema*, as crianças reúnem-se e debatem o assunto a tratar, partilhando as suas ideias e opiniões, resultando, desse momento, esquemas, grelhas, listas, etc, acerca de todas as informações dialogadas, escritas com o apoio do adulto.

É crucial que enquanto figura de referência do grupo na condução do projeto, pesquise acerca do assunto e me aproprie de todo o referencial teórico referente ao tópico a ser abordado, de forma prévia. Assim, estarei preparada para eventuais perguntas que possam surgir e que devem ser logo respondidas e/ou terei uma ideia acerca de quais os caminhos mais indicados a seguir, podendo, nesta primeira fase, apoiar as crianças, no sentido do que irá ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Contudo, ainda que nos possamos preparar, como expectável, o rumo que este trabalho leva torna-se uma incógnita, visto que são as crianças que têm a última palavra e delineiam aquilo que querem descobrir. Ainda que tivesse preparado de forma teórica o tema a abordar e que fosse expectável diversas possibilidades de início de projeto, este revelou-se conturbado, como ilustra a próxima nota de campo:

“De seguida, comecei por escrever numa folha a informação referente ao “*o que pensamos saber sobre o assunto*”. Contudo, houve um pequeno conflito entre as duas crianças que originaram o projeto. Ao começar a falar sobre uma das suas ideias acerca do assunto, o FBB interrompeu a ML: “-Isso não é verdade. Estás a mentir.”. Ao pedir ao FBB para ouvirmos a opinião da ML, este prontamente mostrou-se recetivo a essa proposta e manteve o silêncio. Porém, sempre que a ML abordava a sua ideia, o FBB interrompia. A certa altura, este, defendendo a opinião de que a outra criança não estava certa, acabou por dizer: “O preto não é cor. Eu já sei. A minha mãe disse-me.”.

“-Mas é exatamente isso que iremos descobrir!” - disse-lhe.

“-Não, não. Eu agora já sei.” – respondeu-me.

Assim, ao perceber que a criança iria manter o seu discurso, dialoguei com a mesma no sentido de ajudá-la a entender que iríamos investigar esse assunto para

perceber qual seria a resposta mais certa, uma vez que, até ao momento, existiam ideias distintas. “(Nota de campo de 14 de novembro de 2016, sala de atividades).

O exemplo mostrado revela o constante imprevisto da prática pedagógica e da necessidade de adequarmos as nossas propostas em prol do que é prioritário para a criança. Assim, este projeto, mais do que responder à resposta inicial, passa por trabalhar com as crianças outras componentes essenciais ao desenvolvimento, como aprender “a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.” (Lopes da Silva et al., 2016).

Tratando-se de duas crianças que transitaram de instituição no ano presente, não estando habituadas a esta metodologia de trabalho, assume-se como prioritário envolve-las ao máximo e fomentar o seu interesse por projetos, ajudando-as, simultaneamente, a adequar-se a esta metodologia e às suas diferentes fases que esta impõe. Outra das grandes prioridades enquanto futura educadora de infância é perceber as condições que são oferecidas às crianças e se o ambiente propicia o envolvimento em projetos. Ora, tratando-se de uma segunda-feira e percebendo-se que o grande grupo se mostrava bastante agitado, talvez tenham sido criadas as condições para que o início do projeto não tenha decorrido da forma que seria desejável e tenha surgido a necessidade de este tomar outro rumo, pois como nos diz Roberts (2004) os adultos têm que ser o modelo das crianças, e, simultaneamente, devem oferecer-lhes os meios e condições necessárias para a realização de atividades do seu interesse.

Assim, este momento, referente à realização das listas, tendo em conta que as restantes crianças do grande grupo estavam um pouco agitadas e ao existir uma criança um pouco instável e pouco recetiva face às opiniões dos colegas no grupo de trabalho, culminou num clima de tensão com o conseqüente término da sessão.

Posteriormente, a Educadora Cooperante optou por dialogar com o grande grupo sobre o sucedido. Como referido na reflexão diária do dia 14 de novembro, regressando-se ao projeto, enquanto estratégia para cativar a criança, optou-se por se abordar uma atividade de caráter mais prático em prol da realização das listas. Após este momento, a criança “ficou surpreendida e revelou mais entusiasmo em querer continuar este projeto.” (nota de campo de 14 de novembro de 2016, sala de atividades).

Em suma, termino este documento com uma reflexão face ao que me propus a refletir inicialmente. Assim, importa perceber, enquanto profissional da educação, quais são as necessidades fundamentais na criança.

Ao planearmos atividades e/ou momentos com as crianças, devemos sempre ter em consideração com que crianças estamos a trabalhar, de forma a tentar antecipar situações e a adequar a nossa prática. Simultaneamente, em situações inesperadas, temos de conseguir adaptarmo-nos a momentos críticos e, no momento, ajustar toda a atividade, em prol das necessidades das crianças. Isto é, não apenas escolher e propor momentos para trabalhar componentes essenciais à aprendizagem e desenvolvimento da crianças, mas perceber essencialmente, qual a forma de cativar a criança e quais os caminhos a delinear para que a criança se aproprie, efetivamente, dessas componentes essenciais.

3.9. Reflexões da nona semana

3.9.1. Reflexões diárias de 21 a 25 de novembro de 2016

Dia 21 de novembro de 2016, segunda-feira

Nota de campo “Vamos organizar os portefólios”:

Local: sala de atividades

Durante a reunião da manhã, a Educadora Cooperante leu a restante informação referente à reunião de conselho da sexta-feira anterior, no *diário de grupo*. Assim, uma das propostas foi colocada por mim “Proponho que organizemos os portefólios”, escrevi. Assim, expliquei ao grupo que ao invés de apenas colocarem trabalhos nos dossiers, deveriam organizá-los e colocá-los de forma mais organizada, apresentando, para isso, uma proposta de separadores.

Após a reunião, a *Mary* veio ter comigo:

“Rita, posso fazer o meu portefólio?”, perguntou.

“Claro, *Mary*. Vamos já tratar disso.”- disse-lhe.

Assim, comecei a trabalhar com *Mary*, construindo cada parte do seu portefólio.

Observação:

Este momento foi revelador da pertinência da minha proposta, uma vez que através da reação da criança percebi que esta tinha a mesma opinião que partilhei com o grupo e, simultaneamente, achou a proposta indicada e pensou acerca do seu portefólio, neste caso. Assim, sendo que esta intervenção teve impacto e interessou uma das crianças, trata-se de um bom ponto de partida para continuar o trabalho com as restantes crianças do grupo e trazer benefícios a longo prazo para o trabalho da sala de atividades onde realizo a minha PPS.

Nota de campo “Vou sentar-me ao lado da Ritinha.”:

Local: cantina

No momento de refeição, ao dizer à *MC* que deveria trocar de lugar (devido a questões de gestão interna da instituição):

“-Anda *MC*, vamos para ali.”

A criança responde-me: “Vou sentar-me ao lado da Ritinha.”

Curiosa, pergunto-lhe quem é a Ritinha, ao que a criança responde: “És tu!”.

Observação:

A nota de campo ilustra a relação que mantenho com esta criança. Ainda que algumas crianças, por vezes, me tratem por essa alcunha, trata-se da primeira vez que esta criança o fez, tendo sido por isso revelador de uma nova fase da relação de afetividade estabelecida, que considero crucial na prática pedagógica de qualquer profissional de educação.

Dia 22 de novembro de 2016, terça-feira

Nota de campo:” Projeto: preto é cor? – mistura de pigmentos”

Durante a realização do projeto “Preto é cor?”, na sequência de uma proposta sugerida por uma criança relativa à mistura de cores, realizámos uma atividade do domínio da matemática referente às medidas. As crianças do pequeno grupo mostraram-se bastante entusiasmadas.

No final da atividade, de forma a consolidar conhecimentos, optei por dialogar com o grupo sobre as aprendizagens realizadas durante a atividade, sendo que esta se revelou eficaz, e as crianças responderam a uma das questões que colocaram inicialmente: adicionando cores mais escuras, a mistura ficará mais escura, etc.

Observação:

Ao dialogar com o grupo, ainda que não tenhamos escrito em nenhum suporte de papel, permitiu que estes refletissem sobre a atividade realizada e que esta não tenha terminado no exato momento em que foi finalizada, uma vez, que houve um momento *à posteori* para pensarmos sobre o assunto.

Paralelamente, este momento permitiu que, enquanto figura de referência, percebesse quais as dúvidas do grupo, a pertinência da atividade e as aprendizagens realizadas.

Dia 23 de novembro de 2016, quarta-feira

Nota de campo “Projeto: Preto é cor? – escurecimento dos pigmentos.”

Local: sala de repouso

Durante o período da manhã, deu-se continuidade ao projeto “Preto é cor?”.

Assim, comecei por falar com o grupo sobre o que tínhamos feito até ao momento e optei por ouvir as suas opiniões relativamente a esse assunto, perspetivando-se novas possibilidades de atividades.

Durante a realização da atividade matemática, o grupo mostrou-se, novamente, muito entusiasmado e o *FBB*, que tinha faltado ao dia anterior, estava igualmente atento e curioso.

Após a sua vez, ao observar os colegas, o *FBB* mostrou-se um pouco inquieto. Assim, questionei o grupo sobre a continuação do projeto e se preferiam parar.

“Eu quero ir brincar” - disse o *FBB*.

“Eu quero muito continuar.” - disse a *ML*.

Simultaneamente, a auxiliar educativa de apoio geral, que estava connosco na sala, alertou-nos para o facto de a sala não ser possível de utilizar no tempo seguinte.

Assim, dialoguei com o grupo, tentando cativar o *FBB* para continuar a atividade, alertando-o para as restantes variáveis.

Após alguns minutos de silêncio, a criança assentiu e concordou em ficar por mais uns instantes.

Observação: A negociação que realizei com a criança revelou-se uma estratégia bastante eficaz e bem-sucedida. Ainda que, por vezes, esta criança tenha dificuldade em aceitar as opiniões do outro, pude perceber que a minha postura afirmativa e, em simultâneo, a explicação dos outros constrangimentos, permitiu que a criança se colocasse, também, no lugar do outro e que percecionasse a importância da sua decisão para o grupo.

Nota de campo “O diablo”:

Local: recreio

No período da tarde, no recreio, observo o *TM* a brincar com o seu *diablo*. “-Estás cada vez melhor.”- digo-lhe, ao perceber que este manipula o brinquedo de forma bastante experiente.

“Sim e já consigo fazer truques novos. Queres ver?”

“Mostra-me!”- digo-lhe.

Após me mostrar as suas novas técnicas, pergunto-lhe se me pode ensiná-las.

“Claro. Toma.”- diz-me ao mesmo tempo que me direciona o brinquedo.

“Vou tentar! Mas tens de me ajudar!”.

De seguida, continuámos a brincadeira e o *TM* foi ensinando-me algumas habilidades que tinha aprendido.

Observação:

Destaco este momento, devido à importância que considero que a minha presença detém nos momentos de brincadeira.

Ao mostrar-me interessada na brincadeira da criança e ao juntar-me à mesma, a criança demonstrou uma atitude positiva e de confiança pela situação. Pude, então, entender que a criança sentiu-se valorizada por perceber que as suas brincadeiras se tratam de algo importante para o adulto e que, estes se interessam pelo que a criança tem a dizer.

Dia 24 de novembro de 2016, quinta-feira

Nota de campo “Atividade matemática: “*Quantas patas têm os bichos das Ciências?*”

Hoje, propus uma atividade matemática.¹⁴ Ao formar-se os conjuntos, optei por colocar, por vezes, os objetos no conjunto errado para observar as reações.

“Não! No outro, porque esses têm 8 patas” – dizia a *FF*.

“Todos concordam?” – questionava.

“Sim!” – diziam em coro.

No seguinte exercício, voltei a formar um grupo e ao questionar o grupo sobre o que faria com os elementos que tinham as duas propriedades, tirando um elemento de um conjunto para o outro, o *DM* rapidamente respondeu: “Não! Eles têm patas, mas também voam. Não podes tirar!

Assim, discutimos as possibilidades para ultrapassar esta dificuldade e chegámos a um consenso.

Observação:

Durante o desenrolar da atividade optei por voltar atrás sempre que foi necessário para me certificar de que todas as crianças compreendiam os passos realizados.

A intervenção do *DM*, por exemplo, foi reveladora do cumprimento dos objetivos propostos para a realização da atividade, uma vez que não só esta criança, como outras, através do discurso deram respostas bastante curiosas e que revelavam bastante pertinência.

A atividade durou mais tempo de que o previsto inicialmente, dada a afluência de sugestões das crianças, para resolver a atividade.

Dia 25 de novembro de 2016, sexta-feira

Nota de campo “Sessão de movimento- temos de nos divertir.”

¹⁴ Para informações mais detalhadas consultar a secção das Planificações.

Local: cantina

Hoje realizei uma sessão de movimento que integrou como domínio: *jogos*. Assim, no início da sessão, comecei por conversar com o grupo sobre as regras e da importância do respeito das mesmas para o decorrer de uma boa sessão. Durante este diálogo surgem alguns “dedos no ar”:

“- Sim, porque temos que nos divertir e se nos descontrolamos, não conseguimos.”
- diz o *FBB*.

“- Temos que ouvir se não, depois, não sabemos o que é para fazer” - diz o *MR*.

Assim, depois de falarmos sobre estas ideias, começámos os jogos. Em certo momento, foi necessário parar a música e alertar uma das crianças para as regras que foram discutidas anteriormente.

“-Rita, eu estou a divertir-me.” – diz o *FBB*.

Observação:

Os comentários que foram surgindo ao longo da sessão e ao observar o comportamento das crianças durante a mesma foram igualmente importantes para a avaliação da mesma. Através do bem-estar que pude perceber por parte do grupo, optei por alterar a sessão planeada e prolongar um dos jogos que estava a ser mais significativo para eles e, simultaneamente, proporcionador de diferentes competências e capacidades.

Por outro lado, importa refletir acerca dos comentários e das atitudes do *FBB* ao longo da sessão.

Aquando o início da minha intervenção, existia alguma dificuldade por parte do grupo em realizar as sessões de movimento e respeitar as indicações do adulto. Contudo, esta realidade alterou-se após o estabelecimento de regras sobre as sessões de movimento. Trata-se do caso do *FBB*, que após a discussão destas regras, alterou a sua atitude.

Nota de campo “Sessão de movimento – A atitude do *DM*.”

Local: cantina

No primeiro exercício proposto, o aquecimento, cada criança deveria movimentar-se pelo espaço ao som da música e, quando a música parasse, deveria saltar para dentro de um arco. Após a explicação, coloquei a música e reparo no comportamento do *DV*: ao estar próximo da *RC*, uma das crianças de 2 anos de idade, pega na sua mão e encaminha-a pelo espaço. Assim que a música para este ajuda a criança a saltar para dentro de um arco e junta-se a esta.”

Observação:

Ao realizar esta ação, a criança comprometeu-se em realizar outro tipo de movimentos como correr. Ainda que o restante grupo estivesse a fazê-lo e a realizar a atividade de forma autónoma, esta criança optou por fazê-lo desta forma, apresentando atitudes de companheirismo e cooperação para com o outro. Esta situação é alvo da reflexão da presente semana.

Nota de campo “O que queres fazer? Vamos escolher uma área.”

No período da tarde, depois da reunião, o grupo dirige-se para as áreas. A *AF* opta por ir para a *área das Ciências* sem marcar no plano de atividades a sua escolha e alerto-a para esse facto.

Depois, ao ajudar algumas crianças a marcar as suas opções no plano, o *MR* diz que já tinha marcado no plano que iria para a *área das Ciências*, mas que a *AF* estava lá. Assim optei por chamar a *AF* e voltar a lembrar-lhe a situação. Após um momento de negociação, a *AF* concorda e ficamos a discutir possibilidades de atividades:

“O que queres fazer?” – pergunto-lhe. Ao perceber que esta quer definitivamente ir para a *área das Ciências* digo-lhe: “Vamos fazer assim. Agora vamos fazer outra atividade que queiras. Falas com a *ML* e o *MR* e dizes que daqui a pouco queres ir, também, para aquela área e perguntar-lhes se não se importam de trocar contigo. Tenho a certeza que não.”

A criança sorri e responde: “Vou fazer desenho!” , começando a marcar no plano de atividades.

Observação:

O plano de atividades foi o último instrumento de pilotagem a ser integrado na rotina diária do grupo. Por vezes, algumas crianças optam por ir para a área e só depois assinalam a sua opção “abrem e fecham a bolinha”, quando o ambiente está mais calmo. Contudo, a Educadora Cooperante já dialogou com o grupo que se tratam de pequenas exceções e que a pouco e pouco devem fazê-lo pela ordem indicada.

Neste caso específico, ocorreu um conflito de interesses e foi necessário intervir. Uma das crianças estava a marcar no plano antes de realizar a sua atividade enquanto a outra optou por ir para a área sem o fazer. Assim, foi importante dialogar com esta última e fazê-la perceber qual a dinâmica mais correta e que ajudá-la a perceber que, por vezes, devemos fazer opções.

Concomitantemente, ao mostrar-lhe diferentes possibilidades, dialogando com ela e mostrando uma atitude calorosa, a criança aceitou a situação e propôs-se a realizar outra atividade.

3.9.2. Reflexão semanal de 21 a 25 de novembro de 2016

Culturas da infância: a atitude do *DM*

Como afirma Folque (2014) numa abordagem educativa que assenta no modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM), “os grupos são organizados com criança de diferentes idades e capacidades” (p.53). Esta opção permite criar uma zona de capacitação que vai para além do que as crianças são capazes de fazer sozinhas, através da ajuda, não só do adulto, mas exatamente das outras crianças, enriquecendo, assim, a aprendizagem social e cognitiva das crianças como nos diz Niza citado por Folque (2014).

Concomitantemente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar lê-se que os valores assumem um papel de destaque nos contextos de educação de infância e que faz parte da prática do educador de infância fomentar e concretizá-los. Assim, uma das atitudes que contribuem para a esfera dos valores trata-se da cooperação (Lopes da Silva et al., 2016).

Na reflexão desta semana proponho-me a refletir acerca de uma situação que ocorreu entre duas crianças durante uma atividade, que vai ao encontro do supracitado, e que se tratou de um acontecimento bastante significativo não só para mim, como para os restantes elementos da equipa de sala:

“No primeiro exercício proposto, o aquecimento, cada criança deveria movimentar-se pelo espaço ao som da música e, quando a música parasse, deveria saltar para dentro de um arco. Após a explicação, coloquei a música e reparo no comportamento do *DM*: ao estar próximo da Rita, uma das crianças de 2 anos de idade, pega na sua mão e encaminha-a pelo espaço. Assim que a música para este ajuda a criança a saltar para dentro de um arco e junta-se a esta.” (Nota de campo de 25 de novembro de 2016, cantina).

Durante o primeiro momento da realização do exercício referido, ao observar o grupo, reparo nesta situação. Após parar a música e reparar que cada criança está já nos arcos, alerto todo o grupo para o que aconteceu e para a atitude de companheirismo desta criança, explicando toda a situação ao grupo. Durante todas as repetições do exercício a criança continua a ter o mesmo comportamento, comprometendo assim sua ação, uma vez que ao invés de correr, por exemplo, teve de andar para ajudar a Rita

durante o exercício. Simultaneamente, a criança optou por partilhar o arco, ainda que existisse um arco para cada criança.

A nota de campo permite ilustrar, também, a autonomia da criança para demonstrar aquela atitude, ou seja, não foi necessário qualquer aviso prévio ou algum pequeno alerta para cooperarem entre si, durante este jogo, sendo que a criança ao olhar para a outra criança e ao aperceber-se de alguma dificuldade, optou por fazê-lo.

Ora, como referido, tendo em conta a grandeza da atitude demonstrada pela criança, optei por alertar o grupo para o que sucedeu, de forma a dar um reforço positivo à criança e simultaneamente, mostrar ao grupo, que as atitudes boas são tão merecedoras de destaque como as menos boas, contribuindo para que o restante grupo refletisse acerca da situação.

Remetendo novamente para a frase de início de reflexão, julgo que a própria abordagem MEM, contribui para estas situações. Ainda que a criança não tivesse sido alertada para a situação, não tirando qualquer mérito da sua atitude, antes pelo contrário, considero que a organização de todo o currículo contribui para estas atitudes de forma indireta.

A título de exemplo, se os grupos não fossem organizados tendo em conta um leque vasto de faixas etárias, esta situação seria impossível de ocorrer. Concomitantemente, a educação para os valores realizada pela equipa de sala e toda a dinâmica existente no dia a dia da sala de atividades – ao pedir a uma criança para ajudar a outra quando o adulto está ocupado, por exemplo – vão contribuindo para que a criança se vá apropriando de todo esse conhecimento e valores e que, posteriormente, os vá aplicando em outro tipo de situações, como foi o caso.

Por vezes, as diferenças existentes despoletam outras atitudes nas crianças como nos dizem Koerich e Martins (2005), ou seja, atitudes menos positivas e de exclusão para com o outro. Daí surge a pertinência deste modelo pedagógico, uma vez que permite, exatamente, trabalhar estas atitudes características das crianças em fase pré-escolar, dando-lhes *andaimos* para que utilizem a diferença a favor da inclusão.

Como afirmam Koerich e Martins (2005), as crianças tendem a reconhecer-se para além das suas diferenças e pareências, partilhando uma identidade coletiva. Assim, remetendo para o título da presente reflexão semanal, “a cultura da infância é definida não apenas pelos modos como as crianças se percebem como iguais ou diferentes, mas pelos desempenhos que manifestam e revelam nas práticas sociais.”

(Koerich & Martins, 2005, p.7). No caso específico apresentado, que surge como foco desta reflexão, a criança demonstrou uma atitude de companheirismo e cooperação para com o outro bastante significativa para a minha prática.

Assim, assume-se como relevante repensar o meu papel durante a intervenção e manter-me mais atenta a estas tão pequenas atitudes das crianças, mas com tanto significado. Importa enaltecer as atitudes positivas em prol das negativas e ajudar as crianças a construírem uma identidade baseada nestes valores, pois “ o ato de educar é um ato de ajuda para que uma pessoa possa crescer e se desenvolver, não basta ter um bom repertório de atividades pedagógicas” (Koerich & Martins, 2005).

Por fim, para terminar esta reflexão remeto para Cordeiro (2015):

“Quem são as pessoas que nós desejaríamos encontrar por esse país fora, fosse onde fosse, nos serviços ou nos espaços de lazer, como amigos ou representantes políticos? Essas mesmas, essas pessoas simpáticas, afáveis, competentes, tranquilas, solidárias, inteligentes, diversificadas, criativas, pacíficas... e tantas outras coisas bonitas.” (p.39).

Dessa forma, enquanto futura educadora de infância, é crucial lembrar-me diariamente que são essas pessoas que estamos a tentar “criar” (Cordeiro, 2015), e que importa adequar as minhas práticas educativas de forma a cultivar nas crianças estes valores e estas atitudes que as irão formar enquanto indivíduos.

3.10. Reflexões da décima semana

3.10.1. Reflexões diárias de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

Dia 28 de novembro de 2016, segunda-feira
Nota de campo: Projeção da história <i>mistura as cores</i> Local: sala de atividades Durante o período da manhã, projetei a história <i>mistura as cores</i> , de forma a tornar a história mais dinâmica e sair do registo da leitura de histórias com o recurso ao livro. Assim, a cada página chamava uma criança para tocar na parede, mudando, assim, a página. “LV, mistura o azul com o amarelo”, dizia. Sendo que a respetiva criança tocava na tela e tocando nas duas cores, via o resultado final.
Observação: Dada a minha condição de saúde, considero que o decorrer da atividade foi um pouco afetado. Teria sido mais eficaz, caso tivesse apresentado uma postura ainda mais dinâmica. ¹⁵

29 de novembro

[FALTEI]

¹⁵ Para mais informações consultar a planificação referente a esta atividade, na secção das Planificações.

Dia 30 de novembro de 2016, quarta-feira

Nota de campo: “Vamos consertar a balança!

Local: sala de atividades

De manhã, no momento de brincadeira, perceciono que a *PR* está com algumas dificuldades em utilizar a balança da área da matemática. Assim, aproximo-me desta e questiono: “Precisas de ajuda, *PR*?”

“Sim. Não estou a conseguir.” - diz-me. Ao observar o objeto, percebo que este está estragado e desta forma proponho à criança que o consertemos. Esta mostra-se interessada na sugestão. De seguida, procuramos chegar a alguma alternativa, sugerindo diversas opções de restauro.

Após alguma procura e sem conseguirmos arranjar o material que pretendíamos, após a Educadora nos alertar para o facto de ser necessário desmontar a balança e voltar a colocar todos os fios, de novo, decidimos optar por realizar outra atividade e fomos jogar ao *jogo da memória*.

Observação:

Este momento revelou-se bastante importante para a minha intervenção, uma vez que consegui envolver-me com a criança na procura de algo com significado para esta. Simultaneamente, discutimos alguns pontos de vista e, posteriormente, decidimos realizar outra atividade, que decorreu bastante bem.

Durante a realização do jogo, a criança mostrou-se bastante interessada e divertida. Contudo, revelou alguma ansiedade no que respeita à possibilidade de perder o jogo.

Nota de campo “O jogo da memória”

Local: sala de atividades

Durante o período da tarde, ao estar próxima do *MR*, na área da matemática, oiço-o dizer: “Não se jogar isto.”

“O que se passa *MR*? Queres que jogue contigo?” – pergunto.

“Sim!”, responde a criança.

Assim, junto-me ao *MR* e indico-lhe que se trata do *jogo da memória*, e quais as regras inerentes ao mesmo.

Após este momento, começamos a jogar. O *FE.*, ao ver-nos pergunta: “Posso jogar?”. Após responder-lhe afirmativamente, alerto-o para o facto de ter de arrumar o material que desarrumou na área onde ainda se encontra e após isso, ele junta-se a nós. Após voltarmos a iniciar o jogo, o *SS*, ao ouvir-me a falar com o *MR* e o *FE*, olha muito atentamente para nós e diz: “Também quero jogar...”

“Podes juntar-te a nós, *SS!*” - digo-lhe.

Sendo que voltamos a reiniciar o jogo e jogamo-lo até ao final.

Observação:

Esta nota de campo ilustra como uma atividade que parece simples à *priori*, se pode tornar algo tão importante e envolver imensas crianças. Inicialmente, comecei por realizar a atividade com uma criança, mas dado o carácter lúdico desta, outras crianças decidiram participar também, permitindo assim a existência de interação entre este pequeno grupo que, inicialmente, não seria exetável de acontecer. Trata-se, então, igualmente, de um exemplo, de como a ação do nosso dia-a-dia enquanto profissionais de educação varia de acordo com as atitudes e respostas das crianças às atividades.

1 de novembro

[FERIADO]

Dia 2 de dezembro de 2016, sexta-feira

Nota de campo: “Jogo do Rabo da Raposa”

Local: cantina

Hoje, de manhã, deu-se prioridade à organização das prendas de Natal que as crianças têm realizado para oferecer aos pais. Dessa forma, a sessão de movimento acabou por não se realizar, sendo que, apenas introduzi um novo jogo que tinha planeado.

Assim, expliquei ao grupo que iríamos ter pouco tempo para realizar a atividade, no intuito de pedir a sua colaboração para uma eficaz explicação e demonstração. Assim, comecei a explicar o jogo e chamei ao *AJ* para que este me pudesse ajudar na demonstração. Antes do início do jogo, questionei o grupo acerca de eventuais dúvidas que pudessem ter, mas todos afirmaram ter percebido.

Durante o jogo, o *FE* ao perder o seu rabo de raposa, começa a chorar, parando. Assim, foi necessário parar o jogo por breves instantes e voltar a relembrar o intuito deste.

Já depois de termos voltado a iniciar, o *AJ* vem ter comigo e diz: “Rita, não estou a perceber o jogo.”, sendo que optei por voltar a parar o jogo e explicar tudo do início.

Observação:

O facto de ser a primeira vez que introduzi este jogo na dinâmica do grupo, seria expectável que surgissem algumas dificuldades por parte do grupo. Contudo, a pequena quebra de rotina no próprio dia e a existência de um feriado no dia anterior, julgo que foram influenciadores da postura do grupo que culminou num difícil momento explicativo da atividade.

Por outro lado, ainda que fosse expectável que as paragens que ocorreram quebrassem um pouco a dinâmica do grupo, este revelou-se sempre predisposto a continuar a atividade.

Importa ainda referir a importância que tem que todas as crianças se apropriem das atividades que realizam e, por isso, ainda que existisse a possibilidade de quebrar um pouco a atividade ao restante grupo, optei por parar o jogo no sentido de ajudar as

crianças e para que as restantes crianças percecionassem a importância que tem a pertença a um grupo.

3.10.2. Reflexão semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

O brincar

Esta semana proponho-me a refletir acerca de um aspeto que considero crucial no dia-a-dia de qualquer educador de infância. Trata-se de uma temática que, ainda que seja apenas foco de reflexão esta semana, abrange consideravelmente toda a minha prática desde o início e tem um papel de destaque, na minha visão, em toda e qualquer intervenção.

Refiro-me, então, à importância do brincar. Assim, debruçar-me-ei sobre a importância do brincar, mostrando, também, algumas notas de campo referentes à minha atual intervenção que aludem a esta temática.

É certo que diversos autores têm vindo a discutir a importância desta atividade no dia-a-dia de qualquer criança e o seu devido destaque nas práticas quotidianas da creche e do jardim-de-infância. Não obstante, trata-se de uma temática sem fim em si mesma.

De acordo com Sarmiento citado por Vargas e Schmitt (2006), as crianças são atores sociais plenos de direitos. O brincar surge nessa esfera de direitos da criança e, simultaneamente, a meu entender, trata-se igualmente de um “dever” pois, como afirma Cordeiro (2015), o trabalho das crianças é brincar. Nessa linha de pensamento, Pontes e Alencar (2012), afirmam também que o brincar deve ser encarado como uma realidade educacional.

O brincar trata-se de uma atividade que pode e deve ocorrer no jardim-de-infância, pois permite que a criança progrida nas diferentes áreas de desenvolvimento (Pontes & Alencar, 2012). Cabe-nos a nós, adultos, apoiar a criança nas suas brincadeiras e jogos, através de *andaimas* que permitam fomentar algum conflito cognitivo na criança que a permita, efetivamente, evoluir. Assim, primeiramente, considero fundamental que os adultos atribuam importância às brincadeiras das crianças e que o transmitam às mesmas, para que cada criança se sinta valorizada nas mais diferentes ações que realiza. Como exemplo, destaco uma situação ocorrida na semana antecedente:

“No período da tarde, no recreio, observo o *TM* a brincar com o seu *diablo*. “-Estás cada vez melhor.”- digo-lhe, ao perceber que este manipula o brinquedo de forma bastante experiente.

“Sim e já consigo fazer truques novos. Queres ver?”

“Mostra-me!”- digo-lhe.

Após me mostrar as suas novas técnicas, pergunto-lhe se me pode ensiná-las.

“Claro. Toma.”- diz-me ao mesmo tempo que me direciona o brinquedo.

“Vou tentar! Mas tens de me ajudar!”.

De seguida, continuámos a brincadeira e o *TM* foi ensinando-me algumas habilidades que tinha aprendido.” (Nota de campo de 23 de novembro de 2016, recreio).

Concomitantemente, para que as crianças possam estar em constante criação durante as suas brincadeiras, é crucial que exista riqueza e diversidade nas experiências que lhes são proporcionadas (Pontes & Alencar, 2012).

A título de exemplo, cito a seguinte nota de campo:

“Durante o período da tarde, ao estar próxima do *MR*, na área da matemática, oiço-o dizer: “Não sei jogar isto.”

“O que se passa *MR*? Queres que jogue contigo?” – pergunto.

“Sim!”, responde a criança.

Assim, junto-me ao *MR* e indico-lhe que se trata do *jogo da memória*, e quais as regras inerentes ao mesmo.

Após este momento, começamos a jogar. O *FE*, ao ver-nos pergunta: “Posso jogar?”. Após responder-lhe afirmativamente, alerto-o para o facto de ter de arrumar o material que desarrumou na área onde ainda se encontra e após o fazer, junta-se a nós.

Depois de voltarmos a iniciar o jogo, o *SS*, ao ouvir-me a falar com o *MR* e o *FE*, olha muito atentamente para nós e diz: “Também quero jogar...”

“Podes juntar-te a nós, *SSr!*”- digo-lhe.

Sendo que voltamos a reiniciar o jogo e jogamo-lo até ao final.” (Nota de campo de 30 de novembro de 2016, sala de atividades).

O referido ilustra mostra o apoio que foi necessário prestar à criança que desencadeou toda a ação ao mostrar algumas dificuldades, pois segundo Dallabona e Mendes (s.d.), “a capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para

resolução dos problemas que as rodeiam” (p.5). Por outro lado, como supracitado, devemos apoiar o máximo possível as atividades nas áreas de atividades. Ainda que por vezes seja necessário manter uma postura observadora para com as crianças e as suas brincadeiras, a participação nas atividades é igualmente crucial. Simultaneamente, destaco a existência de materiais diversos, sendo o *jogo da memória* um exemplo, na sala de atividades onde realizo a minha PPS.

Em terceiro lugar, a nota de campo permite igualmente ilustrar a interação entre as crianças que uma simples atividade desencadeou. Fantin citada por Vargas e Schmitt (2006) afirma que as brincadeiras possibilitam uma apropriação cultural por parte da criança, visto que existe interação entre pares. Assim, esta autora defende ainda que a brincadeira não pode ser assumida como natural e espontânea, visto que este momento surge através do estabelecimento destas relações em determinada cultura.

Para concluir, como futura educadora de infância é preponderante reconhecer a importância que esta atividade detém no dia-a-dia de qualquer criança, bem como, a importância do papel mediador do adulto nas atividades, como nos dizem Pontes e Alencar (2012). Trata-se de uma atividade com inúmeros benefícios, sendo por isso uma prática que não deve ser menosprezada em contexto de JI, pois para além de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, permitindo a construção de um repertório de informações, permite que a criança interaja com o meio social em que está inserido.

3.11. Reflexões da décima primeira semana

3.11.1. Reflexões diárias de 5 a 9 de dezembro de 2016

Dia 5 de dezembro de 2016, segunda-feira

Nota de campo “Meninos, vamos arrumar!”

Local: sala de atividades

Durante o período da tarde, ao chegar a hora de arrumar digo ao grupo de crianças para começar a arrumar a sala, preparando-se para o momento seguinte: a avaliação do dia.

Contudo, algumas crianças estiveram a realizar trabalhos de Natal recorrendo à técnica *digitinta*, tendo-se verificado uma arrumação mais demorada na área da pintura. Posto isto, o restante grupo de crianças sentou-se nos seus respetivos lugares enquanto a área da pintura ainda estava a ser arrumada e limpa.

De seguida, a Educadora Cooperante perante a minha questão em relação a esta situação disse que deveríamos esperar enquanto o grupo se *acalmava*, antes de iniciarmos a reunião.

Uma das crianças mostrava-se mais irrequieta, levantando-se e colocando-se junto à fica métrica. Assim, para não chamar esta criança à atenção, como acontece algumas vezes, decidi ajudá-la a medir-se para que depois se sentasse. De seguida, a *ML* mostrou a mesma iniciativa e eu repeti a situação.

Por último, esta proposta foi alargada às restantes crianças do grupo.

Dia 6 de dezembro de 2016, terça-feira

Nota de campo “Ida à horta”:

Local: horta

Durante a ida à horta, durante o caminho, o *FBB* e o *EX* mostravam-se bastante animados. “Meninos, não saiam da fila!” – dizia algumas vezes. Enquanto estes se iam desviando constantemente.

Já na horta, durante o momento de colocar as placas e durante a entoação da canção

A nossa horta, o grupo mostrou-se bastante participativo e entusiasmado.

Observação:

No que concerne ao percurso até à horta, talvez tivesse sido mais pertinente, juntar-me às duas crianças, em prol das constantes chamadas de atenção.

Por outro lado, o facto de alterar a dinâmica dos dias: realizando a sessão de música num contexto distinto: a horta, não só se trata de uma notável flexibilidade da prática educativa, juntando assim dois momentos importantes, como permite que o grupo se sinta também motivado e expectante acerca dos momentos, uma vez que não são semelhantes ao que estão habituados.

Dia 7 de dezembro de 2016, quarta-feira

Nota de campo “Preto é cor? Sim e não!”

Local: sala do repouso

Hoje, terminámos a fase de execução do projeto: “Preto é cor?”, descobrindo, assim, a resposta para a pergunta que o grupo tanto ansiava. Durante a sessão, o *FBB* mostrava-se bastante empenhado e responsivo.

Por fim, após o termino da pesquisa, conclui-se que o preto pode ser cor, pode não ser cor ou pode intitular-se *cor neutra*. “Rita, tenho que ir falar com a Ana!”- diz o *FBB*. “Sobre o quê, *FBB*? Agora estamos a trabalhar no projeto...” – respondi-lhe.

“Mas é sobre o projeto. Ela tem que saber disto!” – diz-me, apressado.

Assim, combino com ele e com o grupo que deverão tentar guardar as suas descobertas para si e só no dia da divulgação as podem partilhar. As crianças concordam e continuamos o que estávamos a realizar.

Observação:

A criança retratada na nota de campo revelou bastantes progressos durante o decorrer do projeto. Inicialmente mostrava alguma dificuldade em manter-se no projeto, sem se mostrar um pouco inquieto e com alguma ansiedade no que refere em ir para as áreas da sala de atividades. Contudo, com o passar do tempo, este foi mostrando-se cada vez mais empenhado, chamando, inclusive, a atenção dos colegas quando estes se distraiam, alertando para a importância de um projeto.

Nota de campo “O Peixe Tanas...”

Local: sala de atividades

Durante o momento de brincadeira nas áreas, ouviu-se algum alarido em torno de uma situação: O Peixe Tanas¹⁶ morreu.

Assim, a Educadora Cooperante optou por reunir com o grupo no final das atividades: discutiu-se qual seria a melhor opção no que respeitava ao peixe. “Quem tem sugestões, pode partilhá-las com o grupo”- disse a Educadora Cooperante.

Assim, após grande parte do grupo colocar o dedo no ar, iniciou-se o momento de partilha:

“Eu acho que não devemos por o Tanas no caixote... devemos pô-lo numa caixinha e fechá-la.” – disse a *ML*.

¹⁶ Um dos peixes do aquário presente na sala de atividades.

“Eu acho que o devemos pôr nessa caixa e depois numa caixa maior que é o Sarcófago.” – disse o *EC*.

E após as crianças partilharem as suas opiniões, a Educadora disse que iríamos pensar acerca desta situação e no período da tarde trataríamos deste assunto

Observação:

Este momento permitiu que o grupo percecionasse a responsabilidade inerente ao ter um animal de estimação. Assim, inculcando a prática da vida em grupo ligada ao modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM), discutiram-se que procedimentos seriam mais indicados para lidar com a situação.

Concomitantemente, durante este momento fiquei realmente surpresa com o vocabulário apresentado pelas crianças e a sua postura durante o momento.

Nota de campo “DM! Já sabes que não!”

Local: sala de atividades

Durante o período da tarde, observo o *DM* sentado numa cadeira em cima da mesa do espaço do *faz-de-conta*. Assim, chamo-o: “*DM!*” e quando este olha para mim, digo-lhe em tom mais baixo, acenando a cabeça, negativamente: “Já sabes que não. Vá, tem de ser”

Este, fica um pouco pensativo e decide tirar o banco e colocá-lo no chão.

Observação:

Esta criança, por vezes demonstrava algumas dificuldades em respeitar o que era pedido. Por vezes, simulava não ter ouvido a chamada da atenção ou simplesmente ignorava. Ao falar com ele em tom mais caloroso e mostrando-lhe a forma correta de agir, sem elevar o tom de voz, este acedeu ao pedido e modificou a sua brincadeira, percecionando o perigo inerente aquele ato.

Observação:

Após dialogar com a Educadora Cooperante acerca desta situação, compreendi que a minha intervenção neste momento não foi a mais indicada visto que proporcionou uma constante inquietude do grupo. Ao realizar um momento de medições, neste momento da tarde, permitiu igualmente que o grupo se mostrasse agitado uma vez que se tratava do final do dia.

Assim, deveria ter deixado o grupo acalmar-se naturalmente, ainda que estivessem sentados à espera do início do momento da reunião, uma vez que após todo o momento de agitação e de grande conversa, as crianças, autonomamente, acabariam

por ficar à espera do momento da reunião, como já se verificou em ocasiões anteriores.

8 de novembro

[FERIADO]

Dia 9 de dezembro de 2016, sexta-feira

Nota de campo “Ela passou-me à frente!”

Local: corredor da instituição

Ao encaminhar-se para junto do primeiro responsável da fila da casa-de-banho, oiço alguém a chorar. O *DM*, sai da sala de atividades a chorar e quase a gritar. “O que se passa *DM*?” – questiono, enquanto me coloco ao nível da criança.

“A *ML* passou-me à frente!” – responde-me.

“Se calhar ela nem reparou...” – tento tranquiliza-lo.

“Mas ela não me pode passar à frente!”- diz-me a criança em tom de birra.

“Já tentaste falar com ela? De certeza que se lhe pedires para ficar à frente dela, ela não se importará. Experimenta perguntar-lhe”- disse-lhe, certificando-me de que a outra criança estava a ouvir e que esta ação seria provável.

“Mas *DM*, podes ficar aqui. Foi sem querer.”- diz a *ML*.

Observação: Este momento revelou-se bastante significativo, dado o momento de negociação que tive que estabelecer com a criança. Encontrei uma forma de tranquiliza-la e de que esta se acalmasse ao perceber o ponto de vista do outro.

Nota de campo “DM! Lavar as mãos!”¹⁷

Local: corredor da instituição

Ao encaminhar-se para a fila, o *DM* começa a correr em direção à saída do pavilhão, para ir para a cantina. Enquanto ele se afasta, chamo-o para voltar, dizendo-lhe que deve lavar as mãos. O *DM*, olha para mim e segue o seu caminho para a cantina, a saltitar.

“*DM!* Lavar as mãos!” – volto a repetir, sem sucesso

De seguida, vou atrás da criança e volto a chamá-la, dizendo para vir ter comigo. Depois de todos as crianças lavarem as mãos, digo ao *DM* para o fazer e converso com ele.

Digo-lhe que optei por conversar particularmente com ele e questiono-o acerca do momento anterior: não ter atendido às minhas chamadas de atenção.

¹⁷ Nota de campo decorrente da nota de campo anterior: “Ela passou-me à frente!”

A criança encolhe os braços e de seguida explico-lhe que quando a chamo esta tem de respeitar e não deve fingir que não ouve.

Observação:

Em primeiro lugar, considero crucial falar com a criança a sós e mostrar-lhe a razão desse momento, para que esta sinta que nos importamos com esta. Concomitantemente, foi necessário questionar a criança acerca do momento para perceber o seu lado. Por último, é fulcral impor limites e regras à criança, para fazê-la entender o papel não só desta como do adulto em uma relação de dois.

Considero que esta conversa teve influência no momento subsequente, a hora de almoço, visto que a criança se mostrou mais calma e responsiva face a algumas chamadas de atenção.

Nota de campo “Vamos fazer a avaliação do dia!”

Local: sala de atividades

“Meninos, vamos começar a arrumar!” – digo ao grupo, para se prepararem para o momento seguinte. “Podem sentar-se no lugar...” – digo.

Algumas crianças começam a sentar-se enquanto outras ainda estão a acabar de arrumar. O *DM* e a *PR* começam a elevar o tom de voz, sendo que sugiro que falem um pouco mais baixo.

De seguida, já com o grupo preparado, digo ao *AJ*, presidente da semana, “Vamos fazer a avaliação do dia!”. Antes de começar a falar, o *DV* e a *PR* começam a falar mais alto e a dizer alguns comentários menos próprios para o momento, fazendo os restantes colegas de mesa rir. “Meninos, agora olhem para aqui, para o *AJ* avaliar o dia.”- digo-lhes. Contudo os comportamentos mantêm-se e ao ignorarem as minhas chamadas de atenção, questiono o *DM* sobre a possibilidade de ir um pouco lá fora para se acalmar.

“Não.” – diz a criança.

Novamente, volto a tentar iniciar o momento e a criança volta a ter um comportamento menos apropriado, sendo que a auxiliar educativa opta por levá-lo até lá fora, para se acalmar. De seguida, a *PR* repete os comportamentos anteriores, sendo que foi necessário a auxiliar educativa sentar-se ao lado desta para que esta se acalmasse.

Observação:

“O estar em grupo” trata-se de uma das maiores dificuldades deste grupo, bem como o respeito ao adulto durante estes momentos. A utilização de diferentes estratégias trata-se de uma prática recorrente, visto que nem sempre o diálogo resulta com algumas crianças. É necessário, então impor regras e limites, para que o grupo perceba a importância de respeitar o outro, bem como, trabalhar esta competência essencial no dia a dia das crianças.

3.11.2. Reflexão semanal de 5 a 9 de dezembro de 2016

As birras e o diálogo

O foco da reflexão desta semana diz respeito a uma situação que ocorreu com o *DM*, que se destacou particularmente:

“Ao encaminhar-se para junto do primeiro responsável da fila da casa-de-banho, oiço alguém a chorar. O *DM*, sai da sala de atividades a chorar e quase a gritar. “O que se passa *DM*?” – questiono, enquanto me coloco ao nível da criança.

“A *ML* passou-me à frente!” – responde-me.

“Se calhar ela nem reparou...” – tento tranquilizá-lo.

“Mas ela não me pode passar à frente!”- diz-me a criança em tom de birra.

“Já tentaste falar com ela? De certeza que se lhe pedires para ficar à frente dela, ela não se importará. Experimenta perguntar-lhe”- disse-lhe, certificando-me de que a outra criança estava a ouvir e que esta ação seria provável.

“Mas *DM*, podes ficar aqui. Foi sem querer.”- diz a *ML*.” (Nota de campo de 9 de novembro de 2016, corredor da instituição).

Por não se tratar de um acontecimento novo na minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), não só com esta criança, mas com outras e, não obstante, por ser algo que ocorre variavelmente, mas ainda assim com algum ênfase, daí o destaque que atribuo, proponho-me a convocar um referencial teórico referente a esta temática que me permita compreender novas formas de lidar com situações similares e aprofundar um tema tão importante na educação de infância.

Começo, então, por desmistificar o significado da palavra *birra*. De acordo com a Grande Enciclopédia Universal (2004), birra é sinónimo de zanga ou amuo. Segundo Cordeiro (2015), este trata-se de um comportamento usual que indica maioritariamente “uma disfunção a nível da gestão dos sentimentos.” (p.244). Isto ocorre porque a criança, por vezes, tem dificuldade em lidar com o excesso de informação relativa ao nível dos sentimentos, ou seja, esta não consegue lidar com diversos sentimentos de forma simultânea. Por outro lado, Cordeiro (2015), relembra que estes comportamentos

advêm, também, pelo facto da criança não querer ser contrariada ou que não entenda que tudo demora o seu tempo.

Assim, cabe ao educador mostrar que, para se viver em sociedade, são necessárias a pratica de questões de cidadania, de forma a amenizar o surgimento de birras, como: o respeitar o outro, partilhar e esperar. Contudo, ainda que a criança o saiba, surgem dificuldades em fazê-lo. (Cordeiro, 2015).

Como ocorreu no momento referente à nota de campo supracitada, considero fulcral dialogar com a criança nestes momentos, sempre que possível. Assim, em primeiro lugar importa perceber o que aconteceu com a criança e o que esta está a sentir nesse momento, uma vez que a comunicação não ocorre apenas no sentido adulto-criança, mas sim em dois sentidos, tratando-se de um processo bidirecional. (Cordeiro, 2015).

Por outro lado, e dada a sequência de acontecimentos, no momento seguinte à birra e após a criança se acalmar, esta demonstrou um comportamento completamente díspar do referido:

“Ao encaminhar-se para a fila, o *DM* começa a correr em direção à saída do pavilhão, para ir para a cantina.

“*DM!*” – chamo-o.

A criança olha para mim mas ignora, encaminhando-se, a saltitar, para a cantina.

“*DM!* Lavar as mãos!” – volto a repetir, sem sucesso

De seguida, vou atrás da criança e volto a chamá-la, dizendo para vir ter comigo. Depois de todas as crianças lavarem as mãos, digo ao *DM* para o fazer e converso com ele.

Digo-lhe que optei por conversar particularmente com ele e questiono-o acerca do momento anterior: não ter atendido às minhas chamadas de atenção.

A criança encolhe os braços e de seguida explico-lhe que quando a chamo esta tem de respeitar e não deve fingir que não ouve.” (Nota de campo de 9 de dezembro de 2016, corredor da instituição).

Destaco esta nota de campo, dado a existência, novamente, do diálogo, não só para entender os sentimentos da criança, pois como diz Cordeiro (2015), nestas alturas

é importante questionar a criança acerca dos seus sentimentos, como também para lhe mostrar a importância das regras e limites e do respeito destas e conseqüentemente, dos outros.

Como nos diz Andreoli (2003), comunicar com a criança é crucial: ouvi-la e compreender as razões do comportamento é a chave de todo este processo, para posteriormente conseguir tranquilizar a criança. “Tranquilizar significa admitir: «Também eu não era capaz, mas fui ajudado, tal como eu te ajudo» - Significa encontrar na dor, no sofrimento, uma razão e uma forma de sentir.” (Andreoli, 2003, p.141).

Para finalizar, é importante que, como futura educadora de infância, entenda que as birras “são uma manifestação que caracteriza um desenvolvimento psico-afectivo normal” (Queirós, Goldschmidt, Almeida, & Gonçalves, 2003, p.95) e que a ausência das mesmas é que constitui um sinal de alarme e não o contrário, principalmente, quanto mais nova for a criança.

Não obstante, devo assumir o momento de comunicação após a birra com uma etapa determinante neste processo. Não importa dizer ou esperar que a criança pare com a birra mas tentar perceber as suas razões e, acima de tudo reconfortá-la e fazê-la perceber que podemos ajudar.

3.12. Reflexões da décima segunda semana

3.12.1. Reflexões diárias de 12 a 16 de dezembro de 2016

Dia 12 de dezembro de 2016, segunda-feira

Nota de campo “Como é que queres fazer, *MP?*”

Local: sala de atividades

No período da manhã, existindo ainda algumas decorações de natal por terminar por parte das crianças que fazem repouso à tarde, eu fiquei a apoiar uma das crianças. A Educadora sugeriu, então, que algumas crianças mais velhas apoiassem as mais novas a realizar esta atividade. Estas rapidamente concordaram.

Ao estar a apoiar o *EX* a fazer a sua árvore de natal para decorar a instituição¹⁸, observo a *BM*, a *MC* e a *IF* a apoiarem as crianças mais novas a fazer a sua árvore.

“Como é que queres fazer, *MP?*!” – questiona a *MC* à *MP* “Queres tecido? Queres colar?” – continua.

“Tecido!” – responde a *MP*. Seguidamente, a *MC* começa a ajudá-la a colar o tecido na árvore.

O mesmo ocorre com as outras crianças que vão questionando as mais novas e dando algumas sugestões acerca do que fazer.

Observação:

Este trata-se de um exemplo da mais-valia existente na heterogeneidade de um grupo de crianças. Através do incentivo da educadora, as crianças trabalharam entre si, o que permitiu que as mais novas não tivessem que esperar por um adulto para realizar a atividade, por exemplo, tendo a ajuda de outras crianças.

Através destes momentos, cria-se, também, uma dinâmica entre o grupo de interajuda e cooperação que ao mesmo tempo que trabalha as competências sociais de todos e cada um, uma vez que os outros observam estes momentos e percebem a sua

¹⁸ Prática estabelecida pela comissão de Natal (grupo formado por dois elementos de cada sala, encarregue de definir todas as práticas ao nível da instituição inerentes a esta quadra)

importância, permite igualmente estabelecer uma dinâmica mais fluente entre os adultos e crianças.

Nota de campo “Não consigo escrever isso!”

Local: sala de atividades

No início da tarde, algumas crianças terminavam os seus *textos* sobre o fim-de-semana com o apoio da Educadora Cooperante. Assim, o *DM* diz: “Como é que escrevo pista de gelo?”

“Tenta lá... *pista*... começa com que som? P..P..P...” – diz-lhe.

“Não sei!” – responde o *DM*.

A Educadora volta a repetir o que disse anteriormente e o *DM* começa a escrever. De seguida, continuo a dizer-lhe os fonemas de cada palavra e a criança consegue chegar ao final com o título do seu texto escrito.

Após estas atividades e já durante o lanche da tarde, a Educadora Cooperante lê alguns textos terminados, a pedido do *SS* que pediu para o fazer neste momento. Assim, a educadora explica o que se sucedeu com o *DM* e relembra o grupo sobre a existência do abecedário junto à *área do computador*.

“Essas são as maiúsculas e as minúsculas” – diz a *FF*, enquanto a Educadora aponta para os diferentes tipos de letra.

Observação:

Este momento reflete a importância que o conhecimento acerca de cada criança detém na prática de um Educador de Infância, uma vez que a proposta realizada não seria possível com outras crianças do grupo. A educadora cooperante realizou este exercício com esta criança pois sabia que com algum esforço a criança alcançaria os resultados. Assim, é determinante conhecer cada criança para que consigamos propor-lhes algumas ações que sabemos, à priori, que a criança conseguirá alcançar, pois caso isso não ocorra estaremos a contribuir para que a criança fique frustrada. Concomitantemente, este exemplo permitiu provocar algum conflito cognitivo na criança e através dos *andaimos* fornecidos por mim e pela educadora esta conseguiu progredir.

Por outro lado, é importante ir lembrando o grupo acerca das diferentes possibilidades que as áreas de atividades fornecem, através de algo que outra criança realizou, como se trata o exemplo.

Dia 13 de dezembro de 2016, terça-feira

Nota de campo: Conclusão do projeto “Preto é cor?”

Local: sala do prolongamento

No primeiro momento da manhã, o grupo do projeto: “Preto é cor?” reuniu-se na sala do prolongamento.

Ao realizarem a última etapa do projeto, preparando assim a divulgação, as crianças mostram-se empenhadas. “Eu quero colar isso!” – diz a *ML*.

“Eu fico com estas duas [imagens]!” – diz o *FBB*, como por exemplo.

Durante a preparação do material que servirá de divulgação do trabalho, a *ML* diz-me: “Rita, tu sabes muitas coisas. Tu é que devias ser a professora dos projetos da escola. Mas já cá está a Patrícia (professora responsável pelos projetos do 1º ciclo).”

Observação: A nota de campo exemplifica a progressão dos elementos do grupo no que respeita ao desenvolvimento do projeto. Inicialmente, algumas crianças rapidamente se cansavam e mostravam vontade de ir trabalhar e/ou brincar para as áreas da sala. Contudo, com o decorrer deste trabalho, estas mostram-se mais dedicadas e com vontade de estar com o grupo a trabalhar.

No que refere ao comentário da *ML*, este mostra que o trabalho que fui desenvolvendo com o grupo surtiu efeitos, no sentido em que este apropriou-se do conhecimento acerca do projeto e de tudo o que estava interligado a este.

Nota de campo: Ensaio da canção “A nossa horta”

Local: sala de atividades

No segundo momento da manhã, no período habitual da sessão de música, os restantes grupos de JI reuniram-se na sala de atividades onde realizo a minha PPS.

Em grande grupo, ensaiámos a canção “A nossa horta”, uma proposta que o professor de música trouxe para trabalhar o projeto da escola – a horta. Assim, esta canção servirá de apresentação durante a festa de Natal.

Observação:

O facto de se apresentar uma canção na festa de Natal que, à partida, não está relacionada com a temática do Natal, pode suscitar diferentes opiniões. Contudo, julgo que se trata de uma excelente proposta, uma vez que permite que não se trabalhe só em função de uma festividade, ou seja, realizando-se propostas em torno da mesma, mas sim, que se realize uma efetiva interligação entre tudo: a festividade e o trabalho de sala.

Tratando-se, assim, de um trabalho que está a realizar em contexto de salas: a canção da horta e todo o projeto que envolve esta última, ao apresentar-se isto numa festividade para toda a escola, permite que o trabalho em sala de atividades não seja adequado e, conseqüentemente, alterado em torno de um momento como este e que os restantes colegas, da escola, observem e percebam o trabalho que vai sendo realizado pelos outros, neste caso: os grupos do Jardim de Infância.

Dia 14 de dezembro de 2016, quarta-feira

Nota de campo: “Vamos organizar a sala!”

Local: sala de atividades

Durante o período da manhã, eu, a educadora cooperante e a auxiliar educativa encontrávamo-nos em espaços distintos da sala, trabalhando com diferentes grupos, várias atividades.

O grupo manteve-se bastante agitado. Ao estar com o grupo perto da área das Ciências, inevitavelmente as crianças que estavam nessa área precisavam de mais espaço para realizar as suas atividades e explorações, e acabavam por interferir no trabalho realizado. Por outro lado, a maioria das crianças mostrava-se irrequieta e instalou-se alguma confusão no espaço de sala de atividades.

Após este primeiro momento da manhã, a Educadora Cooperante optou por não realizar apresentação de produções no segundo tempo da manhã em prol de dialogar com o grupo acerca do sucedido. Explicou as razões que a levaram a fazê-lo e que a sala de atividades estava um pouco desorganizada e que isso era a razão para que algumas coisas não resultassem como seria desejável. Depois, combinou algumas regras com o grupo e propôs organizar a sala de atividades tendo em conta o que foi falado neste momento.

Observação:

Observação a ser desenvolvida na reflexão semanal.¹⁹

¹⁹ Ver Reflexão Semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016.

Dia 15 de dezembro de 2016, quinta-feira

Nota de campo: “O livro do Natal”

Local: sala de atividades

Após o lanche da tarde e à medida que cada criança vai terminando e realizando a sua higiene, uma das atividades possíveis antes de irem para o recreio é explorar os livros da biblioteca.

A *BM* e a *LV* foram as primeiras a acabar de lanchar. Enquanto isto, o *DM*, ainda estava a fazer a sua refeição. Ao dirigirem-se para a área da biblioteca, a *LV* pega no livro do *DM* e dirigindo-se até este último questiona: “*DM*, posso ver o teu livro?”

O *DM*, a sorrir, mostrando-se *feliz*, responde: “Claro!”

De seguida, a *LV* faz a mesma questão e o *DM* diz-lhe “É claro que podes!”

As duas crianças sentam-se junto da biblioteca e o *DM* diz para si: “Não percebo porque é que perguntam se é claro que podem!”

Observação:

Este momento revela a importância que as crianças atribuem aos objetos e materiais que são *do outro* e a importância de questionar o outro acerca dos seus pertences. Em paralelo, percebe-se que estas crianças detêm a competência da partilha do objeto. Estas assumem essa ação como algo habitual e fazem-no regularmente, isto porque se trata de uma intenção dos adultos de sala bastante explorada no decorrer de um dia na sala de atividades.

Dia 16 de dezembro de 2016, sexta-feira

Nota de campo: A festa de Natal

Local: recreio

Durante o período da tarde, realizou-se a festa de Natal da instituição, em que, similarmente ao que se sucedeu na festa do Magusto da escola, todos os grupos do Jardim de Infância, bem como as turmas do 1º ciclo se reuniram num momento de festa, no recreio da escola.

Primeiramente, cada grupo realizou a sua apresentação, para de seguida se realizarem as trocas de prendas entre grupos. Por último, em clima de festa e com música, cada criança teve a oportunidade de dançar, brincar e divertir-se.

Observação:

Estes momentos de festividade permitem uma certa distanciação da rotina diária habitual e que convivam entre todos num ambiente mais descontraído e igualmente confortável. Tratam-se de momentos que permitem a criação de laços entre a equipa da instituição e, também, entre as diferentes crianças da escola. O mesmo acontece com as crianças e os adultos, uma vez que é expectável que a maioria das crianças de JI, ao ingressar no 1º ciclo se mantenha na instituição e o pré conhecimento do professor com o qual irá ficar torna esta transição um pouco mais fácil, possivelmente.

3.12.2. Reflexão semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016

A visão do educador face à sala de atividades

É inequívoca a ideia de que o ambiente influencia qualquer criança e/ou até mesmo o adulto. Como afirma Cordeiro (2015), “o ambiente tem uma acção de indiscutível relevância no bem-estar da criança” (p.453). Ainda que ambiente educativo se refira a diferentes esferas, focar-me-ei, neste caso, maioritariamente, na organização do espaço de sala de atividades.

Nessa linha de pensamento, Zabalza citado por Ribeiro (2014), afirma que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p.31).

É certo que qualquer educador de infância no início do ano letivo deve refletir acerca da organização e disposição do espaço onde irá permanecer durante este tempo com um grupo de crianças. A dimensão de espaço deve ser pensada tendo em conta os critérios de qualidade e a criação de oportunidades diversificadas e significativas para as crianças, tornando-se este lugar como uma *estrutura de oportunidades* (Zabalza citado por Ribeiro, 2014, p. 35).

Surgem, assim, as áreas de interesses que organizam o trabalho numa sala de atividades em Jardim de Infância. São estes pequenos “cantos” que definem o tipo de atividades que cada criança pode desenvolver, em cada um.

Focalizando-me agora no exemplo concreto da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), para explicitar, é necessário enunciar que, com a chegada da época natalícia e um período um pouco mais conturbado, como afirmam bastantes docentes da área da educação, a sala de atividades sofreu algumas alterações. A título de exemplo, para a realização das prendas de cada criança para os seus familiares, a *área da modelagem* ficou impossibilitada durante algum tempo, destinando-se este sítio para a concretização das prendas. Assim, a Educadora Cooperante explicou ao grupo que durante aquele período de tempo não iriam poder realizar trabalhos em três dimensões (3D), explicitando as razões do referido, sendo esta modalidade apenas realizada para as prendas de Natal, não impossibilitando, assim, de todo, a concretização de trabalhos em 3D.

Ora, inevitavelmente, o cessar de uma área de atividades, por si só, já causa alguma instabilidade no dia-a-dia das crianças, ainda que pouco na minha opinião.

Acrescentando, ainda, o facto de se tratar de uma das áreas de maior interesse do grupo, esta alteração, a longo prazo, repercute efeitos.

A todas as variáveis enunciadas acresce o pormenor do espaço de sala de atividades onde realizo a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), não ser muito grande. Esta trata-se de uma das grandes dificuldades que a Educadora Cooperante enfrenta no seu dia-a-dia enquanto educadora de infância, como pude saber através das conversas informais estabelecidas. Similarmente, esta foi a primeira perceção que tive ao entrar no espaço de sala de atividades pela primeira vez: não ser um espaço tão amplo quanto desejável. Consequentemente, esta foi uma das partilhas que realizei com a Educadora de Infância e uma questão que fomos debatendo ao longo de toda a minha prática.

Dessa forma, um Educador de Infância deve repensar o espaço de sala de atividades com o intuito de permitir que as crianças realizem as suas aprendizagens da forma desejável. Aliado a esse facto, surge a organização dos materiais de cada área. Não basta dispor o espaço, delimitando as diferentes áreas, é importante organizar os materiais de cada uma. Esta trata-se de uma regra implementada pela equipa de sala, após o termino de uma atividade, cada criança deve voltar a guardar no lugar os materiais utilizados. Contudo, a meu ver, opinião partilhada pela equipa de sala, o adulto detém, igualmente, um papel determinante nesta dinâmica, devendo ir organizando os materiais e certificando-se de que o espaço se encontra apropriado e de fácil utilização para o grupo, contribuindo para a sua autonomia e uma melhor dinâmica de sala de atividades.

Tendo em conta tudo o que referi, remeto para o exemplo que está na origem da realização da vigente reflexão:

“Durante o período da manhã, eu, a educadora cooperante e a auxiliar educativa encontrávamo-nos em espaços distintos da sala, trabalhando com diferentes grupos, várias atividades.

O grupo manteve-se bastante agitado. Ao estar com o grupo perto da área das Ciências, inevitavelmente as crianças que estavam nessa área precisavam de mais espaço para realizar as suas atividades e explorações, e acabavam por interferir no trabalho realizado. Por outro lado, a maioria das crianças mostrava-se irrequieta e instalou-se alguma confusão no espaço de sala de atividades.

Após este primeiro momento da manhã, a Educadora Cooperante optou por não realizar apresentação de produções no segundo tempo da manhã em prol de dialogar com o grupo acerca do sucedido. Explicou as razões que a levaram a fazê-lo e que a sala de atividades estava um pouco desorganizada e que isso era a razão para que algumas coisas não resultassem como seria desejável. Depois, combinou algumas regras com o grupo e propôs organizar a sala de atividades tendo em conta o que foi falado neste momento.” (Nota de campo de 14 de dezembro de 2016, sala de atividades”

De acordo com o supracitado, começo por referir que enquanto futura educadora de infância é fulcral perceber o que é prioritário e mais indicado para o grupo de crianças com o qual desenvolvo a minha prática. Como referido, a Educadora Cooperante, optou por escolher entre uma atividade pré-estabelecida – a apresentação de produções – e algo que considerou prioritário naquele momento. Isto porque, caso não o fizesse, a organização do espaço de sala de atividades iria continuar a influenciar o dia-a-dia dos presentes no mesmo e, conseqüentemente, não se estaria a contribuir para um saudável desenvolvimento e, também, aprendizagem da criança, neste espaço.

Paralelamente, a Educadora Explicou ao grupo as razões dessa decisão uma vez que “a comunicação desempenha uma função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada” (Folque, 2014, p.61). E tratando-se de uma decisão que iria alterar, consideravelmente, a vida futura das crianças enquanto grupo, considero importante explicitar à priori tudo o que envolva a sala de atividades e as decisões que lhes digam respeito, e não somente quando as coisas já estão feitas.

É ainda de referir, e como já tive a oportunidade de debater com a Educadora Cooperante, que é importante perceber quando estamos a contribuir para o surgimento de determinados comportamentos. Assim, não devemos culpabilizar o grupo, por vezes, por algum comportamento desviante que possa, eventualmente, surgir, mas sim, optar por refletir, primeiramente, acerca da nossa prática e das condições que damos às crianças para que elas se desenvolvam.

Para finalizar, remeto para o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 24/2001, de 30 de agosto), no que refere à organização do ambiente educativo, que diz que o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais com o intuito de proporcionar às crianças experiências

educativas integradas. Esta afirmação é corroborada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que afirmam que a organização do ambiente educativo de sala “constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24). Assim, a organização do espaço de sala é uma componente fulcral na prática educativa, que está presente na maioria dos documentos orientadores da prática, não podendo, por isso, e não só, ser colocada de lado.

Tendo em conta o referido, o educador de infância deve estar em constante reflexão acerca da sua prática pedagógica e perceber quais são as prioridades que deve estabelecer para cada grupo de crianças. Por vezes a implementação de atividades estruturadas não se trata do mais adequado se, por outro lado, o grupo de crianças necessita do nosso apoio noutras componentes, como a pessoal e a social, por exemplo. Assim, importa perceber o que está a influenciar um grupo em determinado momento de forma a adequar o dia-a-dia e a planificação pré-definida para um grupo de uma sala de atividades.

3.13. Reflexões da décima terceira semana

3.13.1. Reflexões diárias de 3 a 6 de janeiro de 2017

Dia 3 de janeiro de 2017, terça-feira

Nota de campo “Meninos, vamos reunir...”

Local: sala de atividades

Algumas crianças, na mesa, contavam as novidades aos amigos: “Eu fui a Espanha” – dizia a *ML* aos colegas.

Viam-se os sorrisos e a alegria de reencontrar o amigo que não viam há muito, nos abraços junto à porta. Os brinquedos entravam também. A *IF* recebeu uma boneca que trazia calorosamente no seu colo. A girafa da *SE* era alvo de conversa entre a *MRG* e a *SE*.

Este momento prolongou-se mais do que costuma ser habitual. Já com o ambiente mais calmo, disse: “Meninos, vamos reunir...” , pedindo a cada criança que se sentasse na roda, trazendo os seus brinquedos consigo. “Podem deixar as coisas como estão” – disse ainda, dando a possibilidade de regressarem ao seu trabalho mais tarde.

Observação:

Devido às interrupções do 1º ciclo do mês de dezembro, nem todas as crianças estiveram na instituição durante esse período. Assim, esta manhã teve um caráter diferente, dado que a maioria das crianças estava a reencontrar-se novamente, ao fim de *um longo período de tempo* sem se verem.

Discutindo em equipa, percecionámos que seria melhor alongar o período do acolhimento antes de se realizar a reunião da manhã.

Esta opção permitiu dar algum tempo ao grupo para voltar a encarar a sala de atividades “como sua” e regressar, também, à rotina. Simultaneamente, puderam partilhar todas as suas novidades e, a meu ver, ao possibilitar-se um momento de

euforia, possibilitamos uma maior calma durante o momento de reunião. Simultaneamente, esta opção permitiu dar alguma liberdade ao grupo e compreender o seu ritmo.

Nota de campo “Não preciso de contar!”

Local: sala de atividades

Ao estar com o *DM* e a *ML* junto ao registo das presenças, apoiando-os neste momento, a *ML* questiona – “Quem é que faz anos aqui?” [apontando para o símbolo do dia de reis]

- Isso não é um símbolo de aniversário, é o dia de Reis que é no último dia desta semana.

- Mas há muitos anos ! – diz o *DM*.

- Sim, há muitos aniversários neste mês. Conta quantos são, *DM*. – digo-lhe.

- Oh! Eu não preciso de contar. São cinco. – responde-me.

- Olha, a *RC* [utilizando o nome diminutivo] faz no sábado, não sei se consigo ir! – diz, apontando e gargalhando.

Observação:

Ainda que aparente ser um simples momento, considere-se que se tratou de um momento especificamente, bastante importante.

Ainda que conheça a criança a algum tempo e tenha consciência das suas competências, a sua atitude durante este momento revelou-se curiosa. O facto da criança conseguir contar sem contar elemento a elemento trata-se de uma competência que, até então, não tinha percecionado. Assim sendo, este momento reflete perfeitamente a importância que o instrumento de pilotagem detém na vida das crianças e no educador de infância. Este simples momento da rotina permitiu-me observar a criança de forma criteriosa e, simultaneamente, possibilitou-me refletir acerca das possibilidades que ofereceu a esta criança: permite, não só, que a criança marque a sua presença, tendo noção da sua pertença a um lugar e o sentido de responsabilidade inerente, como permitiu abordar o domínio da matemática e da

linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que a criança “leu” perfeitamente o nome de outra criança.

Dia 4 de janeiro de 2017, quarta-feira

Nota de campo “Palavras começadas pela letra...”

Local: sala de atividades

Ao reunirmos durante a manhã, é momento de apresentar alguns trabalhos. O *FBB* decidiu mostrar aos colegas o seu trabalho de tapeçaria. Nesse momento, a Educadora decide explicar às crianças mais novas como podem realizar esta atividade. Mostrando a todo o grupo a forma de o fazer.

Seguidamente, a Educadora refere que a partir do trabalho de tapeçaria que o *FBB* fez – a letra F – este decidiu criar uma lista de palavras começadas por essa letra.²⁰

Nesta altura, existe toda uma envolvência das crianças no momento, surgindo dedos no ar de crianças ansiosas por dizer, também, uma palavra para adicionar à lista.

Observação:

A predisposição do grupo para atividades relacionadas com a escrita é uma característica bastante notória. Este exemplo mostra a possibilidade de aliar diferentes áreas de conteúdo com o surgimento de uma simples atividade da criança. Ao decidirem realizar um trabalho em tapeçaria com duas letras, foi possível o desenvolvimento de outra atividade e que, posteriormente, foi alargada para o grande grupo.

Nota de campo “Sei outra palavra!”

Local: sala de atividades

A *AF* surge de rompante na sala e diz apressada: “Ana! Já sei outra palavra para pôr na lista!”

“Então *AF*? Qual é ?” – questiona a Educadora.

“*Ri!*” – responde a criança.

²⁰ Atividade realizada durante a minha ausência devido às aulas na ESELx.

“Muito bem, Ana!” – finaliza a educadora enquanto procura uma caneta para escrever a nova palavra na lista exposta na sala de atividades.

Observação:

O facto da criança estar no recreio e regressar à sala de atividades para referir esta ideia, no sentido de contribuir para o trabalho que ficou disposto em sala de atividades, mostra a importância que a atividade anterior deteve. A criança ficou alerta para esta ideia e, certamente, ao ouvir a palavra, no recreio, começada pelo som que ouviu, também, durante a atividade, esta prontamente associou os dois.

Dia 5 de janeiro de 2017, quinta-feira

Nota de campo “Estratégias na cantina”

Local: cantina

Durante o momento da refeição, as crianças estavam notoriamente agitadas.

“Kiko, tens que ir comendo...” – disse-lhe, enquanto a criança se divertia a falar com as outras crianças.

“Então *ML*, já comeste a sopa?” – questionei-a.

“Deixa-me só contar uma coisa ao *FBB!*” – respondia-me, apressada.

Dada a agitação do grupo, decidi combinar uma regra: contavam as novidades e conversavam durante uns minutos, comprometendo-se a, depois, começar a comer.

Todos concordaram, sendo que, de seguida, este momento revelou-se mais calmo

Observação:

Tendo em conta o regresso à rotina diária, na instituição, durante esta semana, os momentos de refeição revelaram-se bastante agitados.

As crianças mostravam necessidade de estar com os outros e a reintegração na rotina levou algum tempo a ser concretizada, como é expectável.²¹

Nota de campo “Quero fazer tapeçaria...”

Local: sala de atividades

Durante o momento de atividades, questionei a *AF* acerca do seu portefólio:

“*AF*, já terminaste a capa do teu portefólio?”

“Não... Agora quero fazer tapeçaria...” – respondeu.

Assenti ao seu pedido e fui auxiliá-la a preparar o material e apoiá-la neste momento. Assim, enquanto estratégia, propus à criança a realização de um trabalho em tapeçaria que pudesse servir para o portefólio. A criança, sorriu e concordou com a ideia.

Observação:

Em primeiro lugar, importa referir que é necessário dar liberdade a cada criança para realizar cada tarefa de acordo com a sua disponibilidade e tendo em conta os seus interesses. Assim, optei por respeitar a opinião da criança. Contudo, dei-lhe uma opção para a realização de uma tarefa de forma a cativar a criança e permitir que a mesma tivesse significado para ela.

Dia 6 de janeiro de 2017, sexta-feira

Nota de campo “porque é que hoje não fizemos movimento?”

Local: recreio

Ao estar no recreio, vejo a *MC* a aproximar-se. Retribuo imediatamente o abraço que acabo de receber e, oiço atentamente o que a criança me quer dizer, ao olhar para mim:

²¹ Reflexão a ser desenvolvida na Reflexão semanal da presente semana: de 3 a 6 de janeiro de 2017

- Rita, porque é que hoje não fizemos movimento?

- Então, *MC*, hoje fomos cantar a canção das Janeiras às outras salas. Nem sempre podemos fazer tudo.

Observação:

O exemplo retratado mostra a importância que a rotina diária consistente tem para as crianças. Esta criança, sabendo que era sexta-feira, ficou curiosa acerca da sessão de Expressão Corporal.

Dado que a noção temporal das crianças é bastante abrangente, no sentido de pensarem que o tempo dá para fazer imensas tarefas, é normal que a criança se tenha mostrado confusa, uma vez que a atividade do dia dos Reis realizada, na sua visão, não invalidasse a realização da sessão de movimento.

3.13.2. Reflexão semanal de 3 a 6 de janeiro de 2017

O regresso à rotina diária

“Algumas crianças, na mesa, contavam as novidades aos amigos: “Eu fui a Espanha” – dizia a *ML* aos colegas.

Viam-se os sorrisos e a alegria de reencontrar o amigo que não viam há muito, nos abraços junto à porta. Os brinquedos entravam também. A *IF* recebeu uma boneca que trazia calorosamente no seu colo. A girafa da *SE* era alvo de conversa com a *MRP* e a *SE*.

Este momento prolongou-se mais do que costuma ser habitual. Já com o ambiente mais calmo, disse:

“Meninos, vamos reunir...”, pedindo a cada criança que se sentasse na roda, trazendo os seus brinquedos consigo. “Podem deixar as coisas como estão” – disse ainda, dando a possibilidade de regressarem ao seu trabalho mais tarde.” (Nota de campo de 3 de janeiro de 2017, sala de atividades)

Após as “férias” de dezembro, esta semana foi o novo recomeço e o regresso às rotinas para a maioria das crianças. Dessa forma, a rotina diária foi adaptada tendo em conta as necessidades do grupo.

Tendo em conta a notória alteração da rotina e, percecionando a consequente readaptação da maioria das crianças à mesma, considero fulcral refletir acerca desta temática: não só sobre as implicações da rotina diária para o grupo, como também sobre a sua flexibilidade e a readaptação das crianças às mesmas.

Vários são os autores que nos falam acerca da rotina diária em contexto de jardim de infância (JI). Ferreira (2004), estabelece o tempo como o produto de uma representação fundamental da prática social. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), definem a rotina como momentos que se repetem com alguma periodicidade (Lopes da Silva et al., 2016). Na mesma linha de pensamento, Cordeiro (2015), define a rotina como uma sequência lógica de atividades, sendo que o programa só fica completo se não se falharem as diversas fases. Já Niza (2013), divide essas fases em duas etapas de configuração distinta: a manhã e a tarde.

É, então, função do educador de infância estabelecer uma rotina diária consistente e segura, que permita que as crianças se sintam igualmente seguras e tranquilas. Pois, como se pode ler no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), o educador procede

a uma organização do tempo de forma a permitir a apreensão de referências temporais por parte do grupo de crianças.

Não obstante, Folque (2014), afirma que embora com uma organização bem definida, a rotina deve ser flexível para dar resposta às necessidades das crianças, sendo esta ideia corroborada também pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. O educador deve ter em conta as necessidades e interesses do grupo durante os momentos de gestão do dia e da semana, e, sempre que necessário ou adequado, deverá readequa-la em prol do referido.

Importa agora referir um dos muitos episódios que ocorreram durante esta semana que me permitiram pensar acerca de toda a importância e a especificidade de uma “semana de regresso à rotina diária”. A título de exemplo:

Durante o momento da refeição, as crianças estavam notoriamente agitadas.
“Kiko, tens que ir comendo...” – disse-lhe, enquanto a criança se divertia a falar com as outras crianças.

“Então *ML*, já comeste a sopa?” – questioneei-a.

“Deixa-me só contar uma coisa ao *FBB!*” – respondia-me, apressada.

Dada a agitação do grupo, decidi combinar uma regra: contavam as novidades e conversavam durante uns minutos, comprometendo-se a, depois, começar a comer.

Todos concordaram, sendo que, de seguida, este momento revelou-se mais calmo.” (Nota de campo de 5 de janeiro de 2017, cantina)

Esta situação traduz exatamente o que caracterizou, durante esta semana, este momento da rotina. Refiro-me especificamente à hora da refeição, dado que foi o mais característico, a meu ver, no sentido dos comportamentos mais agitados. Porém, importa compreender o lado da criança e refletir acerca desta semana.

Regressando a Ferreira (2004), o padrão de temporalidade estabelecido, permite regular os comportamentos e orientar as ações das crianças no JI.

Tendo em conta a minha (já alguma) experiência, tenciono referir que, geralmente, uma segunda-feira se trata de um dia bastante peculiar no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE). Ao regressarem de uma rotina diferente do contexto de sala de atividades, ou seja, transitando entre dois contextos – o familiar e da instituição (M. Ferreira, 2004), as crianças revelam alguma agitação ao longo de todo o decorrer das atividades no tempo. Ora, se apenas com a interrupção de dois dias isto ocorre, com uma interrupção ainda maior, é completamente plausível que quaisquer comportamentos mais agitados se verifiquem também. Na minha opinião, enquanto

futura educadora de infância, é preponderante equacionar todas estas vertentes, no sentido de entender as atitudes das crianças e, logicamente, dar-lhes o tempo que elas precisam para voltarem a adaptar-se.

Pretendo ainda referir uma alteração da rotina bastante significativa durante esta semana. Na quinta-feira, durante o momento de acolhimento e já na sala de atividades não foi realizada a reunião da manhã. Dado o interesse das crianças nas atividades que estavam a realizar e após debater com a Educadora Cooperante (EC) sobre esse assunto, decidiu-se não interromper as atividades. Assim, pediu-se a atenção do grupo, e explicou-se que o momento se iria prolongar.

Dessa forma, tendo em conta que, por parte da equipa de sala, não existia algo de extrema importância a ser dialogado e/ou combinado com o grupo, e que as crianças revelam sempre bastante necessidade em estar nas áreas de atividades, esta revelou-se uma boa opção. Assim, dada a grande agitação do grupo nos últimos dias, evitou-se a cessão das atividades, uma vez que estes momentos de transição se revelam, também, bastante demorados e, assim sendo proporcionou-se um momento muito mais harmonioso.

Devido a esta flexibilidade da rotina (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013), as crianças puderam, assim, continuar as suas atividades, dialogar com os colegas e experienciar com mais calma aquilo que não estavam habituados a fazer Há algum tempo. Realço, ainda, esta ideia com outra situação que ocorreu esta semana:

“oiço atentamente o que a criança me quer dizer, ao olhar para mim:

- Rita, porque é que hoje não fizemos movimento?

- Então, *MC*, hoje fomos cantar a canção das Janeiras às outras salas. Nem sempre podemos fazer tudo.” (Nota de campo de 6 de janeiro de 2017, recreio)

Como se pode ler na nota de campo acima mencionada, foi necessário alterar um dos dias que respeita, por norma, a atividades no âmbito da expressão corporal, tendo em conta a celebração de um dia festivo – o dia dos Reis – e o planeamento desta atividade com as crianças no início da semana. Contudo, esta situação revela que a sequência dos acontecimentos detém importância para as crianças e quando a mesma é alterada, o dia torna-se um pouco mais “estranho”. Assim, importou tranquilizar a criança e fazê-la perceber que por vezes alteramos os dias, mas que se trata de algo normal.

Para finalizar, refiro que, como evidenciei ao longo da reflexão, uma estrutura temporal organizada proporciona segurança à criança, permitindo que esta fique tranquilizada, pois sabe quais os momentos que se seguem uns aos outros. Porém, o educador deve ser reflexivo ao ponto de tentar perceber quais são as prioridades para cada dia, e como afirma Niza (2013), existem dias em que a rotina se subverte: “certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (p.157).

Considero, então, que é necessário que um educador de infância detenha um olhar mais cuidado no sentido de entender as necessidades do grupo no que respeita à rotina diária e às suas adaptações. Simultaneamente, sempre que existe a necessidade de realizar determinada alteração, o educador deve falar com o grupo e explicitar a importância e a razão da mesma, no sentido de a deixar tranquila.

Toda essa sensibilidade, que com certeza irá sendo aprimorada com a minha experiência, permitirá estabelecer uma vida quotidiana para as crianças muito mais rica no sentido das aprendizagens e da sua segurança.

3.14. Reflexões da décima quarta semana

3.14.1. Reflexões diárias de 9 a 13 de janeiro de 2017

Dia 9 de janeiro de 2017, segunda-feira
Nota de campo “Meninos, vamos arrumar...” Local: Sala de atividades Durante a manhã, para indicar o momento de reunião disse: “Meninos, vamos arrumar...” O mesmo voltou a acontecer no momento da tarde, na transição do momento das atividades para a reunião da tarde.
Observação: Esta intervenção tem sido uma constante ao longo do decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada. Julgo que será necessário adequar esta minha forma de estar e falar com o grupo, por vezes a constante repetição desta forma de intervir torna o diálogo um pouco impessoal e conseqüentemente a rotina e o dia-a-dia na sala de atividades. Assim, será necessário descontrair neste sentido e tornar estas transições mais dinâmicas para contribuir para um momento mais harmonioso e fluente. Iniciar o discurso com a palavra “meninos” é algo que tenho feito regularmente. Assim, proponho-me alterar o discurso de forma constante: “Aviso, arrumar!” ; “Está na hora de arrumar!”, etc.
Nota de campo “Marcar a presença?” Local: Sala de atividades Ao chegar à sala de atividades, a Rita despede-se dos pais e corre na minha direção, a sorrir. Já habituada, pega na caneta verde e prepara-se para marcar a presença. “Marcar a presença?” – pergunta-me, olhando admirada para mim. “Claro Rita, vamos lá procurar o teu nome...” – Respondo-lhe.

Observação:

A Rita é das crianças mais novas que integra o grupo com o qual desenvolvo a minha PPS. Aquando a minha chegada, esta criança tinha 2 anos de idade, fazendo os 3 anos na última semana da minha intervenção. Em simultâneo com as outras crianças mais novas do grupo, pude perceber a sua grande evolução ao longo destes meses. Ao nível da linguagem, no início esta criança apenas acenava com a cabeça. Já com o aproximar do final da minha PPS, tenho vivenciado alguns momentos em que denoto, realmente, uma evolução a este nível, visto que a criança já diz o meu nome quando necessita de ajuda, ou constrói frases simples.

Dia 10 de janeiro de 2017, terça-feira

SEM NOTA DE CAMPO, DEVIDO A REUNIÃO COM A EDUCADORA COOPERANTE E A SUPERVISORA INSTITUCIONAL

Dia 11 de janeiro de 2017, quarta-feira

Nota de campo “Amanhã ainda estás cá?”

Local: sala de atividades

MC: “Rita, amanhã ainda cá estás?”

Eu: “Se ainda cá estou?” sorrio, “Eu espero que sim, como sempre” - em tom de brincadeira

Criança levanta-se “não é isso!” rindo.

“Queres que me vá já embora?” pergunto-lhe

“Não, quero que fiques!” – abraçando-me.

Observação: Esta nota de campo revela o impacto que a minha presença deteve na vida destas crianças, durante a duração da minha PPS. Desde cedo, ao entrar, também no momento de adaptação, tornei-me numa figura de referência para o grupo sendo que este momento revela o possível impacto que a minha ausência terá para o mesmo.

Nota de campo: “Paia!”

Local: sala de atividades

A *MP* e o *FA* estavam sentados ao lado um do outro. Ao mostrar-se muito inquieto, a *MP* decide chamá-lo a atenção e dizer-lhe para parar.

“Paia!” – diz-lhe. “Não faças isso!” – continua.

Observação:

Este trata-se de o segundo exemplo semanal acerca das crianças mais novas da sala de atividades onde realizo a minha PPS. A *MP.*, já com os três anos de idade completos durante a minha PPS, tem vindo a refletir cada vez mais as suas aprendizagens.

Ao nível da linguagem oral, a criança já adquiriu imensas palavras novas e consegue mostrar as suas vontades, pedir alguma coisa, colocando inclusive o dedo no ar para falar, sendo algo que não acontecia no início da minha PPS.

Dia 12 de janeiro de 2017, quinta-feira

Nota de campo : “Laboratório de ciências e matemática”

Local: sala de atividades

No final do dia, reuni com a Educadora Cooperante e voltámos a fazer alterações na disposição da sala de atividades, juntando as áreas da matemática e das ciências para formar o laboratório das ciências e matemática.

Observação:

Dada a proximidade das áreas, visto que são apoiadas pela mesma mesa, a Educadora Cooperante, em conjunto comigo, refletiu acerca deste espaço. Assim, e tendo em conta que existem imensos materiais que apesar de estarem apenas numa das áreas, servem as duas em simultâneo, não existindo, por isso, nenhuma área que se sobreponha. Chegámos à conclusão que seria pertinente e mais adequado, para todo o grupo, juntar as duas áreas.

Dia 13 de janeiro de 2017, sexta-feira

Nota de campo “Sessão de Expressão Corporal”

Local: cantina

Durante a sessão de Expressão Corporal, vários foram os momentos para a realização de variações de movimento.

“Agora no lugar!” – dizia a professora, dançando.

“Agora, pelo espaço....!” - dizia, enquanto rodopiava.

As crianças, *felizes e bastante entusiasmadas*, repetiam os movimentos.

Observação:

Refliro acerca desta sessão, tendo em conta a dificuldade que a maioria das crianças tem vindo a demonstrar desde o início da minha PPS face ao cumprimento de regras durante estas sessões.

Tendo em conta que se tratou da primeira sessão de Expressão Corporal do presente ano civil, notei uma grande evolução por parte do grupo: ainda que por vezes alguns

se dispersassem, mostrando alguma tendência para o surgimento de comportamentos mais desviantes, de uma forma geral, cada criança aproveitou bem a sessão, ouvindo a professora e cumprindo as regras.

Dada a dificuldade de algumas propostas para este grupo, a meu ver, como as variações de movimento, o grupo, de forma geral, conseguiu.

Nota de campo “Sessão de computador!”

Local: sala de atividades

Vários são os momentos em que ao olhar para o computador, observo as crianças a jogarem alguns dos jogos disponíveis no mesmo, em prol de desenhar ou escrever no mesmo, objetivo do mesmo.

Realizei uma sessão sobre o computador para explicar as crianças quais as novas alterações realizadas no mesmo.

Observação:

Estas observações têm vindo a ser realizadas por todos os elementos da equipa de sala, sendo que dialogamos com as crianças sobre os mesmos, explicando que o intuito do computador não é jogar mas sim “escrever” ou “desenhar”.

Dado o notório interesse das crianças, combinei com a educadora e selecionar alguns jogos mais apropriados para o grupo.

Ainda que se tratem de jogos de computador, o educador de infância deve ter um olhar atento face a estas questões. Assim, antes de colocar à disposição das crianças qualquer tipo de jogo, este deve fazer, primeiramente, uma seleção dos mesmos: testando-os e verificando as suas potencialidades. Posteriormente, e dado que o computador se trata de um instrumento à disposição do grupo na sala de atividades, o educador deve negociar com as crianças de que forma devem utilizar o computador e quais as tarefas possíveis.

3.14.2. Reflexão semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017

A apropriação da linguagem por parte das crianças mais novas

Com o aproximar do final da minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), várias são as observações significativas acerca das crianças, nas quais destaco alguma diferença comparativamente com o início da minha intervenção. Ultimamente, quando mantenho um olhar mais atento face às crianças mais novas do grupo, consigo destacar diversas diferenças no seu comportamento e perceber a aquisição de muitas aprendizagens da sua parte. Assim sendo, o foco da presente reflexão semanal diz respeito à apropriação da linguagem por parte das crianças mais novas do grupo com o qual desenvolvo a minha PPS.

Para começar, e como já referido em reflexão semanal anterior, a comunicação detém um papel de extrema importância em contexto de sala de atividades. Sabe-se que a comunicação se trata de uma “componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza citado por Folque, 2014, p.61). Concomitantemente, Cordeiro (2015), refere algo que tudo tem a ver com o que pretendo refletir. Este refere que desde muito cedo as crianças se tentam expressar muito para além do choro e, com o tempo e à medida que vão ouvindo outros tons, sons, timbres, melodias, palavras em variados idiomas e diferentes tipos de vozes, as crianças percebem que, a determinada altura, terão de “falar mais “organizadamente” (Cordeiro, 2015, p. 313).

Para que isso aconteça, este autor refere que a criança tem de sentir a necessidade para obter algo, para contar coisas e/ou gosto de falar por falar.

Na sala de atividades onde realizo a minha PPS, consigo observar exatamente essa necessidade. As crianças mais novas, à medida que o tempo passa, vão apropriando-se da linguagem no sentido de conseguirem obter o que querem, como sugere o seguinte exemplo:

“Ao chegar à sala de atividades, a Rita despede-se dos pais e corre na minha direção, a sorrir. Já habituada, pega na caneta verde e prepara-se para marcar a presença.

“Marcar a presença?” – pergunta-me, olhando admirada para mim.

“Claro Rita, vamos lá procurar o teu nome...” – Respondo-lhe. (Nota de campo de 9 de janeiro de 2017, sala de atividades)

Esta nota de campo mostra a clara evolução desta criança desde o início da minha intervenção. Quando cheguei à instituição, esta criança não produzia qualquer vocábulo, limitando-se a acenar com a cabeça ou a olhar para o adulto que falava. Assim, ir dialogando com a(s) criança(s), ainda que não tenhamos qualquer resposta da sua parte trata-se de uma prática preponderante para permitir esta evolução ao nível do processo da linguagem.

Toda esta aquisição da linguagem passa, então, primeiramente pela etapa de “ouvir”, pois como diz Cordeiro (2015), “para poderem falar, as crianças precisam de ouvir falar.” (p.314). Enquanto adultos, é necessário que ao falarmos com as crianças mais novas, estabeleçamos um contacto visual com estas para que elas percebam que a fala tem uma parte mecânica, muscular que faz com que os lábios e a boca mexam. Em simultâneo este efetivo contacto visual permite que a criança sinta que a conversa importa e se interessa por olhar para o adulto, como explica Cordeiro (2015).

O mesmo ocorre com a interação entre pares e, destaco novamente, a importância que grupos heterogêneos ao nível das idades detêm em contexto de jardim-de-infância. Ao partilharem os seus dias com outras crianças mais velhas, contribui-se para uma efetiva aprendizagem das crianças mais novas na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), pois estas vão apropriando-se do que vão ouvindo, percebem que as crianças mais velhas, sempre que pretendem alguma coisa, utilizam a linguagem para comunicar com o adulto, surgindo assim a necessidade de repetirem estas ações para o mesmo efeito.

Todos estes fatores contribuirão para que a criança evolua nesse sentido. A título de exemplo, importa ainda falar de outra criança que ao longo do tempo tem revelado, também, notórias evoluções ao nível da linguagem:

“A *MP* e o *FA*. estavam sentados ao lado um do outro. Ao mostrar-se muito inquieto, a *MP* decide chamá-lo a atenção e dizer-lhe para parar.

“Paia!” – diz-lhe. “Não faças isso!” – continua.” (Nota de campo de 11 de janeiro de 2017, sala de atividades).

A *MP* trata-se, também, de uma das crianças mais novas do grupo da sala de atividades onde realizo a minha PPS. Esta, como sucedeu com a criança anteriormente

referida, mostra uma clara evolução ao nível da fala já quase no final da minha intervenção.

Tendo em conta o referido, importa analisar todo o percurso realizado e equacionar todas os aspetos que proporcionaram esta notória evolução. Assim sendo, destaco a importância do ambiente envolvente no que respeita a esta questão. É crucial ter em consideração que, enquanto futura educadora de infância, devo estar disponível para as crianças no sentido de falar com elas, escutá-las de forma a perceber o que as crianças querem transmitir, ocorrendo tudo isso num ambiente efetivo, que as apoie, estimule e desafie como defende Riley (2004).

Para finalizar, todas as questões referentes à proposta desta reflexão têm sido alvo do meu olhar atento e, por isso, considereei crucial dar o destaque que merecem. As alterações nas ações destas crianças revelaram-se bastante significativas durante a minha intervenção, dado que, por vezes aparentavam ter ocorrido quase de forma espontânea. Dessa forma pude refletir acerca dos diferentes fatores inerentes a este facto pois, ainda que não nos vamos apercebendo, todos os aspetos que referi vão contribuindo para que a criança realize eficazes aprendizagens e, a certa altura, estas tornam-se claras e evidentes para o adulto, quando a criança já consegue exteriorizar tudo aquilo que foi aprendendo.

Dessa forma, considero que todo o ambiente envolvente se trata do grande incentivo pois, um ambiente rico em estímulos contribui para que as crianças se apropriem eficazmente de determinados aspetos que permitirão que se desenvolvam, neste caso concreto, ao nível da linguagem.

3.15. Reflexões da décima quinta semana

3.15.1. Reflexões diárias de 16 a 20 de janeiro de 2017

Dia 16 de janeiro de 2017, segunda-feira

Nota de campo “Porque é que as cadeiras da sala estão assim?”

Local: sala de atividades

Ao chegarem à sala e encontrarem uma diferente disposição da sala, as crianças admiram-se. “Porque é que as cadeiras da sala estão assim?” – questiona a *ML*. O *EX* olha bastante admirado.

“Rita, o que vamos fazer?” – pergunta ainda a *AF*.

Observação:

Após a discussão sobre os momentos de reunião com a equipa de sala, chegou-se à conclusão que devido ao grupo e à falta de tempo para a realização de atividades que as reuniões diárias da manhã provocam seria benéfico que as mesmas deixassem de ocorrer, sendo que apenas se manterá a reunião de segunda-feira, com o intuito de se planear a semana e a reunião final de sexta-feira: a reunião de conselho, devido ao seu carácter determinante.

Claramente que, no período de adaptação e início de ano letivo esta alteração seria impensável devido à necessidade que existe na assimilação da rotina diária por parte do grupo. Contudo, nesta altura e uma vez que o grupo já tem noção da rotina estabelecida e ao que se destina cada momento do dia e da semana, esta alteração já se revela possível.

Esta apenas surge com o objetivo de dar o mais tempo possível de atividades e brincadeiras às crianças, dado que, por norma, devido aos constantes atrasos do grupo, as reuniões da manhã são mais prolongadas do que desejável, o que acaba por influenciar toda a restante postura do grupo ao longo do dia.

Enquanto futura educadora de infância, deveria ter em atenção estas pequenas questões do quotidiano e por vezes, optar por abdicar de determinados aspetos em prol dos outros, não me referindo especificamente a este exemplo, uma vez que este pode ser transposto a outras questões da vida diárias de um grupo.

Nota de campo “Rita, não consigo ...”

Local: sala de atividades, *área da pintura*

Durante o momento da tarde, ao ajudar as crianças a experienciar as técnicas de pintura:

“- Rita, não consigo apertar o avental” – diz uma criança.

“-Sujei-me com tinta. Não gosto!” – diz a *MF*, esticando as mãos para a ajudar.

Enquanto isso, o *SS* aperta com demasiada força o frasco de tinta, enchendo todo o seu trabalho.

Observação:

A nota de campo mostrada exemplifica a constante da vida diária de um educador de infância. Destaco-o, dado a grande importância que atribui a este momento, uma vez que por vezes foi difícil gerir o momento, devido à quantidade de estímulos e requisições por parte das crianças.

Este trata-se do grande significado de ser educador de infância – estar disponível para todos e para cada um. Contudo, trata-se de um aspeto que tenho vindo a trabalhar e que considero que aprimorarei com a experiência.

Dia 17 de janeiro de 2016, terça-feira

Nota de campo “*DM*, tens que te sentar direito!”

Local: sala de atividades

Durante o momento de brincadeira e atividades livres, o *DM* está a desenhar.

Enquanto o observo, este vai afastando a sua cadeira. A certa altura, coloca as pernas na parte superior da cadeira, ficando com o corpo completamente reto da cadeira à mesa, continuando a desenhar.

“DM, tens que te sentar direito!” – alerto-o.

Este, ao ouvir a minha solicitação, senta-se direito.

Passado alguns minutos, a criança volta a sentar-se dessa forma, sendo que a EC também o alerta.

Observação:

Esta trata-se de uma situação recorrente no dia-a-dia da vida desta criança. Inúmeras são as vezes em que a equipa de sala o alerta para estar bem sentado. Por vezes, ao chamar a criança a atenção estando as restantes crianças a ouvir, reflito acerca este momento. Ao estar constantemente a chamar a criança, esta pode sentir-se revoltada por isso. Assim, considero que é preferível alterar as minhas abordagens, sentando a criança normalmente, chamando-a a atenção, falar calmamente com ela, perto do seu lugar.

Por último, durante esta semana, enquanto estratégia optei por falar com a criança acerca dos seus trabalhos. Enquanto a criança estava a desenhar, estando mal sentada, sentei-me ao seu lado e iniciei um diálogo com ela acerca dos seus desenhos.

Prontamente a criança sentou-se de forma correta e partilhou as suas produções comigo.

Dia 18 de janeiro de 2017, quarta-feira

Nota de campo “Estratégias na cantina”

Local: cantina

Durante a hora de almoço, o DM, já sentado na cadeira, arrasta-a para trás, rindo-se. O EC retribui as gargalhadas.

Peço ao *DM* para se chegar para a frente: “Não faças isso *DM*. Estás a tapar o caminho às outras pessoas.”

A criança continua no mesmo lugar.

De seguida, calmamente, digo-lhe: “Olha, acabaste por não me mostrar aquele desenho que estavas a fazer de manhã.”

“Pois é!” – disse-me.

“Então, e queres explicar-me enquanto almoças?” – questiono-o.

“Sim!”- responde-me, enquanto se chega para a frente e pega no garfo.

Observação:

Por vezes, a melhor forma de ajudar a criança a diminuir este tipo de comportamentos é falar com ela de forma calma e mostrarmo-nos interessados em ajudá-la, ou, por outro lado, minimizar a importância do que está a acontecer e dialogar acerca disso, mostrando-lhe que não está a ser correta. Acredito que estas inúmeras hipóteses são mais benéficas do que elevar a voz e repreender a criança.

Nota de campo “Quero fazer tapeçaria...”

Local: sala de atividades

Durante o momento da tarde, logo após o momento da reunião, o *FE* estava próximo do plano de atividades, enquanto olhava à sua volta. Ao perceber a sua indecisão, fui ter com ele: “Então, *FE*? Já sabes o que queres fazer?”, perguntei.

“Não.” – respondeu-me.

De seguida, fui enumerando cada uma das áreas, incentivando-o a fazer algo que ainda não tinha feito.

“Quero fazer tapeçaria!”- disse-me, enquanto marcava no plano de atividades.

Observação:

O apoio que devemos dar às crianças, nos momentos de brincadeira, também se relaciona com a proposta de novas atividades que permitam a efetiva aquisição de novas aprendizagens. Esta criança no início da minha PPS, passava a maioria dos

seus dias na *área das construções*, a brincar com o lego. Contudo, ao longo do tempo, a equipa de sala foi tentando encaminhar a criança no sentido de descobrir as potencialidades de outras áreas, fazendo-a estar também na área das construções, mas nem sempre.

Já no final da minha PPS, a criança mostrava bastante interesse em estar em outras áreas, em fazer desenhos, estar no computador, etc.

Dia 19 de janeiro de 2017, quinta-feira

Nota de campo “Os dinossauros”

Local: sala de atividades

Durante a hora do lanche, o SS partilha comigo algo que aprendeu:

“Rita, sabias que o nosso Rei desapareceu?”

“O nosso rei, SS?” – questiono-o.

“Sim, Rita, o D. Sebastião desapareceu no nevoeiro!” – responde-me

“Há! Tens razão, SS. Reza a lenda que ele desapareceu e nós ainda estamos à sua espera. Mas ele não é o nosso Rei, Portugal não tem reis.” – expliquei.

“Sim! Mas foi!” – disse-me.

Passado algum tempo, o SS fala sobre dinossauros e diz às outras crianças que estes existiram há muito tempo. Rapidamente, se inicia um diálogo acerca desse assunto.

BM: “Quando os dinossauros morreram, viemos nós. Estávamos na barriga da mãe.

SS: “Não, antes disso ainda surgiu a idade da pedra.”

PP: “Os dinossauros na verdade fazem vermelho. Porque o vermelho dá para pintar.

BM: “Os dinossauros já morreram porque eram velhotes. Eles morreram. Depois viemos nós, eramos peixes e crescemos, crescemos, crescemos...”

Observação: A nota de campo retrata a facilidade que as crianças têm em estabelecer diálogos entre si. Contudo, mostra igualmente dois casos distintos: uma criança com um vocabulário e conhecimentos bastantes vastos, enquanto que outra criança mostra alguma dificuldade em explicar as suas ideias. Assim sendo, o facto de estabelecerem este diálogo permite que as crianças com mais dificuldades evoluam no sentido de desenvolverem-se para além do seu desenvolvimento atual, através da ZDP.

Dia 20 de janeiro de 2017, sexta-feira

Nota de campo “A Rita vai embora. Não a deixem ir!”

Local: recreio

No final do dia, ao acenar às crianças enquanto me encaminhava para a porta da instituição, o *DM* grita: “A Rita vai embora. Não a deixem ir!”

Neste momento, as crianças correm na minha direção, abraçando-me e não me deixando sair do lugar.

Observação: Este momento retratou exatamente todo o percurso que vivenciei ao longo destes quatro meses em que guiei toda a minha ação tendo por base os afetos. Julgo que ao estabelecer-se uma relação de verdadeiro afeto com as crianças é que poderemos conseguir uma prática eficaz e com verdadeiros resultados, nas diferentes áreas e domínios.

3.15.2. Reflexão semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017

A Gestão do grupo: retrato de um percurso

Ao terminar a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, pretendo fazer uma retrospectiva acerca do que mais a caracterizou. Clarificando, a gestão de grande grupo foi o maior desafio com o qual me defrontei durante a minha intervenção prática: não só devido à minha inexperiência, como também devido às características do grupo com o qual desenvolvi a minha PPS.

Ao falar-se sobre a gestão de um grupo de crianças estamos a falar sobre um dos maiores desafios para um educador (Machado & Simões, 2015), principalmente quando estamos perante um grupo “de crianças que apresentam “problemas de comportamento”.” (Fonseca & Rosa, 2015, p.164). Não quero com isto dizer que as crianças com as quais vivenciei os últimos meses enquanto figura de referência do grupo, apresentem constantemente problemas comportamentais. Quero com isto dizer que se trata de um grupo que, por vezes, apresenta tais comportamentos disruptivos devido a diversos fatores: devido às suas idades, o período em que realizei a minha prática (adaptação), etc.

Considero, pois, que todo um conjunto de fatores foram os contribuidores para que momentos de difícil gestão de grupo ocorressem, para toda a equipa de sala: em que as crianças não respeitavam as diretivas dos adultos e/ou que principalmente eram abertamente desafiantes (Hall & Hall citados por Fonseca e Rosa, 2015).

Contudo, a difícil gestão de grupo não ocorre apenas e só quando convivemos com crianças com dificuldades em estar em grupo. Como referido anteriormente, o meu papel enquanto educadora-estagiária também carece de algumas dificuldades. A título de exemplo:

“Durante o momento da tarde, ao ajudar as crianças a experiências as técnicas de pintura:

“- Rita, não consigo apertar o avental” – diz uma criança.

“-Sujei-me com tinta. Não gosto!” – diz a *MF*, esticando as mãos para a ajudar.

Enquanto isso, o *SS* aperta com demasiada força o frasco de tinta, enchendo todo o seu trabalho.” (Nota de campo de 16 de janeiro de 2017, sala de atividades, área de pintura).

Como retratado no exemplo, a gestão do grupo não ocorre única e exclusivamente quando estamos em momentos de grande grupo, mas sim durante todo o dia em que o educador se encontra perante o desafio de responder a inúmeras chamadas de atenção/auxílio. Perante estes momentos, o educador deve recorrer e

repensar estratégias que permitam uma efetiva gestão de grupo que possibilite respostas adequadas ao grupo em geral e a cada criança em particular.

Em paralelo, a minha ação baseou-se fundamentalmente na adoção de estratégias para dar respostas a esta difícil tarefa de gerir o grupo nos seus diferentes momentos do dia. Em concordância, esta adoção de estratégias passou, também, pelo constante reajuste das mesmas, como sugere o seguinte exemplo:

“Durante a hora de almoço, o *DM*, já sentado na cadeira, arrasta-a para trás, rindo-se. O *EC* retribui as gargalhadas.

Peço ao *DM* para se chegar para a frente: “Não faças isso *DM*. Estás a tapar o caminho às outras pessoas.”

A criança continua no mesmo lugar.

De seguida, calmamente, digo-lhe: “Olha, acabaste por não me mostrar aquele desenho que estavas a fazer de manhã.”

“Pois é!” – disse-me.

“Então, e queres explicar-me enquanto almoças?” – questiono-o.

“Sim!”- responde-me, enquanto se chega para a frente e pega no garfo.” (nota de campo de 17 de janeiro de 2017, cantina)

Ora, a nota de campo referida retrata exatamente este tal reajuste de estratégias. Ao insistirmos sempre na mesma forma de atuação, a criança acaba por não levar tão à letra aquilo que lhe estamos a transmitir. O mesmo acontece com o grupo em geral, ao longo do tempo, a estratégia de desligar a luz para que o grupo me consiga ouvir, nem sempre foi resultado. A certa altura da minha PPS, percecionei que tal prática, estava a ser exaustiva. Ao parar de o fazer e voltar a repeti-lo algum tempo depois, esta voltou a resultar.

Estes tratam-se de alguns exemplos dos imensos desafios com os quais me deparei ao longo da minha intervenção. Não se trata de formatar as crianças para um determinado comportamento, mas sim, dar-lhes as melhores e mais bases possíveis para que os comportamentos que tenham sejam os mais indicados no que respeita a todo o contexto social.

Para finalizar, apresento uma ideia de Katz (2006), que considero ser fundamental de que um educador tenha em mente durante as suas práticas e em todas as minhas práticas futuras, em particular:

Lembrem-se que as crianças que venham a ser os líderes ou o primeiro ministro de Portugal, provavelmente estão hoje num jardim de Infância e espero que estejam a ter boas experiências! Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos (p.21).

Esta frase retrata exatamente tudo o que vivenciei durante a minha PPS. É importante que enquanto figuras de referência demos às crianças o nosso máximo para as ajudar a crescer e a tornarem-se cidadãos responsáveis. Isto porque, a nossa grande função enquanto educadores de infância é “tornar as crianças [...] o mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se prospectiva os problemas do futuro.” (Justino, 2010, p.30, e isto aplica-se a todos os campos não só do saber, como, também e fundamentalmente, do estar. E será exatamente esta ideia que pretendo manter para me basear no meu próximo futuro.

4. ATIVIDADES

No presente capítulo apresento todos os planeamentos decorrentes da minha PPS, de acordo com as semanas. Em cada semana, apresento uma primeira tabela intitulada “*O que queremos fazer?*”, seguida do planeamento semanal referente a essa semana. Para a apresentação destas duas tabelas, baseei-me nos dois instrumentos de pilotagem da sala de atividades onde realizei a minha PPS, que regulam a organização da vida semanal do grupo: Tabela “O que queremos fazer?” onde se assinala todas as propostas que o grupo tem no início da semana e a agenda semanal, onde, em cada dia da semana se assinala as tarefas cumpridas.

É de referir que nem todas as tarefas assinaladas na tabela “o que queremos fazer?” se encontram apresentadas na agenda semanal, dado que nem sempre o planeamento se cumpre. Concomitantemente, poderão existir atividades assinaladas na planificação semanal que não correspondam às assinaladas na grelha “O que queremos fazer?”.

As atividades que foram inteiramente conduzidas por mim surgem destacadas a negrito na planificação semanal e aparecem de seguida, ainda na semana a que respeitam: planificações (caso tenha sido planeada de forma prévia) e descrições (se surgiu sem planificação prévia). É ainda de referir que no que respeita às sessões de expressão corporal, realizei-as de forma alternada entre mim e a Professora de Expressão Corporal da instituição.

Contudo, nem todas as atividades que estão marcadas a negrito têm planificação ou descrição de seguida, como é o exemplo da atividade “legendar os trabalhos a 3D” que surge primeira semana, pelo facto de não se tratar exatamente de uma atividade estruturada.

Os projetos e as experiências realizadas que surgirão destacados nas grelhas de planeamento semanal não surgem descritos mais detalhadamente neste capítulo. Estes pertencem ao próximo capítulo, onde explicitarei melhor esta opção.

4.1. Atividades de 26 a 30 de setembro de 2016

4.1.1. O que queremos fazer de 26 a 30 de setembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 26 a 30 de setembro de 2016	
O quê?	Quem?
Legendar os trabalhos em 3D	Rita

4.1.2. Planeamento semanal de 26 a 30 de setembro de 2016

segunda-feira 26 de setembro	terça-feira 27 de setembro	quarta-feira 28 de setembro	quinta-feira 29 de setembro	sexta-feira 30 de setembro
Reunião da manhã: planear a semana	Reunião da manhã	Reunião da manhã Legendar os trabalhos em 3D	Reunião da manhã	Reunião da manhã: Arrumar trabalhos Sessão de Expressão Corporal: Realização do Jogo do Lenço
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>				
Leitura da história:	Sessão de música: Aprendizagem das canções: “A Bandinha”; “O Elefante e a teia de aranha”;	Leitura da história: “O Elefante diferente (que espantava toda a gente!)” de Manuela Castro Neves	Apresentação de produções	

“O Feijoeiro Mágico” de Richard Walker e Niamh Sharkey .	Introdução da guitarra clássica como instrumento de acompanhamento de canções			
<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
				Reunião de Conselho
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.1.2.1. Descrição de atividade de 28 de setembro de 2016

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: LEITURA DA HISTÓRIA: “O ELEFANTE DIFERENTE (QUE ESPANTAVA TODA A GENTE!)”
28 de setembro de 2016
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none">• Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos
- Dar a conhecer novos livros e histórias; - Fomentar o diálogo:
Objetivos na ótica da criança
- Perceber a importância do livro e descobrir o prazer da leitura; - Partilhar as suas ideias e opiniões com o outro;
Ação desencadeadora
A proposta de leitura desta história surgiu por parte de uma das crianças do grupo. A criança trouxe o livro e, na reunião da manhã, sugeriu mostrar o livro aos restantes colegas.

Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história: “O elefante diferente (que espantava toda a gente!)” <p>Com o grupo e os adultos da equipa de sala organizados em roda, no chão do espaço de reunião, li a história: “Um elefante diferente que espantava toda a gente”.</p> <p>Após a leitura de cada parte da história, mostrava cada uma das páginas a todas as crianças.</p> <p>Ao terminar a leitura da história, introduzi a lengalenga: “Vitória, vitória, acabou-se a história”.</p>	- Livro da historia: “O Elefante diferente (que espantava toda a gente!)” de Manuela Castro Neves;
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a história: <p>Ainda em roda, no final da leitura da história, questioneei o grupo acerca da história, solicitando que “pedissem a palavra” colocando o dedo no ar.</p>	
Posteriores adaptações/alterações da atividade:		

Durante a leitura da história, todas as crianças mantiveram-se atentas e em silêncio, não ocorrendo interrupções. Concomitantemente, quando eu diminuía o tom de voz.

Durante o momento de diálogo, algumas crianças mostraram dificuldade em esperar pela sua vez para falar. O *DM* e o *MR*, interromperam alguns colegas para partilhar algumas ideias. Apesar de alertar as crianças, o *DM*, por vezes, continuou a fazê-lo.

4.2. Atividades de 3 a 7 de outubro de 2016

4.2.1. O que queremos fazer de 3 a 7 de outubro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 3 a 7 de outubro de 2016	
O quê?	Quem?
Ir à Horta	A Escola
Conhecer o <i>Professor de Música</i>	O Grupo
A Assembleia	A Escola

4.2.2. Planeamento de 3 a 7 de outubro de 2016

segunda-feira 3 de outubro	terça-feira 4 de outubro	quarta-feira 5 de outubro	quinta-feira 6 de outubro	sexta-feira 7 de outubro
Ida à Horta	Reunião da manhã	FERIADO	Reunião da manhã	Realização da Assembleia da Escola
	<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>		<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>	
	Sessão de música: Conhecer o Professor de Música		Apresentação de produções	
	<i>Higiene/ Almoço</i>		<i>Higiene/ Almoço</i>	
<i>Recreio/Repouso</i>			<i>Recreio/Repouso</i>	
Reunião da tarde	Reunião da tarde		Reunião da tarde	Reunião da tarde

				Reunião de conselho
<i>Avaliação do dia</i>			<i>Avaliação do dia</i>	
<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>			<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>	
<i>Prolongamento</i>			<i>Prolongamento</i>	

4.3. Atividades de 10 a 14 de outubro de 2016

4.3.1. O que queremos fazer de 10 a 14 de outubro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 10 a 14 de outubro de 2016	
O quê?	Quem?
Calendário	Rita
Cadernos de Escrita	Auxiliar educativa
Registo da Sopa	Educadora Cooperante
Arrumar trabalhos	Grupo
Organizar o material	Responsáveis pelo material

4.3.2. Planeamento de 10 a 14 de outubro de 2016

segunda-feira 10 de outubro	terça-feira 11 de outubro	quarta-feira 12 de outubro	quinta-feira 13 de outubro	sexta-feira 14 de outubro
Reunião da manhã: planear a semana; Organizar o material	Reunião da manhã: Apresentação de dossiers; Realização de Cartaz sobre a Sopa feita com os ingredientes da Horta	Reunião da manhã Realização de Calendário	Reunião da manhã Atividade de Modelagem: moldar arame	Reunião da manhã: Arrumar trabalhos Sessão de Expressão Corporal
<i>Lanche da manhã / Recreio</i>				
Dinamização da história: “Ainda nada?” de Christian Voltz	Sessão de música: Dança de roda “Carrocel”; Introdução e exploração de Instrumentos musicais	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Atividade de Modelagem: moldar arame

<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Realização de Cartaz sobre a Sopa feita com os ingredientes da Horta		Atividade de Modelagem: moldar arame	Leitura da história: “A casa da mosca fosca” de Eva Mejuto	
Introdução dos Cadernos de Escrita				
Avaliação do dia				
Recreio / Lanche da tarde				
Prolongamento				

4.3.2.1. Planificação de atividade de 10 de outubro de 2016

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: DINAMIZAÇÃO DA HISTÓRIA: “AINDA NADA?”			
10 de outubro de 2016			
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none">• Domínio: da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos			
- Permitir o contacto com outra técnica de leitura; - Fomentar o diálogo: - Incentivar à exploração de diferentes recursos na área da leitura;			
Objetivos na ótica da criança			
- Perceber a importância do livro e descobrir o prazer da leitura; - Alargar o seu conhecimento acerca de diferentes modos de contar histórias; - Partilhar as suas ideias e opiniões com o outro;			
		Recursos	Avaliação

Tempo	Momento/Proposta educativa	Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
5'	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização da história “Ainda nada?” <p>Com o grupo e os adultos da equipa de sala organizados em roda, no chão do espaço de reunião, irei dinamizar a história intitulada “<i>Ainda Nada?</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução da história: <i>crece sementinha</i>: <p>Começarei por introduzir a história através de uma lengalenga recorrendo a um fantoche:</p> <p><i>“Cresce, cresce sementinha.</i></p> <p><i>Cresce, cresce sem parar.</i></p> <p><i>Cresce, cresce sementinha.</i></p> <p><i>Uma história de encantar.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dinamização da história: 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro da história “<i>Ainda nada?</i>” de Christian Voltz; - Fantoche de feijão; - Personagens recicladas 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelhas de avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém o silêncio; - Participa no diálogo; - Recria histórias com o recurso aos materiais.

10'	<p>De seguida, irei apresentar a história recorrendo a personagens feitas de material reciclado e de um flanelógrafo.</p> <p>O flanelógrafo será suspenso na parede.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo sobre a obra apresentada: <p>Ainda em roda, irei questionar o grupo sobre a história (que já foi apresentada com o recurso ao livro, anteriormente, pela educadora) e sobre a nova técnica de dinamização de histórias que foi apresentada. Irei, também, incentivar à utilização deste recurso na área da biblioteca.</p>	- Flanelógrafo			
	Posteriores adaptações/alterações da atividade:				

Avaliação da atividade:			
Criança	Mantém o silêncio	Participa no diálogo	Recria histórias com o recurso aos materiais²²
<i>MR</i>	✓	✓	-
<i>FBB</i>	✓	✓	✓
<i>SS</i>	✓	-	-
<i>EC</i>	✓	-	✓
<i>IF</i>	✓	-	✓
<i>ML</i>	✓	✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓	✓
<i>DM</i>	-	✓	✓
<i>MP</i>	✓	-	✓
<i>MF</i>	✓	-	✓

²² indicador a ser avaliado após a realização da atividade

<i>EX</i>	-	-	-
<i>BM</i>	✓	-	✓
<i>FA</i>	✓	-	-
<i>SE</i>	✓	-	-
<i>FF</i>	✓	-	✓
<i>MRP</i>	✓	-	-
<i>TM</i>	✓	-	-
<i>PR</i>	✓	-	-
<i>AJ</i>	✓	-	✓
<i>MC</i>	✓	✓	-
<i>RC</i>	✓	-	-
<i>FE</i>	✓	-	-
<i>LS</i>	✓	-	-

4.3.2.2. Descrição de atividade iniciada a 12 de outubro de 2016

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO DO CALENDÁRIO
A partir de 12 de outubro
Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação Domínios: Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar o contacto com novos materiais.- Incentivar à criação de produções plásticas com o recurso a diferentes materiais;- Incentivar ao reconhecimento da unidade de tempo anual e das estações do ano.
Objetivos na ótica da criança:
<ul style="list-style-type: none">- Explorar diferentes tipos de materiais e instrumentos: lápis de cera, lápis de cor, canetas, lápis de pastel seco- Explorar e utiliza diversas modalidades de expressão visual: desenho, corte e colagem.- Reconhecer a sua data de nascimento: pelo menos o mês;- Associar a sua data de nascimento à estação do ano respetiva.

Ação desencadeadora				
Após o diálogo em grande grupo acerca dos instrumentos de pilotagem da sala de atividades, a Educadora Cooperante referiu que o <i>mapa de aniversários</i> deveria ser atualizado. Tendo em conta que o mapa dos aniversários tinha como objetivo assinalar os aniversários dos elementos do grupo, como também mostrar as respetivas estações do ano em que cada criança e adulto comemorava o seu aniversário, propus a realização de um novo calendário com o intuito de proporcionar uma leitura mais fácil para as crianças.				
Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
	Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> Diálogo em grande grupo: <p>Inicialmente, realizei um diálogo em grande grupo, explicitando a minha proposta. Assim, dei oportunidade ao grupo de partilhar as suas questões face a esta atividade e qual a sua opinião.</p> <ul style="list-style-type: none"> Construção do calendário: 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina cinzenta²³ - Canetas de feltro; 			.

²³ A cartolina foi cortada e organizada (em quatro partes) de forma prévia.

<p>De acordo com o interesse das crianças, todas tiveram a oportunidade de participar na realização do calendário. Assim, explicitarei a cada criança quais as opções de matérias disponíveis e expliquei de que forma se utilizava o novo material: o lápis de pastel seco.</p> <p>As crianças tiveram a oportunidade de construir o calendário utilizando os materiais à sua escolha, bem como de desenhar o que pretendiam, partindo da minha proposta da realização de uma árvore, em que diferentes ramos iriam corresponder a cada estação do ano.</p> <p>Por último, após a realização das quatro estações do ano, cada criança teve a oportunidade de colocar a sua fotografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocação das fotografias <p>Durante o momento de brincadeira, ia chamando as crianças à vez. Assim, dialoguei com cada criança acerca da sua data de nascimento: se sabiam o mês do seu</p>	<p>- Lápis de cera;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Lápis de pastel seco;</p> <p>- Recortes disponíveis na área do desenho;</p> <p>- Fotografias ;</p>			
---	--	--	--	--

<p>nascimento ou a data completa e qual era a estação do ano a que correspondia.</p> <p>Dependendo das respostas, dizia à criança a sua data de nascimento e qual a estação do ano a que correspondia, recorrendo à imagem do calendário. De seguida, a criança colava a sua fotografia “num ramo da árvore” desenhada no calendário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo em grande grupo sobre o calendário <p>Após a concretização do calendário, em grande grupo e organizados em roda, mostrei ao grupo o resultado final do trabalho realizado. Voltei a explicar qual “ a leitura” a realizar-se e as crianças tiveram a oportunidade de partilhar a sua opinião sobre o resultado final.</p>				
<p>Posteriores adaptações/alterações da atividade:</p>				

Após a realização do calendário, concluo que a escolha da cartolina não foi a mais acertada. Ao utilizar a cor cinzenta como fundo de calendário, no que respeita à apresentação estética, o mesmo ficou um pouco escuro. Concomitantemente, ao colocarem as fotografias de cada criança, considero que estas não sobressaíram o suficiente.

Em simultâneo, o facto de se tratar de um calendário em formato de círculo, ainda que facilite a leitura das estações do ano por parte das crianças, dificulta um pouco a leitura dos aniversários. Explicitando, este permite que a criança associe a sua data de aniversário à estação do ano correspondente, mas em contrapartida, as fotografias de cada criança não surgem em sequência lógica que permita verificar cronologicamente a sequência dos aniversários.

4.3.2.3. Descrição de atividade iniciada a partir de 12 de outubro

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: MODELAGEM DE ARAME
A partir de 12 de outubro
Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação Domínios: Domínio da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos
- Proporcionar o contacto com um novo tipo de material. - Incentivar à criação de novas produções na <i>área da modelagem</i> ;
Objetivos na ótica da criança:
- Explorar um novo material moldável; - Representar e recriar plasticamente personagens, pessoas, animais, etc.
Ação desencadeadora

No seguimento da dinamização da história: “Ainda nada?” de Christian Voltz, com o recurso a um flanelógrafo e personagens de arame que criei, foi proposto ao grupo de crianças que experimentassem modelar arame, à semelhança das personagens criadas para a história.

Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos	
		Materiais	Humanos
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo em grande grupo <p>Em grande grupo, organizados em roda, foi proposto ao grupo, por mim e pela Educadora Cooperante, a realização de produções com o recurso a arame.</p> <p>Num primeiro momento, mostrei ao grupo de que forma se molda arame, mostrando, para isso, o cortador de arame.</p> <p>Para esta atividade foram disponibilizados dois tipos de arame de diferentes espessuras.</p> <p>Explicitarei algumas regras de utilização do mesmo e da necessidade do apoio de um adulto nesta primeira fase e para a utilização do arame mais grosso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem em arame 	<ul style="list-style-type: none"> - Arame de diferentes espessuras; - Tesoura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar Educativa; - Educadora Cooperante; .

<p>Não definível</p>	<p>Na <i>área da modelagem</i>, em pequenos grupos as crianças tiveram a oportunidade de recriar e dar forma ao arame.</p> <p>Primeiramente, a criança escolhia o tipo de arame que queria utilizar, sendo que incentivei à experimentação dos dois tipos de arame e, sempre que necessário ajudava a criança a cortar o material.</p> <p>Cada criança teve a oportunidade de associar outro tipo de materiais à sua escolha, ao arame já modelado, como a plasticina de forma a introduzir pormenores nas suas criações.</p> <p>No final, legendei os trabalhos de cada criança.</p> <p>Esta atividade foi apoiada também pela auxiliar educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de produções <p>Após a realização das produções, organizados em grande grupo e em roda, todos os trabalhos foram mostrados e cada criança teve a oportunidade de dar a sua opinião acerca de cada um.</p> <p>No final, realizou-se uma pequena exposição de trabalhos à entrada da instituição.</p>		
----------------------	---	--	--

30'			
Avaliação da atividade:			
<p>A proposta desta atividade revelou-se bastante pertinente tendo em conta a sequencialidade de propostas, dado que esta surgiu a partir da dinamização de uma história recriada a partir de material reciclado e, também, arame. Ao mostrarem-se bastante interessadas pelas personagens, todo esse interesse foi transposto para esta atividade.</p> <p>Todas as crianças participaram nesta atividade. Todo o grupo se mostrou bastante autónomo na realização das suas produções, sendo que auxiliei as crianças, maioritariamente, a cortar o arame.</p>			

4.3.2.4. Descrição de atividade de 13 de outubro de 2016

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: LEITURA DA HISTORIA: “A CASA DA MOSCA FOSCA”	
13 de setembro de 2016	
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação	
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 	
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer novos livros e histórias; - Fomentar o diálogo: 	
Objetivos na ótica da criança	
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância do livro e descobrir o prazer da leitura; - Partilhar as suas ideias e opiniões com o outro; 	
Ação desencadeadora	
O livro da história pertence a uma das crianças do grupo que o quis partilhar com o restante grupo, trazendo-o para a sala de atividades.	
	Recursos

Tempo	Momento/Proposta educativa	Materiais e Humanos
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história: “A Casa da Mosca Fosca” <p>Com o grupo e os adultos da equipa de sala organizados em roda, no chão do espaço de reunião, li a história: “A Casa da Mosca Fosca”. À medida que ia lendo cada duas páginas, ia mostrando o conteúdo ilustrativo do livro ao grupo.</p> <p>Ao terminar a leitura da história, introduzi a lengalenga: “Vitória, vitória, acabou-se a história”.</p>	- Livro da história: “A casa da mosca fosca” de Eva Mejuto;
5'	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a história: <p>Ainda em roda, no final da leitura da história, questioneei o grupo acerca da história, solicitando que “pedissem a palavra” colocando o dedo no ar.</p>	
Posteriores adaptações/alterações da atividade:		

Todas as crianças se mostraram interessadas, olhando para mim enquanto lia a história e para as imagens que ia mostrando. No final, durante o momento de diálogo, verificaram-se melhorias significativas comparativamente com o momento de leitura de história anterior, dado que as crianças esperaram pela sua vez para falar e respeitaram os restantes colegas.

4.4. Atividades de 17 a 21 de outubro de 2016

4.4.1. O que queremos fazer de 17 a 21 de outubro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 17 a 21 de outubro de 2016	
O quê?	Quem?
Calendário	Grupo
Moldar arame	Grupo
Assembleia	Grupos de jardim-de-infância
Cadernos de escrita	Grupo
Mudar a tarefa	<i>FF; TM</i>

4.4.2. Planeamento de 17 a 21 de outubro de 2016

segunda-feira 17 de outubro	terça-feira 18 de outubro	quarta-feira 19 de outubro	quinta-feira 20 de outubro	sexta-feira 21 de outubro
Reunião da manhã: planear a semana	Reunião da manhã Continuação da realização do calendário	Reunião da manhã no recreio; Realização da Assembleia	Reunião da manhã Continuação da realização do calendário	Sessão de Expressão Corporal: Linhas irrequietas
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>				
Leitura da história: “O que é preciso?” de Gianni Rodari e Silvia Bonanni; Introdução de obra de arte: “O cesto de frutos” de Caravaggio	Sessão de música: Aprendizagem da canção: “Hoje eu quero andar de um jeito diferente”; Realização de Reproduções rítmicas corporais;	Apresentação de produções	Apresentação de produções	

<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Continuação da realização do calendário Criação de nova tarefa para o mapa das tarefas;	Continuação da realização do calendário	Continuação da realização do calendário	Início do projeto: “Quais são os frutos do Outono?”	Reunião de conselho
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.4.2.1. Planificação de atividade de 17 de outubro de 2016

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: LEITURA DA HISTÓRIA “O QUE É PRECISO? E...
17 de outubro de 2016
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio: da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none">- Dar a conhecer novos livros e histórias;- Dar a conhecer património artístico;- Fomentar o diálogo;- Incentivar à realização de projetos;
Objetivos na ótica da criança
<ul style="list-style-type: none">- Perceber a importância do livro e descobrir o prazer da leitura;- Conhecer novas formas de expressão artística;

- Partilhar as suas ideias e opiniões com o outro;					
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
		Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
5'	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “O que é preciso?” <p>Com o grupo e os adultos da equipa de sala organizados em roda, no chão do espaço de reunião, irei ler a história intitulada “O que é preciso?” que pertence a uma das crianças do grupo.</p>	- Livro da história “O que é preciso?” de Gianni Rodari e Silvia Bonanni		- Observação direta;	Mantém o silêncio durante a leitura;
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a história: <p>Após a leitura da história, irei iniciar um pequeno diálogo, questionando o grupo sobre o tema e o conteúdo do livro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de uma obra de arte: 				- Grelhas de avaliação;

<p>10'</p>	<p>Durante o diálogo em grande grupo, irei voltar a folhear o livro e alertar o grupo para uma das páginas que aborda o <i>fruto</i>, abordando a diferença entre fruta e fruto, remetendo para uma pintura do artista Caravaggio, intitulada “Cesto de frutos”.</p> <p>Irei explicar ao grupo que pintura apresentada se trata de uma obra de arte, voltando a abordar uma questão que surgiu na semana anterior por parte de uma criança do grupo sobre o significado de “obra de arte”.</p> <p>Irei colocar algumas questões ao grupo:</p> <p>“- O que veem?”</p> <p>“- Quais são as cores predominantes?”</p> <p>“- O que sentem ao olhar para esta obra?”</p> <p>Após um breve diálogo, irei falar sobre a proposta de uma das crianças do grupo, escrita no <i>diário de grupo</i>, que</p>	<p>- Imagem da obra “Cesto de Frutos” de Caravaggio. “Óleo sobre tela – 31x47.”</p>			<p>- Coloca questões pertinentes;</p>
------------	---	---	--	--	---------------------------------------

5'	<i>pretendia descobrir</i> “Quais são os frutos do Outono.”, propondo que se inicie um projeto sobre essa dúvida.				
Posteriores adaptações/alterações da atividade:					
<p>Por sugestão da educadora cooperante, optámos por sugerir ao grupo que estivesse num museu a observar a obra de arte e que transmitisse ao grupo o que estava a visualizar. Assim, as questões não se centraram no estabelecimento previamente.</p> <p>Optei por não abordar a questão da diferença entre <i>fruta</i> e <i>fruto</i>, dado a complexidade da questão e o clima que se estava a vivenciar no momento, sendo que a atividade em si se revelou extensa devido à grande afluência de comentários e questões das crianças.</p>					

Avaliação da atividade:			
Criança	Mantém o silêncio durante a leitura	Participa no diálogo	Coloca questões pertinentes
<i>MR</i>	✓	✓	X
<i>FBB</i>	✓	✓	✓
<i>SS</i>	✓	✓	✓

<i>EC</i>	✓	✓	✓
<i>IF</i>	✓	-	-
<i>ML</i>	✓	✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓	✓
<i>DM</i>	✓	-	-
<i>MP</i>	✓	-	-
<i>MF</i>	✓	-	-
<i>EX</i>	✓	-	-
<i>BM</i>	✓	✓	✓
<i>FA</i>	✓	-	-
<i>SE</i>	F	F	F
<i>FF</i>	✓	-	-
<i>MRP</i>	✓	✓	✓

<i>TM</i>	✓	✓	✓
<i>PR</i>	✓	-	-
<i>AJ</i>	✓	-	-
<i>MC</i>	✓	✓	✓
<i>RC</i>	F	F	F
<i>FE</i>	✓	✓	✓
<i>LS</i>	✓	-	-

4.5. Atividades de 24 a 28 de outubro de 2016

4.5.1. O que queremos fazer de 24 a 28 de outubro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 24 a 28 de outubro de 2016	
O quê?	Quem?
Projeto: "Quais são os frutos do Outono?"	[nome dos elementos do grupo]
Projeto: "Quem foi Caravaggio?"	[nome dos elementos do grupo]
Criação de história	[nome dos elementos do grupo]
Ida à horta	Escola

4.5.2. Planeamento de 24 a 28 de outubro de 2016

segunda-feira 24 de outubro	terça-feira 25 de outubro	quarta-feira 26 de outubro	quinta-feira 27 de outubro	Sexta-feira 28 de outubro
Reunião da manhã: planear a semana	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Ida à mercearia.	Reunião da manhã Continuação da realização da história: “A festa de anos”. - Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Pintura em aguarelas	Reunião da manhã Continuação da realização da história: “A festa de anos”. Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Pintura em aguarelas	
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>				

Leitura da história: “O coelhinho branco.” De Xosé Ballesteros e Óscar Villan	Sessão de música: - Realização de jogo da explosão; - Dança dos 8 instrumentos.	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Ida à Horta
<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	
Continuação do projeto: “Quais são os	Criação da história: “A festa de anos” ²⁴	Continuação da realização da história: “A festa de anos”.	Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” –	

²⁴ O título da história não surgiu imediatamente neste dia, mas apresento-o de forma a tornar mais clara a leitura sequencial dos momentos referentes a esta proposta.

frutos do Outono?” – Pintura em aguarelas		Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Pintura em aguarelas	Observação dos frutos: por fora e por dentro.	Reunião de Conselho
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.5.2.1. Planificação de atividade de 24 de outubro de 2016

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: LEITURA DA HISTÓRIA “O COELHINHO BRANCO”			
24 de outubro de 2016			
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação			
Domínio: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os livros da área da leitura; - Fomentar o diálogo. 			
Objetivos na ótica da criança			
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância do livro e descobrir o prazer da leitura; - Começar a manusear os livros da área da leitura, para recriar histórias; - Partilhar as suas ideias e opiniões com o grupo 			
		Recursos	Avaliação

Tempo	Momento/Proposta educativa	Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “O coelhinho branco”. <p>Com o grupo e os adultos da equipa de sala organizados em roda, no chão do espaço de reunião, irei ler a história intitulada “O que é preciso?”, pertencente à área da leitura.</p>	<p>- Livro da história “O coelhinho branco”. de Xosé Ballesteros e Óscar Villán:</p>		<p>- Observação direta;</p>	<p>- Mantém o silêncio durante a leitura;</p>
10'	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a história: <p>Após a leitura da história, irei iniciar um pequeno diálogo, dando oportunidade às crianças de partilharem as suas opiniões sobre a história, colocar questões e dialogar sobre o conteúdo do livro.</p>			<p>- Grelhas de avaliação;</p>	<p>- Participa no diálogo;</p> <p>- Respeita a opinião do colega;</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar à exploração dos livros da área da leitura: <p>Durante o diálogo, irei dizer às crianças que o livro se trata de um recurso disponível na área da biblioteca e que o</p>				

	<p>poderão utilizar de forma autónoma, nos momentos de brincadeira livre, por exemplo.</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Espera pela sua vez para falar; - Coloca questões pertinentes.
<p>Posteriores adaptações/alterações da atividade:</p>					
<p>O segundo momento planeado não se realizou devido à extensão de todo o diálogo anterior. Ao dialogar-se sobre o conteúdo do livro, foram abordadas as rimas existentes ao longo da história. Após este assunto ser abordado, repeti as frases do livro que continham rimas, de forma a que o grupo as identificasse.</p> <p>Abordou-se, ainda, a moral da história.</p>					

Avaliação de atividade:

Criança	Mantém o silêncio	Participa no diálogo	Respeita a opinião do colega	Espera pela sua vez para falar	Coloca questões pertinentes
<i>MR</i>	✓	✓	✓	X	X
<i>FBB</i>	✓	✓	✓	X	✓
<i>SS</i>	✓	X	-	-	-
<i>EC</i>	✓	X	-	-	-
<i>IF</i>	✓	X	-	-	-
<i>ML</i>	✓	✓	✓	✓	X
<i>LV</i>	✓	✓	✓	✓	X
<i>DM</i>	✓	✓	✓	X	✓
<i>MP</i>	✓	X	-	-	-
<i>MF</i>	✓	X	-	-	-
<i>EX</i>	✓	X	-	-	-

<i>BM</i>	✓	✓	✓	✓	X
<i>FA</i>	✓	X	-	-	-
<i>SE</i>	✓	X	-	-	-
<i>FF</i>	✓	✓	✓	✓	X
<i>MRP</i>	✓	X	-	-	-
<i>TM</i>	✓	X	-	-	-
<i>PR</i>	F	F	F	F	F
<i>AJ</i>	✓	X	-	-	-
<i>MC</i>	✓	X	-	-	-
<i>RC</i>	✓	X	-	-	-
<i>FE</i>	✓	X	-	-	-
<i>LS</i>	✓	X	-	-	-

4.6. Atividades de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

4.6.1. O que queremos fazer de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 31 de outubro a 4 de novembro	
O quê?	Quem?
Experiência: “Balão Foguete”	[nome dos elementos do grupo]
Projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Começar os cartazes de divulgação	[nome dos elementos do grupo]
Projeto: “Quem foi Caravaggio?”	[nome dos elementos do grupo]
Continuação da história: “A festa de anos”	[nome dos elementos do grupo]
Criação de história: “O ninja vai acampar”	[nome da criança]
Introduzir o plano de atividades	Grupo
Continuação do Calendário	Grupo
Falar sobre o HALLOWEEN	Estagiária e Educadora cooperante
Combinar as regras das sessões de Expressão Corporal	Professora de Expressão Corporal

Realização do Jornal	[nome dos ilustradores]
----------------------	-------------------------

4.6.2. Planeamento semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

segunda-feira 31 de outubro	terça-feira 1 de novembro	quarta-feira 2 de novembro	quinta-feira 3 de novembro	sexta-feira 4 de novembro
Reunião da manhã: planejar a semana		Reunião da manhã	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Quem foi Caravaggio?” Início da Experiência: “O balão-foguete”	Reunião da manhã: Arrumar trabalhos Conversa em grande grupo: lembrar as regras durante os momentos de Expressão Corporal; Sessão de Expressão Corporal

<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>	Feriado	<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>		
O que é o HALLOWEEN?		Apresentação de produções: História: “A festa de anos”; História: “O ninja vai acampar”	Continuação do Calendário; Continuação do plano de atividades; ²⁵	Atividade de Modelagem: moldar arame
<i>Almoço</i>		<i>Almoço</i>		
<i>Recreio/ Repouso</i>		<i>Recreio/Repouso</i>		
Reunião da tarde		Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
		Realização do jornal de outubro	Continuação do jornal	

²⁵ Devido à inexistência de propostas de crianças do grupo para apresentar trabalhos realizados, a rotina diária foi alterada, realizando-se outras atividades neste momento.

<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.6.2.1. Planificação de atividade de 31 de outubro de 2016

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE: AS TRADIÇÕES DO HALLOWEEN E DO DIA DE TODOS OS SANTOS			
31 de outubro de 2016			
Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação			
<ul style="list-style-type: none">• Domínios: Domínio de Expressão musical e Domínio de linguagem oral e abordagem à escrita			
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos:			
- Proporcionar o contacto com um estilo musical diferente;			
- Fomentar o diálogo;			
- Dar a conhecer património de diferentes culturas;			
Objetivos na ótica da criança:			
- Perceber a simbologia do Halloween e do dia de Todos os Santos;			
- Partilhar as suas ideias e opiniões com o outro;			
		Recursos	Avaliação

Tempo	Momento/Proposta educativa	Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
15'	<ul style="list-style-type: none"> • O que é o Halloween e o dia de todos os Santos <p>Após o recreio da manhã, em conjunto com a educadora cooperante, iremos preparar um cenário de forma a despertar uma maior curiosidade no grupo.</p> <p>Ao chegarem à sala, com o cenário já pronto: um pano preto a servir de fundo – onde os adultos que contarão a história deverão estar, bem como uma abóbora exposta, que foi preparada previamente, noutra sessão. A abóbora tem uma cara delineada, e no seu interior encontra-se uma vela acesa.</p> <p>A música gravada estará a tocar e, após o grupo se sentar em roda, no espaço de reuniões, a música será desligada.</p>	<p>Pano Preto;</p> <p>Elementos decorativos do Halloween;</p> <p>Abóbora previamente pronta;</p> <p>Vela;</p> <p>Música gravada “This is Halloween”,</p>	Educadora Cooperante;	<p>- Observação direta;</p> <p>- Grelhas de avaliação;</p>	<p>Interessa-se pelo tema abordado;</p> <p>Coloca questões pertinentes;</p> <p>Espera pela sua vez.</p>

10'	<p>Assim, irei começar por explicar ao grupo o que é o Halloween, como surgiu, quais as suas tradições e costumes.</p> <p>Seguidamente, a educadora explicará qual o significado do dia 1 de novembro, a acontecer no dia seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de diálogo <p>Posteriormente, o grupo terá a oportunidade de colocar dúvidas que possam ter surgindo, de forma a iniciar-se um breve diálogo em grande grupo.</p> <p>Neste momento, irei falar sobre a música gravada que o grupo pôde ouvir no início da sessão, tentando perceber o impacto da mesma para o grupo.</p>	<p>retirada do filme de animação “The nightmare before Christmas”.</p> <p>Rádio;</p>			
Posteriores adaptações/alterações da atividade:					
A música gravada não foi desligada inicialmente, servindo como musica ambiente, enquanto dialogava com o grupo. Expliquei o significado do Halloween e a Educadora completou a informação que forneci.					

Considero que poderia ter sido um diálogo um pouco mais dinâmico. Assim, uma futura proposta semelhante, optarei por contar, em tom de história.

Avaliação de atividade:			
Criança	Interessa-se pelo tema abordado	Coloca questões pertinentes	Espera pela sua vez
<i>MR</i>	✓	✓	✓
<i>FBB</i>	F	F	F
<i>SS</i>	F	F	F
<i>EC</i>	F	F	F
<i>IF</i>	✓	NO	NO
<i>ML</i>	✓	NO	NO
<i>LV</i>	✓	✓	✓
<i>DM</i>	✓	✓	X

<i>MP</i>	✓	NO	NO
<i>MF</i>	✓	✓	✓
<i>EX</i>	✓	NO	NO
<i>BM</i>	✓	✓	✓
<i>FA</i>	✓	NO	NO
<i>SE</i>	✓	NO	NO
<i>FF</i>	✓	✓	✓
<i>MRP</i>	F	F	F
<i>TM</i>	F	F	F
<i>PR</i>	✓	NO	NO
<i>AJ</i>	✓	NO	NO
<i>MC</i>	✓	✓	✓
<i>RC</i>	F	F	F
<i>FE</i>	✓	NO	NO

<i>LS</i>	✓	NO	NO
<i>AF</i>	✓	NO	NO

4.6.2.2. Atividade de 4 de novembro de 2016

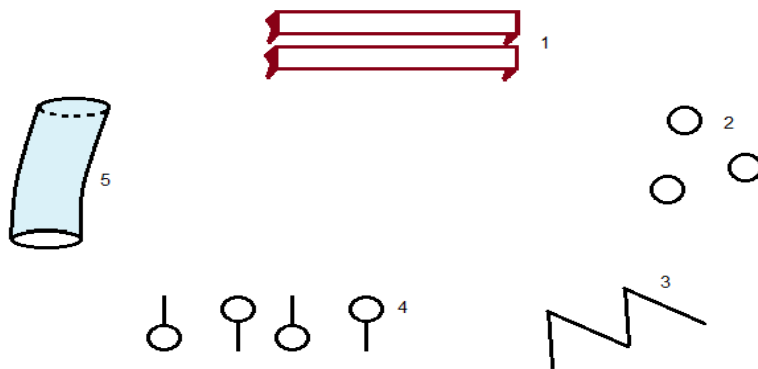
PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: A FLORESTA	
4 de novembro de 2016	
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação	
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Domínio de Educação Física 	
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar oportunidades de explorar diferentes formas de movimento; - Permitir a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior; 	
Objetivos na ótica da criança	
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar diversos deslocamentos com apoios diferenciados; - Controlar voluntariamente diferentes movimentos do seu corpo. 	
Conteúdos/ Habilidades	Aspetos críticos
Andar em diferentes tipos de superfícies;	Feedback;

Rastejar; Saltar.		Organização (montar parte do cenário previamente, para facilitar as passagens entre momentos); Clima. Motivação – Motivar o grupo através de diferentes expressões corporais.			
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
		Materiais	Humanos	Técnicas e Instrumentos	Indicadores
5'	<ul style="list-style-type: none"> Início de sessão: <p>Ao entrar no espaço, irei solicitar que se sentem em “U”, formando uma semi-lua. De seguida, de frente para as crianças, irei motivar o grupo para a sessão que iremos realizar: temos algo importantíssimo nas nossas mãos (cada criança idealiza um objeto, brinquedo) e bastante frágil e por isso temos que a segurar com muito cuidado. Assim, lentamente, cada um vai-se levantando, a segurar o seu objeto e coloca-se de pé!</p>	- Música gravada:		- Observação direta; - Grelhas de registo de observação	- Exprime corporalmente ações; Movimenta-se de acordo com as indicações dadas;

10'	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento: <p>Espalhadas livremente pelo espaço, as crianças devem realizar ações de acordo com as indicações que irei dar, ao som da música gravada.</p> <p>Começam a andar pelo espaço, a explorar, olhar e a descobrir tudo o que veem de novo, segurando o objeto com bastante cuidado. Subitamente, sentem-se alguns pingos a tocarem-lhes no corpo. “Que estranho!”</p> <p>Começam a andar cada vez mais rápido, em direção à floresta. A chuva começa também a ser cada vez mais. Têm que acelerar ainda mais o passo, para tentarem procurar abrigo. E de repente, começa a chover torrencialmente. Começam a correr velozmente. “Parem, vem lá uma tempestade!”. E, subitamente, ficam no meio da tempestade e têm de tentar escapar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento/ Deslocamentos e equilíbrios: <p>Após a tempestade acalmar, percebem que perderam o objeto que tinham nas mãos. Com tanto vento que estava, este acabou por</p>	Rene Aubry Signes - - Rádio;			<ul style="list-style-type: none"> - Explora as possibilidades do espaço; - Salta de um plano superior;
-----	--	-------------------------------------	--	--	---

20'

voar para o meio da floresta. Para o encontrar, temos de atravessar a floresta:



Ao chegar à floresta, existem dois troncos caídos no chão e temos que passar por cima deles (1 – bancos suecos). De seguida, temos de contornar os arbustos que estão no nosso caminho, a andar (2- pinos) antes de chegar ao caminho estreito que existe: sem sair das linhas, temos de andar com muito cuidado. (3 – marcas no chão).

- Bancos suecos;

Pintos;

- Salta sobre obstáculos;

- Segue diferentes direções;

- Rasteja ventral;

	<p>Por causa da tempestade, o caminho agora está cheio de lama. Por isso, temos de saltitar entre as poças para não nos sujarmos! (4- raquetes)</p> <p>Por fim, existe ainda outro tronco enorme no meio do chão e não existe outra possibilidade que não seja passar no meio deste.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retorno à Calma: <p>Finalmente, após encontrarem o objeto, ao som da música gravada, as crianças irão dar um passeio pela floresta e desta vez, para não o perderem, têm de andar muito calmamente pelo espaço para não a deixar cair.</p> <p>Por fim, irão sentar-se muito calmamente e colocar a objeto ao seu lado.</p>	<p>Fita adesiva;</p> <p>Raquetes;</p>			
--	--	---------------------------------------	--	--	--

10'		- Música gravada: Rene Aubry-Salento;			
	Posteriores adaptações/alterações da atividade:				

Criança	Exprime corporalmente ações Movimenta-se de acordo com as indicações dadas	- Explora as possibilidades do espaço;	- Salta de um plano superior;	- Salta sobre obstáculos;	- Segue diferentes direções;	- Rasteja ventral
----------------	---	--	-------------------------------	---------------------------	------------------------------	-------------------

<i>MR</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>FBB</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>SS</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>EC</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>IF</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>ML</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>DM</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>MP</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>MF</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>EX</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>BM</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>FA</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓

<i>SE</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>FF</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>MRP</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>TM</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>PR</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>AJ</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>MC</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>RC</i>	Faltou					
<i>FE</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>LS</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>AF</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓

4.7. Atividades de 7 a 11 de novembro de 2016

4.7.1. O que queremos fazer de 7 a 11 de novembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 7 a 11 de novembro de 2016	
O quê?	Quem?
Comunicar o projeto: “Quais são os frutos do Outono?”	[nome dos elementos do grupo]
Comunicar o projeto: “Quem foi Caravaggio?”	[nome dos elementos do grupo]
A Marmelada	Grupo
A Visita às salas	Grupo
O Convívio de São Martinho ²⁶	Escola

²⁶ Momento partilhado entre toda a comunidade escolar, em clima de festa.

4.7.2. Planeamento semanal de 7 a 11 de novembro de 2016

segunda-feira 7 de novembro	terça-feira 8 de novembro	quarta-feira 9 de novembro	quinta-feira 10 de novembro	sexta-feira 11 de novembro
Reunião da manhã: planear a semana Organizar as canetas	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” – Continuação dos Cartazes	Reunião da manhã	Reunião da manhã Continuação da realização da história: “A festa de anos”.	Reunião da manhã Visita às salas
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>				

Leitura do livro das rimas ²⁷	Sessão de música: - Repetição da dança dos 8 instrumentos. - Aprendizagem da canção: “Quero apanhar castanhas”	Divulgação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?”; Divulgação do projeto: “Quem foi Caravaggio?”	Apresentação de produções	
<i>Almoço</i>				<i>Almoço Volante²⁸</i>
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	
Continuação do projeto: “Quais são os frutos do Outono?” –	Continuação do projeto: “Quem foi Caravaggio?”	Continuação da realização da história: “A festa de anos”.		<i>Lanche da tarde/</i>

²⁷ Uma das turmas do 1º ciclo realizou um livro de rimas. A Educadora Cooperante leu-o neste momento.

²⁸ Nome atribuído aos momentos de almoço em que os pais das crianças trazem variados pratos de comida para partilhar com todos. Por norma, estes momentos ocorrem em dias em que é comemorado alguma festa importante.

<p>Continuação dos Cartazes</p> <p>Continuação do projeto: "Quem foi Caravaggio?"</p>				<p>Convívio de São Martinho</p>
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.8. Atividades de 14 a 18 de novembro de 2016

4.8.1. O que queremos fazer de 14 a 18 de novembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 14 a 18 de setembro de 2016	
O quê?	Quem?
Iniciar o Projeto: “Preto é cor?”	[nome dos elementos do grupo]
Visitar a Quinta Pedagógica dos Olivais	O Grupo
Germinar as sementes; Fazer a experiência da batata doce	[nome dos elementos responsáveis pela tarefa <i>peixes e plantas</i>]
Apresentar a experiência: <i>O Balão-foguete</i> ”	[nome dos elementos do grupo]

4.8.2. Planeamento semanal de 14 a 18 de novembro de 2016

segunda-feira 14 de novembro	terça-feira 15 de novembro	quarta-feira 16 de novembro	quinta-feira 17 de novembro	sexta-feira 18 de novembro
Reunião da manhã: planear a semana	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã.
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>		Visita à Quinta Pedagógica	<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>	
Sessão de matemática: Organização de conjuntos com material que uma criança trouxe	Sessão de música: Introdução de um novo instrumento: O carrilhão de sinos		Apresentação da experiência: “O balão-foguete”	

<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Início do projeto: "Preto é cor?"				
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.9 Atividades de 21 a 25 de novembro de 2016

4.9.1. O que queremos fazer de 21 a 25 de novembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 21 a 25 de novembro de 2016	
O quê?	Quem?
Projeto: "Preto é cor?"	[nome dos elementos do grupo]
Prendas de Natal	Grupo
Tabuletas para a horta	Grupo
Contagens	Grupo
Os Portefólios	Grupo

4.9.2. Planeamento semanal de 21 a 25 de novembro de 2016

segunda-feira 21 de novembro	terça-feira 22 de novembro	quarta-feira 23 de novembro	quinta-feira 24 de novembro	sexta-feira 25 de novembro
Reunião da manhã: planear a semana Início da organização dos portefólios	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Preto é cor?”	Reunião da manhã Continuação das prendas Continuação da construção das placas para a horta – desenhar nas placas	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Preto é cor?” Continuação das prendas; Continuação da construção das placas – aparafusar as placas	Reunião da manhã Sessão de Expressão Corporal: Jogo do lixo e jogo dos arcos
<i>Recreio</i>				

Leitura da história: “As aventuras do Senhor Maçã” de Jan Loof.	Sessão de música: - Canção das cores	Apresentação de produções	Apresentação de produções	
<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Realização de prendas Registo da experiência: “O balão-foguete”	Leitura da história: “Pato! Coelho!” de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld	Leitura da história: “O crocodilo que não gostava de água” de Gemma Merino	Sessão de matemática: “Quantas patas têm os bichos das Ciências?”	Reunião de conselho
<i>Recreio</i>				

Avaliação do dia/Lanche da tarde

Prolongamento

4.9.1.1. Atividade de 24 de outubro de 2016

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: “Quantas patas têm os bichos das Ciências?”

24 de outubro de 2016

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- Domínio da Matemática
Organização e tratamento de dados

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos

- Incentivar a formação de conjuntos de objetos de acordo com propriedades comuns;
- Explorar as diferentes formas de organização de dados que o Diagrama de Venn possibilita.

Objetivos na ótica da criança:

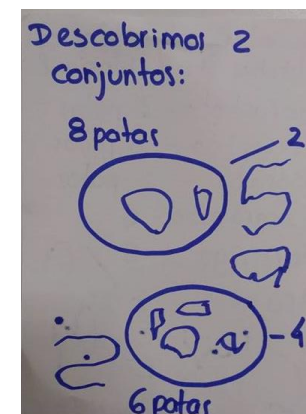
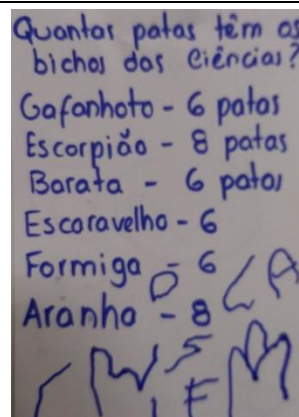
- Perceber que propriedades distinguem os objetos;
- Perceber que propriedades são comuns nos objetos;
- Compreender uma nova forma de agrupar os objetos de acordo com as suas propriedades;

Ação desencadeadora

Durante o momento de brincadeira, observei o *FE* na área das Ciências a brincar com os animais, imaginando lutas entre estes. Optei por me juntar a ele e propor-lhe outra atividade, questionando-o sobre o que ele sabia sobre esses animais.

Ao notá-lo um pouco confuso com a questão, comecei a conversar acerca das inúmeras patas de cada animal, por exemplo, sendo que a criança rapidamente se mostrou interessado.

Começámos a contar cada uma das patas e, decidimos agrupar cada animal de acordo com o seu número de membros.



Conteúdos

- Contar;
- Classificar;

Aspetos críticos

- Utilizar critérios que estejam ao alcance do grupo;
- Reforçar o critério utilizado inicialmente antes de abordar outro;

<ul style="list-style-type: none"> - Agrupar; - Formação de conjuntos; - Interseção de conjuntos 					
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
5'	<p>Com o grupo e a equipa de sala organizados em “U”, no espaço de reunião da sala, irei apoiar a criança que realizou a atividade a explica-la ao restante grupo.</p> <p>De seguida irei propor a realização de uma atividade semelhante, em grande grupo.</p>	Materiais	Humanos	Técnicas e instrumentos	Indicadores

<p>4'</p> <p>2'</p>	<p>- Agrupar de acordo com o critério <i>nº de patas</i>:</p> <p>Num primeiro momento, iremos contar todos os insetos que existem na área das Ciências. De seguida, iremos contar as patas de cada um dos animais e agrupá-los de acordo com as conclusões.</p> <p>Após a realização deste agrupamento, irei questionar o grupo sobre a regra utilizada para a formação dos dois conjuntos.</p> <p>- Agrupar de acordo com os critérios <i>animais com patas e animais que voam</i></p> <p>De seguida, irei pedir ao grupo que agrupe, num novo círculo: os animais com patas. Após estarem todos colocados, irei pedir que formem um novo conjunto com os animais que voam, sem retirarem os animais</p>	<p>Cubos dos animais;</p> <p>Arcos.</p>	<p>Educadora Cooperante.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Grelhas de registo e observação;</p> <p>Registo videográfico;</p>	<p>- Participa no diálogo;</p> <p>- Espera pela sua vez para falar;</p> <p>- Agrupa os dados de acordo com o critério estabelecido;</p>
---------------------	---	---	------------------------------	--	---

<p>6'</p> <p>3'</p>	<p>já colocados no conjunto dos animais com patas. Importa perceber que alternativas as crianças arranjam, antes de auxiliar e alertar para a possibilidade de intersecção dos círculos.</p> <p>No final da atividade irei questionar o grupo sobre o exercício realizado e esclarecer eventuais dúvidas.</p>				<p>- Compreende a interseção dos conjuntos.</p>
<p>Posteriores adaptações/alterações da atividade:</p>					
<p>Para facilitar a perceção das crianças face aos respetivos agrupamentos de acordo com cada critérios optei por criar cartões alusivos a cada um dos critérios definidos: cartões com os números 8 e 6, para os animais com 8 e 6 patas, respetivamente. Um cartão com a</p>					

imagem de patas e outro com uma imagem de asas, para indicar os animais com patas e os que voam, respetivamente. Ao colocar os cartões junto aos arcos, as crianças demonstraram uma maior facilidade no raciocínio e rapidez nas respostas.

Durante a realização da atividade foi necessário realizar diferentes alterações:

Ao perceber que algumas crianças estavam com dúvidas relativamente à mudança de critérios. Optei por trocar os arcos a utilizar, realizando a atividade de interseção de conjuntos com o auxílio de dois arcos de cor diferente dos utilizados para a simples colocação de cada animal em cada conjunto.

Concomitantemente, foi necessário voltar atrás em algumas etapas de forma a certificar-me da efetiva aquisição de competências por parte das crianças, quando percebia que estas ficavam com dúvidas em alguns passos.

Tendo em conta o referido, a atividade demorou mais 25 minutos do que o previsto, perfazendo o total de 45 minutos. Contudo, a atenção do grupo não dissipou.

Avaliação da atividade:

Criança	- Participa no diálogo;	- Espera pela sua vez para falar;	- Agrupa os dados de acordo com o critério estabelecido;	- Compreende a interseção dos conjuntos.
<i>MR</i>	✓	✓	✓	✓

<i>FBB</i>	✓	✓	✓	✓
<i>SS</i>	✓	✓	✓	✓
<i>EC</i>	✓	✓	✓	✓
<i>IF</i>	NO (Repouso)			
<i>ML</i>	✓	✓	✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓	✓	✓
<i>DM</i>	✓	X	✓	✓
<i>MP</i>	NO (Repouso)			
<i>MF</i>	✓	✓	✓	✓
<i>EX</i>	NO (Repouso)			
<i>BM</i>	✓	X	✓	✓
<i>FA</i>	NO (Repouso)			
<i>SE</i>	F			

<i>FF</i>	✓	X		
<i>MRP</i>	No (Repouso)			
<i>TM</i>	X		✓	✓
<i>PR</i>	X		✓	✓
<i>AJ</i>	✓	✓	✓	✓
<i>MC</i>	✓	✓	✓	✓
<i>RC</i>	NO (Repouso)			
<i>FE</i>	✓	✓	✓	✓
<i>LS</i>	NO (Repouso)			
<i>AF</i>	✓	✓	✓	✓

4.9.2.1. Atividade de 25 de novembro de 2016

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: SESSÃO DE MOVIMENTO
25 de outubro de 2016
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none">• Domínio: Domínio da Educação Física
Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos
- Proporcionar oportunidades de explorar diferentes formas de movimento; - Permitir a tomada de consciência do corpo, as suas possibilidades e limitações; - Permitir a prática de jogos infantis, cumprindo as suas regras e realizando as ações características de cada um;
Objetivos na ótica da criança:
- Realiza diferentes deslocamentos com apoios diferenciados

- Participa em jogos, cumprindo as suas regras;	
Conteúdos	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos; - Lançamento de uma bola; - Jogo de perseguição. 	<p>Feedback;</p> <p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapidez na reunião do grupo; - Evitar longos tempos de espera <p>Clima;</p> <p>Instrução:</p> <p>Curta e eficaz, recorrendo à demonstração.</p>
	Indicações úteis
	<p>Sinais a utilizar:</p> <p>início ao comando da voz <i>começa</i>;</p> <p>utilização de <i>palmas</i> para parar o exercício;</p> <p>utilização da palavra <i>junta</i> para reunir o grupo.</p>

Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
		Materiais	Humanos	Técnicas e instrumentos	Indicadores
3'	<ul style="list-style-type: none"> Início da sessão <p>Ao entrar no espaço, irei solicitar que se sentem em “U”, formando uma semi-lua. De seguida, de frente para as crianças, irei falar sobre a sessão que iremos ter.</p> <p>Antes do início da sessão serão combinados alguns sinais a serem utilizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aquecimento <p>O grupo desloca-se pelo espaço realizando uma dinâmica de movimentos ao ritmo da música segundo indicações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rádio - Ficheiro áudio: Fat Freddy – Carrossel Mágico - Arcos 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelhas de registo de observação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza diversos deslocamentos;

<p>6'</p> <p>1'</p> <p>7'</p>	<p>dadas: andar; saltar a pés juntos; saltar ao pé-coxinho; saltar à tesoura;</p> <p>Sempre que a música para, cada criança deve deslocar-se para dentro de um arco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento <p>Organização de uma roda para iniciar o próximo exercício.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jogo do lixo – Explicação e demonstração 	<p>- Bolas de papel</p> <p>- Coletes</p>		<p>- Registo videográfico;</p>	<p>- Lança uma bola em distância para além de uma marca;</p> <p>- Corre em velocidade com</p>
-------------------------------	--	--	--	--------------------------------	---

<p>1'</p> <p>7'</p> <p>5'</p>	<p>Após formar dois grupos, cada um destes é distribuído por cada parte do campo. Cada grupo deverá “sujar” o campo do adversário com as bolas de papel.</p> <p>No final ganha o grupo que menos bolas de papel tiver do seu lado do campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jogo do Rabo da Raposa - Explicação e demonstração <p>As crianças deslocam-se livremente pelo espaço, ao ritmo da música, com um colete nos calções – o seu rabo de raposa. Cada criança deve tentar tirar o máximo número de rabos às outras raposas e evitar que tirem o seu.</p> <p>Sempre que recolhem um colete devem colocá-lo junto ao seu rabo de raposa.</p>	<p>- Bolas</p>			<p>travagens e mudanças de direção;</p> <p>- Respeita as regras dos jogos.</p>
-------------------------------	--	----------------	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma <p>No final, irei solicitar que o grupo forme uma roda.</p> <p>Irei introduzir uma bola e irei explicar que se trata de um material muito frágil e que está muito quente, por isso devemos passá-la rapidamente, mas com cuidado, para o colega ao nosso lado. De seguida, introduzirei outra bola e continuar-se-á o exercício.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão <p>No final irei questionar o grupo acerca da sessão, relembrando-a. Irei perguntar se existiram dificuldades, se gostavam de repetir e quais os aspetos a melhorar.</p>				
Posteriores adaptações/alterações da atividade:					

O Jogo do Rabo da Raposa não se realizou devido a constrangimentos de tempo, uma vez que o espaço iria ser utilizado para outro fim.

Avaliação da atividade:					
Criança	Realiza diversos deslocamentos	- Lança uma bola em distância para além de uma marca;	- Corre em velocidade com travagens e mudanças de direção;	- Lança uma bola em precisão a um alvo;	- Respeita as regras dos jogos.
<i>MR</i>	✓	✓	Não verificável devido a alteração de atividade	✓	✓
<i>FBB</i>	✓	✓		✓	✓
<i>SS</i>	✓	✓		✓	✓
<i>EC</i>	✓	✓		✓	✓
<i>IF</i>	F				
<i>ML</i>	✓	✓		✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓		✓	✓

<i>DM</i>	✓	✓		✓	-
<i>MP</i>	✓	✓		✓	✓
<i>MF</i>	✓	✓		✓	✓
<i>EX</i>	✓	✓		✓	✓
<i>BM</i>	✓	✓		✓	✓
<i>FA</i>	✓	✓		✓	-
<i>SE</i>	F				
<i>FF</i>	✓	✓		✓	-
<i>MRP</i>	✓	✓		✓	NO
<i>TM</i>	✓	✓		✓	NO
<i>PR</i>	✓	✓		✓	NO
<i>AJ</i>	✓	✓			✓
<i>MC</i>	✓	✓		✓	✓

<i>RC</i>	-	-		-	✓
<i>FE</i>	✓	✓		✓	-
<i>LS</i>	F				
<i>AF</i>	✓	✓		✓	-

4.10. Atividades de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

4.10.1. O que queremos fazer de 28 de novembro a 2 de dezembro?

O que queremos fazer?	
Semana de 28 a 2 de dezembro de 2016	
O quê?	Quem?
Dinamizar a história: “Mistura as cores” ²⁹	Rita

²⁹ No Âmbito do Projeto: “Preto é cor?”

4.10.2. Planeamento semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

segunda-feira 28 de novembro	terça-feira 29 de novembro	quarta-feira 30 de novembro	quinta-feira 1 de dezembro	sexta-feira 2 de dezembro
Reunião da manhã: planear a semana	Faltei	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã. Continuação das prendas Sessão de Expressão Corporal: Jogo do Rabo da Raposa;
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>		<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>		
Dinamização da história: “Mistura as cores” de Hervé Tullet		Apresentação de produções	Apresentação de produções	

<i>Almoço</i>		<i>Almoço</i>		
<i>Recreio/Repouso</i>		<i>Recreio/Repouso</i>		
Reunião da tarde		Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
<i>Avaliação do dia</i>		<i>Avaliação do dia</i>		
<i>Recreio/ Lanche da tarde</i>		<i>Recreio/Lanche da tarde</i>		
<i>Prolongamento</i>		<i>Prolongamento</i>		

4.11. Atividades de 5 a 9 de dezembro de 2016

4.11.1. O que queremos fazer de 5 a 9 de dezembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 5 a 9 de dezembro de 2016	
O quê?	Quem?
Projeto: "Preto é cor?"	[nome dos elementos do grupo]
Ida à horta	Grupo e Professor de Música
Decorações de Natal	Grupo
Portfólios	Grupo
Jornal	[nome das crianças responsáveis]

4.11.2. Planeamento semanal de 5 a 9 de dezembro de 2016

segunda-feira 5 de dezembro	terça-feira 6 de novembro	quarta-feira 7 de novembro	quinta-feira 8 de novembro	sexta-feira 9 de novembro
<p>Reunião da manhã: planear a semana</p> <p>Início da tapeçaria</p> <p>Continuação da construção das placas – pintar as placas</p>	<p>Reunião da manhã</p>	<p>Reunião da manhã</p>		<p>Reunião da manhã</p> <p>Sessão de Expressão Corporal</p>
<i>Lanche da manhã / Recreio</i>				<i>Lanche da manhã / Recreio</i>

Leitura da história: “Vou contar-te um segredo” de Cássia Monteiro	Sessão de música na horta: - Aprendizagem da canção “A nossa horta”	Apresentação de produções	Feriado	Continuação das prendas; Continuação das decorações de Natal;
Almoço				Almoço
Recreio/Repouso				Recreio/Repouso
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde		Reunião da tarde
Realização do jornal	Continuação do jornal;			Continuação do projeto: “Preto é cor?”;
	Continuação das prendas de Natal; Continuação da tapeçaria.			

<i>Avaliação do dia</i>		<i>Avaliação do dia</i>
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>		<i>Recreio/Lanche da tarde</i>
<i>Prolongamento</i>		<i>Prolongamento</i>

4.12. Atividades de 12 a 16 de dezembro de 2016

4.12.1. O que queremos fazer de 12 a 16 de dezembro de 2016?

O que queremos fazer?	
Semana de 12 a 16 de dezembro de 2016	
O quê?	Quem?
Decorações de Natal	Grupo
Portefólios	Grupo
Autoavaliações	Grupo
Projeto: "Preto é cor?"	[nome dos elementos do grupo]

4.12.2. Planeamento semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016

segunda-feira 12 de dezembro	terça-feira 13 de dezembro	quarta-feira 14 de dezembro	quinta-feira 15 de dezembro	sexta-feira 16 de dezembro
Reunião da manhã: planear a semana	Reunião da manhã Continuação do projeto: “Preto é cor?”	Reunião da manhã	Reunião da manhã Organização dos dossiers e cadernos	Reunião da manhã
<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>				
Realização das decorações de natal	Sessão de música: - Ensaiar a canção: “A nossa horta”	Apresentação de produções		
<i>Almoço</i>				<i>Almoço Volante</i>

<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Organização dos portfólios	Realização de autoavaliações		Realização das autoavaliações	<i>Lanche da tarde/ Convívio de Natal</i>
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.13. Atividades de 3 a 6 de janeiro de 2017

4.13.1. O que queremos fazer de 3 a 6 de janeiro de 2017?

O que queremos fazer?	
Semana de 3 a 6 de janeiro de 2017	
O quê?	Quem?
Autoavaliações	Grupo
Portefólios	Grupo
Comunicar o projeto: “Preto é cor?”	[nome dos elementos do grupo]
Cantar as Janeiras às outras salas	Grupo

4.13.2. Planeamento semanal de 3 a 7 de janeiro de 2017

segunda-feira 2 de janeiro	terça-feira 3 de janeiro	quarta-feira 4 de janeiro	quinta-feira 5 de janeiro	Sexta-feira 6 de janeiro
Feriado	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
	Continuação dos portfólios	Continuação das autoavaliações	Ensaio da canção: “As janeiras”	Visita às outras salas: cantar as janeiras
	<i>Lanche da manhã/ Recreio</i>			
	Sessão de música: - Aprendizagem da canção: “As janeiras”	Apresentação de produções		
<i>Almoço</i>				

	<i>Recreio/Repouso</i>			
	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
	Continuação das autoavaliações	Continuação das autoavaliações	Continuação das autoavaliações	
	<i>Avaliação do dia</i>			
	<i>Recreio/Lanche da tarde</i>			
	<i>Prolongamento</i>			

4.14. Atividades de 9 a 13 de janeiro de 2017

4.14.1. O que queremos fazer de 9 a 13 de janeiro de 2017?

O que queremos fazer?	
Semana de 9 a 13 de janeiro de 2017	
O quê?	Quem?
Responder à carta da escola da <i>IF</i> ³⁰	Grupo
Histórias inventadas	[nome das crianças dos respectivos grupos]
Problema matemático inventado ³¹	<i>IF</i>
Comunicação do Projeto: “Preto e cor?”	Grupo

³⁰ Recentemente, uma das crianças do grupo trouxe uma carta enviada pelo seu grupo anterior, dado que esta mudou de jardim-fe-infância.

³¹ Uma das crianças do grupo realizou algumas descobertas matemáticas com o apoio da Educadora Cooperante e sugeriu apresentá-las ao grupo.

4.14.2. Planejamento semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã: Planear a semana Realização das histórias	Reunião da manhã Continuação da realização das histórias: “A Sofia e os três amigos”; “O gato e o esquilo”; “O coelhinho Cenoura”	Reunião da manhã Continuação da realização das histórias: “A Sofia e os três amigos”; “O gato e o esquilo”	Reunião da manhã	Reunião da manhã: Arrumar trabalhos Sessão de Expressão Corporal
<i>Recreio</i>				
Leitura da história: “Danças nas nuvens” de Vanina Starkoff	Sessão de música: - Jogo do batôn; - Experimentação de ritmos corporais;	Comunicação do projeto: “Preto é cor?”	Apresentação de produções	Apresentação de produções ³²

³² Momento necessário devido à grande afluência de surgimento de trabalhos significativos de apresentar em grande grupo;

<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
	Continuação da realização da história: “O gato e o esquilo”	Atividade de pintura: mistura de cores; ³³ Leitura da história: “A bruxa Mimi”		
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

³³ Atividade decorrente do diálogo posterior à comunicação do projeto “Preto é cor?” e o notório interesse e necessidade de trabalhar a mistura de cores com o grupo.

4.15. Atividades de 16 a 20 de janeiro de 2017

4.15.1. O que queremos fazer de 16 a 20 de janeiro de 2017?

O que queremos fazer?	
Semana de 16 a 20 de janeiro de 2017	
O quê?	Quem?
Responder à carta da escola da <i>IF</i>	Grupo
Histórias inventadas	[nome das crianças dos respectivos grupos]
Problema matemático inventado ³⁴	[nome da criança]
Continuação da experimentação de novas técnicas de pintura: - Técnica do berlinde	Grupo

³⁴ Uma das crianças do grupo realizou algumas descobertas matemáticas com o apoio da Educadora Cooperante e sugeriu apresentá-las ao grupo.

- Técnica da simetria	
-----------------------	--

4.15.2. Planeamento semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017

segunda-feira 16 de janeiro	terça-feira 17 de janeiro	quarta-feira 18 de janeiro	quinta-feira 19 de janeiro	sexta-feira 20 de janeiro
Reunião da manhã: planear a semana Atividades de pintura: introdução da técnica do berlinde e da simetria	Reunião da manhã Continuação da realização das histórias: “A Sofia e os três amigos”; “O gato e o esquilo”; “O coelhinho Cenoura”	Reunião da manhã Continuação da realização das histórias: “A Sofia e os três amigos”; “O gato e o esquilo”	Reunião da manhã Atividades de pintura: introdução à técnica do berlinde e da simetria	Reunião da manhã Sessão de Expressão Corporal
<i>Recreio</i>				
Leitura da história: “Danças nas nuvens” de Vanina Starkoff	Sessão de música: - Repetição do jogo do batom;	Apresentação de produções	Sessão de problemas inventados	Apresentação de produções

	- Aprendizagem da canção: "Ciranda, Cirandinha"			
	- Apresentação da flauta de garrafas			
<i>Almoço</i>				
<i>Recreio/Repouso</i>				
Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde	Reunião da tarde
Atividades de pintura: técnica do berlinde e da simetria		Atividades de pintura: introdução à técnica do berlinde e da simetria		Atividades de pintura: introdução à técnica do berlinde e da simetria
<i>Avaliação do dia</i>				
<i>Recreio/Lanche da tarde</i>				
<i>Prolongamento</i>				

4.15.2.1. Atividade iniciadas a 16 de janeiro de 2017

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação		
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Educação Artística • Subdomínio: das Artes Visuais 		
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com novas técnicas de pintura: a simetria. • Introduzir novos materiais; 		
Objetivos na ótica da criança		
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar uma nova técnica de pintura: a simetria; • Descrever e refletir sobre o que vê; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
10'	1. Diálogo em grande grupo	- Com o grupo organizado em roda e sentado no chão, questionei as crianças acerca do que sabiam sobre as cores primárias. De seguida, após ouvir a partilha de ideias, mostrei quais as tintas correspondentes às cores

7'	<p>2. Introdução da técnica de pintura: “simetria”</p>	<p>primárias, explicando que estas se obtinham diretamente da natureza, ou seja, não seria necessário misturar-se outras cores para as criar.</p> <p>De seguida, expliquei ao grupo que o plástico já disposto no chão simularia uma folha de papel.</p> <p>De seguida, dobrei o plástico em duas partes e expliquei que a técnica a introduzir se intitulava “simetria”.³⁵</p> <p>Voltei a abrir o plástico, alertando ao grupo para a linha que a dobra que fiz tinha deixado marcada. Assim, expliquei que para a realização desta técnica apenas seria necessário colocar a tinta numa das partes da folha.</p> <p>Coloquei a tinta numa das partes do plástico e de seguida, dobrei-o. Cada criança teve a oportunidade de espalhar um pouco da tinta no plástico.</p>	
----	---	--	--

³⁵ A utilização de um plástico ao invés de uma folha de papel surge como forma de mostrar às crianças de que forma a junção das cores ocorre (ao dobrar o mesmo) e para ser mais visível.

10'	3. Experimentação da técnica de pintura	No final, voltei a abrir o plástico para mostrar o resultado final e discutimos o surgimento de novas cores quando outras se juntaram – as cores secundárias.	
2'	4. Reflexão final	<p>Já na <i>área da pintura</i>, organizados em pequenos grupos, cada criança teve a oportunidade de experimentar esta técnica de pintura. Para isso, foram introduzidos novos materiais na área: frascos com as cores primárias destinados à exploração desta técnica.</p> <p>No final da realização de cada produção, questionei a criança acerca do resultado final</p>	

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio:** Educação Artística

Subdomínio: das Artes Visuais			
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com novas técnicas de pintura: a técnica do berlinde • Introduzir novos materiais; 			
Objetivos na ótica da criança			
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar uma nova técnica de pintura: a técnica do berlinde; • Descrever e refletir sobre o que vê; 			
Tempo	Momento/Proposta educativa		Recursos
			Materiais e Humanos
10'	5. Diálogo em grande grupo	- Com o grupo organizado em roda e sentado no chão, com o recurso a uma caixa, as tintas de cores primárias e os berlindes.	- Caixa;
7'		De seguida, expliquei ao grupo qual a técnica que iria introduzir.	- Tintas de cores primárias;

<p>10'</p> <p>2'</p>	<p>6. Introdução da técnica de pintura: “técnica do berlinde;</p> <p>7. Experimentação da técnica de pintura</p>	<p>De seguida, expliquei ao grupo que antes da realização desta técnica deveriam escrever o seu nome na parte da folha, de seguida, coloquei a folha na caixa e com o recurso ao frasco dispus as tintas na folha.</p> <p>De seguida, introduzi o berlinde e mostrei ao grupo de que forma deveriam manipular o material para conseguirem misturar as cores.</p> <p>Já na <i>área da pintura</i>, organizados em pares, cada criança teve a oportunidade de experimentar esta técnica de pintura.</p>	<p>- Frascos;</p> <p>- Berlindes;</p> <p>-Folhas brancas;</p>
----------------------	--	---	---

	8. Reflexão final	No final da realização de cada produção, questioneei cada criança acerca do resultado final	
--	--------------------------	---	--

4.15.2.2. Atividade de 20 de janeiro de 2017

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE: SESSÃO DE MOVIMENTO
20 de janeiro de 2017
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none">• Domínio: Domínio da Educação Física
Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos
- Proporcionar oportunidades de explorar diferentes formas de movimento; - Permitir a tomada de consciência do corpo, as suas possibilidades, limitações e a sua relação com o objeto; - Permitir a prática de jogos infantis, cumprindo as suas regras e realizando as ações características de cada um;
Objetivos na ótica da criança

<ul style="list-style-type: none"> - Realizar diversos deslocamentos com apoios diferenciados; - Controlar voluntariamente diferentes movimentos do seu corpo. - Participar em jogos, cumprindo as suas regras 	
Conteúdos	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento de uma bola; - Jogo de cooperação; - Reprodução de movimentos; - Posições e equilíbrio; 	<p>Feedback;</p> <p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapidez na reunião do grupo; - Evitar longos tempos de espera <p>Clima;</p> <p>Instrução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curta e eficaz, recorrendo à demonstração;
	Indicações úteis
	<p>Relembrar as regras estabelecidas;</p> <p>Sinais a utilizar:</p> <p>início ao comando da voz <i>começa</i>;</p>

		utilização de <i>palmas</i> para parar o exercício; utilização da palavra <i>junta</i> para reunir o grupo. Escolha criteriosa dos registos de áudio a utilizar; Colocar previamente as marcas que servirão de apoio ao exercício de estafetas; Selecionar material acessível às crianças mais novas, como objeto de testemunho.			
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos		Avaliação	
		Materiais	Humanos	Técnicas e instrumentos	Indicadores
4'	<ul style="list-style-type: none"> Início da sessão <p>Ao entrar no espaço, irei solicitar que se sentem em “U”, formando uma semi-lua. A seguir, posicionar-me-ei em frente do grupo e falarei acerca da sessão que se seguirá.</p> <p>Antes do início da sessão serão combinados alguns sinais a serem utilizados e irei lembrar, com o grupo, as regras anteriormente estabelecidas.</p>	- Rádio	- Equipa de sala;	- Observação direta;	

6'	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento <p>Ainda de frente para o grupo, mas, já todos de pé, irei dar algumas indicações de aquecimento seguindo a direção cabeça - pés: rodando cada parte do corpo no sentido horário e anti-horário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento <p>Tendo em conta o número de crianças que estarão presentes, irei dividir o grande grupo em quatro pequenos grupos.</p> <p>De seguida, irei direcionar cada grupo para trás das respetivas marcas colocadas no chão. Após cada grupo estar no seu respetivo lugar, solicitarei a uma criança que me auxilie na demonstração da atividade.</p>	<p>- Ficheiro áudio:</p> <p>Ludovico Einaudi – Nuvole Bianche</p>		<p>- Grelhas de registo de observação;</p> <p>- Registo videográfico;</p>	
----	---	---	--	---	--

7'	<p>Cada criança deverá partir da marca com a bola na mão e correr até ao pino que corresponde à sua trajetória. Ao regressar à marca, deverá passar a bola ao colega.</p> <p>Ganha a equipa que conseguir fazer os trajetos completos em menos tempo.</p> <p>De seguida, mantendo as mesmas equipas, cada grupo deverá tentar chegar ao pino correspondente à sua trajetória, realizando uma sequência de movimentos. Com o grupo posicionado em fila, e cada criança com as pernas abertas, a última criança deverá passar por baixo dos colegas e assim que esta chegar ao início da fila e colocar-se de pé, a última criança da fila repetirá a ação, e assim sucessivamente, até cumprirem a trajetória.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma 	<ul style="list-style-type: none"> - Fita adesiva (marcas); - Bolas; - Pinos; 			<ul style="list-style-type: none"> - Recebe e projeta o objeto; - Corre entre duas marcas delimitativas; - Rasteja ventral;
----	--	--	--	--	--

<p>7'</p> <p>6'</p>	<p>Com as crianças dispersas pelo espaço, irei colocar diferentes músicas no rádio. As crianças devem movimentar-se consoante o que ouvem, explorando diversos tipos de deslocamentos básicos, equilíbrios, saltos, posturas, etc.</p> <p>As músicas selecionadas irão obedecer a uma sequência lógica: das mais agitadas para as mais calmas, permitindo um efetivo retorno à calma.</p> <p>No final, irei realizar um exercício de alongamentos, sendo que o último alongamento irá permitir que as crianças se sentem no chão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão <p>No final irei questionar o grupo acerca da sessão, lembrando-a. Irei perguntar se existiram dificuldades, se gostavam de repetir e quais os aspetos a melhorar.</p>	<p>- Ficheiros áudio:</p> <p>Charles Mingun - Moanin</p>			<p>- Respeita as regras dos jogos.</p> <p>- Realiza movimentos livres;</p> <p>- Interpreta corporalmente diferentes ritmos musicais;</p>
---------------------	--	--	--	--	--

5'		<p>Fat Freddy - Carrossel Mágico</p> <p>Fat Freddy - Batman Theme</p> <p>Rene Aubry - Passo</p> <p>Ray Charles - Hit the road Jack Instrumental</p> <p>Beethoven - Fur Elise</p>			
----	--	--	--	--	--

		Ludovico Einaudi – Nuvole Bianche			
Posteriores adaptações/alterações da atividade:					
A atividade não se realizou conforme estava planeada. Devido às baixas temperaturas do dia em que esta atividade se realizou, ainda que tivesse sido feita na cantina, o espaço estava muito incomodo. Ao perceberem que as crianças estavam com frio durante a realização da primeira parte do aquecimento, optei por alterar o resto da sessão em prol desta necessidade e propus a realização do jogo do lixo.					

Avaliação da atividade:						
Criança	Recebe e projeta o objeto	Corre entre duas marcas delimitativas	Rasteja ventral	Respeita as regras dos jogos	Realiza movimentos livres;	- Interpreta corporalmente diferentes ritmos musicais
<i>MR</i>	✓	✓	Não verificável	✓	✓	Não verificável
<i>FBB</i>	F	F		F	F	
<i>SS</i>	✓	✓		-	✓	


<i>EC</i>	✓	✓		✓	✓
<i>IF</i>	✓	-		✓	✓
<i>ML</i>	✓	✓		✓	✓
<i>LV</i>	✓	✓		✓	✓
<i>DM</i>	✓	✓		✓	✓
<i>MP</i>	✓	-		✓	✓
<i>MF</i>	✓	✓		-	✓
<i>EX</i>	✓	✓		-	✓
<i>BM</i>	F	F		F	F
<i>FA</i>	F	F		F	F
<i>SE</i>	F	F		F	F
<i>FF</i>	✓	✓		-	✓
<i>MRP</i>	F	F		F	F

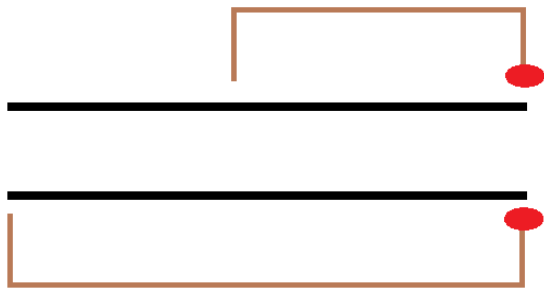
<i>TM</i>	✓	✓		✓	✓	
<i>PR</i>	✓	✓		✓	✓	
<i>AJ</i>	F	F		F	F	
<i>MC</i>	✓	✓		✓	✓	
<i>RC</i>	-	✓		✓	✓	
<i>FE</i>	✓	✓		-	✓	
<i>LS</i>	F	F		F	F	
<i>AF</i>	✓			-	✓	

5. EXPERIÊNCIAS E PROJETOS

Neste capítulo apresento as experiências e os projetos que realizei ao longo da minha PPS. A seguir a cada resumo dos projetos realizados, apresento cada descrição das atividades pertencentes ao mesmo. Optei por apresentar estas atividades neste ponto, ao invés das restantes atividades realizadas no decorrer da minha PPS, dado tratarem-se de atividades que culminam para o mesmo fim e que obedecem a uma sequência lógica.

5.1. Experiência: O Balão-Foguete

EXPERIÊNCIA DO BALÃO FOGUETE – “Porque o ar sai e o balão foge” (AJ)	
Áreas de conteúdo: Área de Conhecimento do Mundo	
Intenções na ótica do educador:	
<ul style="list-style-type: none"> - Alargar os conhecimentos acerca das forças exercidas pelos corpos; - Fomentar a inclusão de linguagem científica no discurso; - Incentivar à exploração da <i>área das Ciências</i>; 	
Intenções na ótica da criança:	
- Descreve e procura explicação para o fenómeno ocorrido;	
Materiais:	
Palhinha; Balões; Tesoura; Cadeiras; Fita-Cola; Fio de lã; Ficha da Experiência.	
Ação desencadeadora:	
<p>Esta atividade surgiu de uma proposta colocada por duas crianças no diário de sala. Na área das Ciências, uma das crianças, ao explorar os materiais da mesma e conseqüentemente as fichas das experiências, sugeriu a outra criança a realização desta atividade.</p> <p>Esta foi realizada em três etapas distintas: duas de preparação e terceira e última, como apresentação da experiência e diálogo sobre as conclusões para o restante grupo.</p>	
Descrição das atividades	Exemplos:
1ª Etapa:	
<p>Numa primeira fase, as duas crianças prepararam os materiais com o meu apoio.</p> <p>Assim, montámos todo o cenário e fomos respeitando os passos sugeridos na ficha da Experiência.</p> <p>Inicialmente, optámos por utilizar trapilho, mas ao percebermos que este era muito grosso para atravessar a palhinha, alterámos para fio de lã.</p> <p>Nesta etapa realizaram-se três tentativas.</p> <p>Na primeira tentativa, utilizámos cliques para prender o balão depois de cheio e já colado à palhinha. Contudo, esta opção fez com que o balão se fosse esvaziando.</p> <p>Com dois percursos montados, os resultados foram distintos:</p>	 <p>Figura 3. Criança a montar o cenário</p>

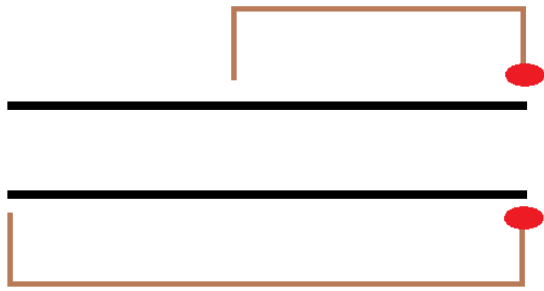


Legenda:

- Distância total a
- Distância percor
- Balões

Possivelmente, por influência do “fator *clipe*”, esta tentativa teve conclusões inesperadas: um dos balões parou a meio do caminho e o outro realizou o percurso completo.

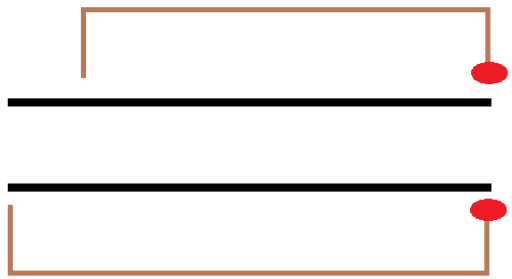
Assim, realizou-se uma segunda tentativa, sem *clipe*:



Legenda:

- Distância total a percorrer
- Distância percorrida
- Balões

Voltou a verificar-se o mesmo resultado final, sendo que foi necessário realizar-se outra tentativa.



Legenda:

- Distância total a percorrer
- Distância percorrida
- Balões

Nesta última tentativa, o balão da primeira criança atingiu uma distância maior em comparação com as anteriores tentativas.

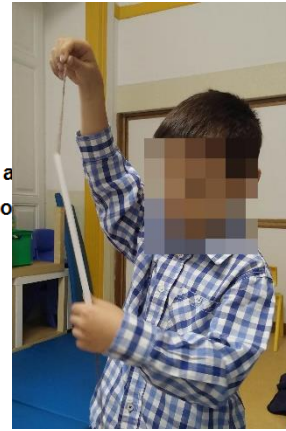
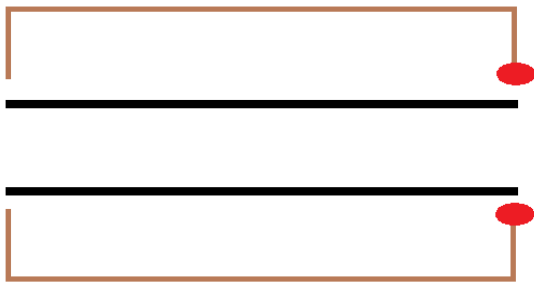
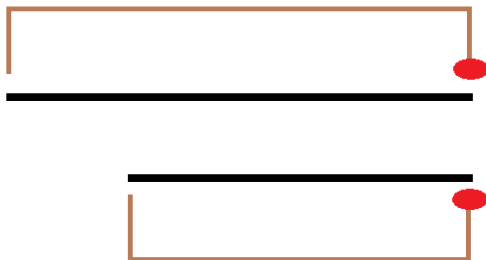


Figura 4. Criança a preparar o material

2ª Etapa:	
<p>Numa segunda etapa, na realização de duas tentativas obtiveram-se resultados semelhantes em ambos os percursos:</p>  <p>De seguida, alterei as distâncias dos percursos, e realizaram-se duas tentativas em que as duas crianças alteraram os lugares:</p>  <p>Após a discussão de ideias e da procura de uma explicação para o sucedido, arrumou-se o material utilizado.</p>	<p>Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Distância total a percorrer ■ Distância percorrida ● Balões
Apresentação da experiência e discussão dos resultados em grande grupo	

Durante a apresentação dos resultados, a distância a percorrer pelo balão foi aumentada de forma a dar uma melhor visibilidade às restantes crianças do grupo.

Os dois elementos do grupo desta atividade, realizaram as experiências:

Primeiramente, mostraram apenas a experiência com um percurso e posteriormente realizaram a “corrida de balões”.



Figura 5. Realização da experiência do “balão-foguete” em grande grupo

Avaliação/Propostas de alteração:

Durante a apresentação da experiência, propus que a “corrida de balões” fosse apresentada com percursos de distâncias diferentes. Contudo, o restante grupo revelou alguma dificuldade na perceção dos diferentes resultados. Assim, optei por colocar os percursos ao mesmo nível e diminuir o tamanho dos balões para o grupo concluir que este se trata de um fator influenciador da distância a percorrer pelo balão.

5.2. Projeto: “Quais são os frutos do Outono?”

PROJETO: “QUAIS SÃO OS FRUTOS DO OUTONO?”
Áreas de conteúdo <ul style="list-style-type: none">• Área de Expressão e Comunicação<ul style="list-style-type: none">○ Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita○ Domínio da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>
Intenções na ótica do educador:
- Proporcionar o contacto com novos métodos de trabalho e pesquisa; - Fomentar a cooperação;
Intenções na ótica da criança
- Descobrir quais são os frutos do Outono;

- Alargar os seus conhecimentos face a esta temática

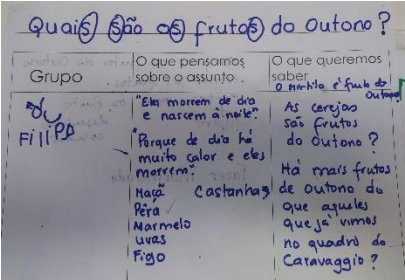
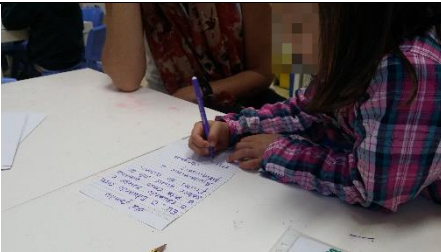
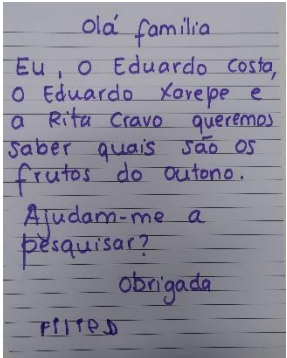
Fases ³⁶	Descrição das atividades	Exemplos:						
<p>Fase I</p> <p>Definição do problema</p>	<p>As crianças que escolheram participar neste projeto, reuniram-se em pequeno grupo: com a ajuda da educadora, as crianças tiraram algumas conclusões. Disseram quais os frutos que pensavam que eram do Outono, questionaram-se sobre outros que pensavam que eram, mas sem certezas e definiram o que queriam descobrir. Questionaram-se entre si se as cerejas e os mirtilos seriam frutos do Outono, bem como se existiam mais frutos do que aqueles que observaram numa obra de arte explorada numa sessão anterior. Estas ideias foram escritas numa folha com uma grelha pré-definida.</p> <p>Fez-se ainda uma sugestão do trabalho a elaborar, tendo em conta a informação que pensavam saber. Surgiram como propostas: comprar os frutos do Outono; comer os frutos; realizar um cartaz ou um quadro similar ao do pintor <i>Caravaggio</i>, abordado numa sessão anterior e fazer marmelada.</p>	 <p>Quais são os frutos do Outono?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Grupo</th> <th>O que pensamos sobre o assunto</th> <th>O que queremos saber</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FDU Filipa</td> <td> <p>"Eles morrem de dia e nascem à noite".</p> <p>"Porque de dia há muito calor e eles morrem".</p> <p>Não! Castanhas</p> <p>Pera</p> <p>Marmelo</p> <p>Uvas</p> <p>Figo</p> </td> <td> <p>As cerejas são frutos do Outono?</p> <p>Há mais frutos de Outono do que aqueles que já vimos no quadro do Caravaggio?</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Grupo	O que pensamos sobre o assunto	O que queremos saber	FDU Filipa	<p>"Eles morrem de dia e nascem à noite".</p> <p>"Porque de dia há muito calor e eles morrem".</p> <p>Não! Castanhas</p> <p>Pera</p> <p>Marmelo</p> <p>Uvas</p> <p>Figo</p>	<p>As cerejas são frutos do Outono?</p> <p>Há mais frutos de Outono do que aqueles que já vimos no quadro do Caravaggio?</p>
Grupo	O que pensamos sobre o assunto	O que queremos saber						
FDU Filipa	<p>"Eles morrem de dia e nascem à noite".</p> <p>"Porque de dia há muito calor e eles morrem".</p> <p>Não! Castanhas</p> <p>Pera</p> <p>Marmelo</p> <p>Uvas</p> <p>Figo</p>	<p>As cerejas são frutos do Outono?</p> <p>Há mais frutos de Outono do que aqueles que já vimos no quadro do Caravaggio?</p>						

Figura 6. Grelha de ideias preenchida

³⁶ Fases definidas de acordo com Vasconcelos.

<p>Fase II</p> <p>Planificação e desenvolvimento do trabalho</p>	<p>A Educadora perguntou, também, ao grupo de que forma pretendiam investigar, surgindo assim a sugestão de pedir ajuda aos familiares e pesquisar em livros e na internet.</p> <p>Assim, foi escrita uma carta para os familiares das três crianças e foram distribuídas tarefas pelo grupo, e pelos adultos que colaboraram (eu e a educadora cooperante).</p>	 <p><i>Figura 7. Elaboração da carta a enviar para os familiares do grupo</i></p>  <p><i>Figura 8. Exemplo de uma das cartas enviadas</i></p>
<p>Fase III</p> <p>Execução</p>	<p>Num momento de reunião, uma das crianças trouxe informação acerca do projeto:</p>	

“Muito entusiasmada, explica ao grupo: “Pesquisei na internet com a ajuda dos meus pais.” (Nota de campo de 24 de outubro de 2016, sala de atividades).

Com a informação recolhida pela criança, já organizada num quadro, foi necessário pesquisar se faltavam outros frutos e quais.

Posteriormente, em momento de pequeno grupo, realizou-se um cruzamento de dados, com informação obtida através dos livros e da internet e acrescentaram-se alguns frutos que ainda faltavam.

Concomitantemente, as crianças do grupo de sala, foram trazendo frutos destinados a este projeto.

Assim, realizou-se outra lista com todos os frutos que descobriram e quais os que nos faltavam comprar.

Relativamente à ida à mercearia realizou-se uma reunião em pequeno grupo antes e após esse momento. Primeiramente, lembrou-se o que se devia comprar e posteriormente observámos todos os frutos que tínhamos. Na mercearia, cada elemento do grupo pediu ao merceeiro alguns frutos que ainda faltavam e explicaram para que se destinavam as compras.



Figura 9. Ponto de situação: diálogo com o grupo sobre os frutos já descobertos

Com todos os frutos reunidos, cada criança do grupo de sala teve a oportunidade de desenhar um fruto, à vista com o recurso a *aguarelas*.

Posteriormente, o grupo do projeto, contextualizou o seu trabalho para os colegas com o intuito de se realizar uma atividade de grande grupo. A educadora explorou com as crianças todos os frutos que o grupo tinha. Abrindo-os ao meio, mostrou o seu interior e posteriormente todos provaram, no momento de refeição.



Figura 10. Ida à mercearia



Figura 11. Desenho e pintura de um fruto à escolha

Paralelamente, uma das crianças do grupo trouxe uma abóbora e esta foi esculpida pela auxiliar educativa, para ser utilizada no dia de *Halloween*, no seguimento de outra atividade. Com o conteúdo da abóbora, fez-me doce de abóbora e todas as crianças tiveram a oportunidade de provar.



Figura 12. Contextualização: Apresentação ao grupo dos resultados já obtidos



Figura 13. Auxiliar Educativa a esculpir a abóbora

<p>Fase IV</p> <p>Divulgação</p> <p>Avaliação</p>	<p>Com o meu apoio, o grupo realizou um cartaz para divulgar e comunicar o seu projeto aos <i>outros</i>. Este cartaz teve o formato de uma folha de Outono e com a informação previamente impressa, as crianças colaram-na no mesmo. As crianças foram dando sugestões de elaboração do cartaz.</p> <p>Durante este momento, fui questionando cada elemento do grupo no intuito de perceber quais as suas aprendizagens ao longo do trabalho e quais foram as etapas do mesmo.</p> <p>Por fim, realizou-se a divulgação na sala de acolhimento da instituição onde foi disposto um cenário elaborado por mim e pela educadora, onde se integraram o cartaz e todos os trabalhos realizados que se relacionavam com o projeto.</p> <p>No que respeita à avaliação, todas as crianças do grupo afirmaram ter gostado de realizar o projeto, bem como outras crianças da sala de atividades: que gostaram de experimentar as aguarelas.</p> <p>No final, todas as crianças do grupo do projeto sabiam indicar todos os frutos do Outono que descobriram.</p>	
<p>Avaliação/Propostas de alteração:</p>		

Durante a realização do cartaz da comunicação do projeto, o grupo apresentava-se bastante agitado. Assim, foi necessário reajustar o meu plano e distribuir tarefas em simultâneo durante a construção do cartaz.

No que respeita ao momento de comunicação do projeto ao restante grupo, as crianças mostraram alguma dificuldade em olhar para o restante grupo durante a explicação. Assim, julgo que o facto de eu estar junto ao cenário, à frente das crianças, contribuiu para que tal ocorresse. Futuramente, optarei por posicionar-me noutra lugar: ficar junto aos elementos do grupo ou junto ao grupo que está a observar, colocando, igualmente, questões, com o intuito de ajudar o grupo responsável pelo projeto.

5.2.1. Descrição de atividades do Projeto: “Quais são os frutos do Outono?”

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: IDA À MERCEARIA		
Área de conteúdo: Conhecimento do mundo		
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		
- Proporcionar o contacto com outros elementos do meio social próximo		
Objetivos na ótica da criança		
- Demonstra cuidados de segurança ao andar no espaço exterior;		
- Comunica e reconhece elementos da sua comunidade, em prol das suas necessidades.		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
10'	<ul style="list-style-type: none"> Momento de diálogo <p>Antes de realizar-se a visita ao exterior, foi necessário realizar-se uma pequena reunião em grupo acerca da atividade a realizar. Assim, lembrei o grupo acerca do que iríamos fazer e</p>	- Lista de compras;

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: PINTURA COM AGUARELAS

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio:** Educação Artística; subdomínio: das Artes Visuais

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos

- Introduzir um novo material;
- Incentivar à criação de produções plásticas com o recurso a este material;

Objetivos na ótica da criança

- Explora o novo material;
- Utiliza o novo material em produções plásticas futuras;

Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de diálogo 	

<p>7'</p> <p>7'</p> <p>5'</p>	<p>Antes de se realizar cada atividade, dialoguei com a criança cada criança acerca do trabalho a realizar, explicando-o. De seguida, disse a cada criança para escolher um dos frutos disponíveis para o pintar de seguida.</p> <p>Depois, colocou-se o fruto na mesa e expliquei a cada criança que o deveria desenhar à vista: ou seja, ir olhando para o fruto, tentando desenhá-lo tal e qual como vê. Para isso, expliquei de que forma se utilizam as aguarelas, exemplificando: molha-se o pincel em água e de seguida, passa-se o pincel na aguarela que se quer escolher, alertando as crianças para o facto de não deverem utilizar muita água.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura com aguarela <p>De seguida, cada criança desenhava o fruto escolhido à vista, enquanto eu estava a apoiá-la, ajudando sempre que necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de diálogo <p>No final de cada pintura, falei com cada criança acerca do seu trabalho, dando a minha opinião e pedindo, também, a sua. Por último, cada criança assinou a folha com o seu nome.</p>	<p>- Aguarelas;</p> <p>. Pincéis;</p> <p>- Copo com água</p> <p>. Folha A5;</p> <p>- Caneta de feltro preto;</p> <p>- Frutos;</p>
<p>Posteriores adaptações/alterações da atividade:</p>		

5.3. Projeto “Preto é cor?”

PROJETO: “PRETO É COR?”	
Áreas de conteúdo	
	<ul style="list-style-type: none">• Área de Expressão e Comunicação<ul style="list-style-type: none">○ Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita○ Domínio da Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais.
	Área do Conhecimento do Mundo
Intenções na ótica do educador:	
	<ul style="list-style-type: none">- Promover a partilha e o respeito de opiniões;- Proporcionar o contacto com novos métodos de trabalho e pesquisa;- Permitir alargar conhecimentos face à temática a investigar.
Intenções na ótica da criança	
	-Alargar os conhecimentos acerca do <i>preto</i> e de outras cores;

- Recolher, organizar e partilhar informações acerca do *preto*.

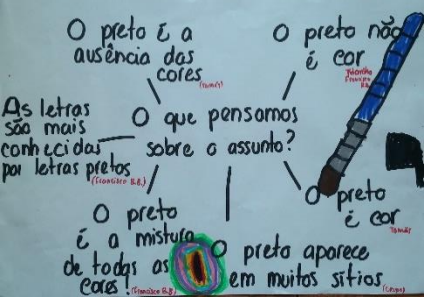
Fases ³⁷	Descrição das atividades	Exemplos:
<p>Fase I</p> <p>Definição do problema</p>	<p>Num primeiro momento, reuni com o pequeno grupo para falar um pouco mais sobre o projeto no sentido de perceber as suas conceções acerca do assunto. No sentido de relembrar as crianças, comecei por questiona-las sobre qual seria o tópico a investigar, ou seja, qual era a dúvida que tinham. Nesse momento, todas as crianças referiram que queriam descobrir se <i>Preto é cor</i>. Seguidamente ao perguntar o que estes já sabiam sobre o assunto, as crianças partilharam outras opiniões e algumas ideias, surgindo, assim, teias e listas. Durante este momento de diálogo, mantive um olhar atento, tentando mediar todas as propostas, envolvendo-me apenas para estimular as crianças. No que respeita à seleção do conteúdo, optei por ter em conta toda a informação, não colocando de parte nenhuma ideia referida.</p> <p>Dessa forma, construiu-se uma teia de ideias acerca do que as crianças achavam sobre o assunto.</p>	

Figura 14. Teia de ideias: "O que pensamos sobre o assunto?"

³⁷ Fases definidas de acordo com Vasconcelos.

No final desta fase, questionei o grupo acerca do melhor local para colocar esta primeira teia de ideias. Após uma breve discussão, criou-se um espaço na sala para colocar toda a informação referente ao projeto que cada um poderia encontrar, contribuindo para um espaço de “laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi citado por Vasconcelos et al., 2012). Assim, posteriormente, organizei este espaço, no sentido de o tornar visivelmente mais estético e permitir cativar as crianças ao longo de todo o trabalho futuro, pois o educador deve expor os trabalhos das crianças cumprindo critérios estéticos na sua apresentação (Lopes da Silva et al., 2016).

Antes da fase que apresento de seguida, foi necessário realizar uma investigação pessoal no sentido de encontrar algumas hipóteses de trabalho, em “situação de contínua aprendizagem” (APEI, 2013, p.8).

Primeiramente, em momento de diálogo propus às crianças que refletissem acerca do projeto que estávamos a iniciar. Assim, salientei a questão inicial, referindo que essa se tratava da pergunta à qual pretendiam dar resposta, mas que simultaneamente podiam

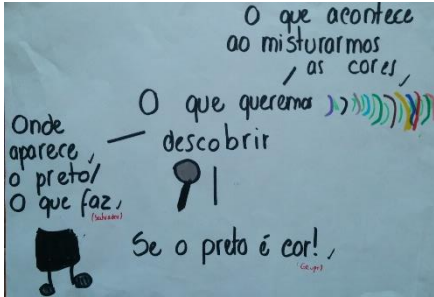
<p>Fase II</p>	<p>ter outras dúvidas acerca desta temática. Assim, as crianças pensaram acerca do assunto e, de seguida, escrevi outra teia de ideias sobre as propostas – “o que queremos descobrir?”</p> <p>Seguidamente, questioneei o grupo acerca do que pretendia fazer. Para sabermos de que forma iríamos realizar a pesquisa e todo o trabalho inerente, escrevi uma lista com as sugestões das crianças³⁸, intitulada “Como pesquisamos?”. Após colocar as sugestões do grupo, sugeri realizar também a pesquisa através do computador/internet, dado que estes meios de informação disponibilizam informações acerca do mundo que nos rodeia, que devem ser utilizados (Ferreira, 2013).</p> <p>Após a construção das teias, reli todas as ideias, no sentido de sistematizá-las. Ao falar com as crianças sobre o impacto visual das teias de ideias, uma das crianças referiu que queria ilustrá-las. Questionei o grupo acerca desta proposta, que concordou. De seguida, ajudei a criança, lendo cada uma das frases para ilustrar.</p>	
----------------	--	---

Figura 15. Teia de ideias: "O que queremos descobrir?"

³⁸ Simultaneamente, já na fase seguinte, ao falar acerca da lista, uma das crianças disse: “Eu também posso perguntar aos meus pais se preto é cor”. “Eu já perguntei à minha mãe” – respondeu outra.

<p>Planificação e desenvolvimento do trabalho</p>	<p>Discutiu-se, ainda, entre todos, o que se pretendia descobrir primeiro, dando-se prioridade à mistura de cores.</p> <p>Concomitantemente, ainda nesta fase do projeto, a professora responsável pelos projetos da instituição³⁹ (PRP), facultou alguns livros e informação acerca da temática, que colocámos junto ao nosso canto do projeto. O mesmo ocorreu com uma das crianças do grupo, que ao encontrar material, pretendeu “juntá-lo” e deixar disponível para os colegas do grupo, como ilustra a seguinte nota de campo:</p> <p>“ . . . esta criança, ao estar <i>na área das Ciências</i>, a explorar os livros, vem muito entusiasmada a correr com um livro na mão e diz-me: “Rita! Encontrei um livro que pode ajudar! Olha aqui, fala sobre as cores!”</p> <p>“Boa, FB! Tem mesmo imensa coisa, temos que o folhear bem. Vamos colocá-lo aqui⁴⁰.” – respondi.” (Nota de campo de 18 de novembro de 2016, sala de atividades). Simultaneamente, antes</p>	
---	---	--

³⁹ Na instituição existe um docente responsável por apoiar os projetos em curso dos alunos do 1ºciclo.

⁴⁰ Espaço na sala referente aos projetos em curso.

	<p>do início da seguinte fase, surgiu outra situação com a mesma criança, que importa referir:</p> <p>“Ao estar a ajudar uma criança, <i>na área da modelagem</i>, o F.. diz-me: “Rita, vou fazer pintura. Ajudas-me a pôr o avental?”. Assim, após ajudá-lo e já <i>na área da pintura</i>, a criança começa a pintar. De seguida, para e diz: “Já sei. Vou fazer uma coisa.”, começando a misturar as cores disponíveis num pequeno copo. “Olha o que eu descobri para o nosso projeto.” - diz-me. “Pois é, FB Isso pode ajudar” – respondo. “Logo falamos sobre isso.”- concluo.” (Nota de campo de 18 de novembro, sala de atividades).</p>	
<p>Fase III Execução</p>	<p>Dado o notório interesse das crianças em falar e explorar as cores para além do preto, ao reunir com todas as crianças do grupo de trabalho, falei acerca da proposta do FB que despertou o interesse das outras crianças. Dessa forma, a criança voltou a repetir a “experiência” e mostrou aos colegas que ao misturar as cores que estavam disponíveis <i>na área da pintura</i>, obtinha a cor preta. Dado que a mesma criança, inicialmente, referia que o preto não era uma cor, optei por dialogar com as crianças sobre isso:</p>	

“Então FB? Achavas que Preto não era cor mas se misturares essas cores obténs preto... O que achas agora?”.

Ao discutirmos esta ideia e observando a mistura de cores que a criança fez, algumas crianças referiram que aquela não se tratava da cor preta mas sim de cinzento escuro, o que fez com que as crianças ficassem mais confusas e, igualmente, motivadas. Seguidamente, as crianças referiram querer fazer mais misturas de cores, num próximo momento de reunião para o projeto.

Inicialmente, propus que misturassem as cores primárias, explicitando este termo. Seguidamente, as crianças voltaram a misturar as cores primárias, de forma a criar as cores secundárias. Ainda no que refere às cores primárias, mas de forma a não nos distanciar-nos do foco principal do projeto – “o preto” e para proporcionar a chegada das crianças a conclusões pertinentes sugeri que ao invés de se misturarem cores distintas, se misturassem cores com preto. No final desta atividade e após um momento de pesquisa, as crianças chegaram à conclusão de que **o preto põe as outras cores mais escuras.**



Figura 16. Resultado da experiência "Escurecimento de cores"

	<p>Em simultâneo, as atividades explicitadas permitiram que as crianças alargassem o seu conhecimento acerca da mistura de cores e percecionassem que existem diferentes formas de misturar as cores, que originam os diferentes <i>tons</i>.</p> <p>De forma a articular o processo educativo com todos os intervenientes na vida diária do grupo, o Professor de Expressão Musical trouxe uma proposta de canção referente às cores, que incluía o preto. Esta proposta teve como finalidade permitir incentivar o espírito crítico do grupo no sentido em que o preto surgia como uma cor na canção. No final, falei com o grupo sobre este momento, motivando-os a pesquisar mais sobre o assunto.</p> <p>No final das atividades mais direcionadas para as outras cores, de forma a avaliar a condução do projeto, questionei o grupo acerca das propostas. As crianças partilharam as suas conclusões, mas revelaram não querer continuar a fazer atividades com tintas, mas sim em pesquisar mais sobre o preto.</p> <p>Contudo, em modo de conclusão, recorrendo a um livro trazido por uma das crianças do grupo de sala de atividades sobre as cores, dinamizei a história em formato digital de forma a que as crianças</p>	
--	--	--

percecionassem a relação entre as cores e o preto e de que forma este surge.

Seguidamente, ainda neste âmbito realizou-se uma atividade de **cromatografia**. Esta experiência foi realizada apenas com o recurso à caneta de feltro preto. Para isso, recorreremos a uma das experiências disponíveis na caixa das experiências da *área das Ciências*, que uma criança do grupo viu ao explorar a caixa e partilhou com as crianças do grupo, para ajudar no projeto, bem como a um livro disponível na sala de atividades.

Após surgirem os resultados, em concordância com as atividades anteriores, tentei que o grupo alcançasse algumas conclusões. Coloquei algumas questões: “Então, e o que é que já conseguimos descobrir?”. Após um momento de diálogo e de pesquisa, as crianças chegaram à conclusão de que **o preto é a mistura de todas as cores**.

Após folhearem este livro, uma das páginas do livro referia que o preto serve também para contornar outros desenhos que se façam. Dado que as crianças se mostraram interessadas pelas ilustrações, sugeri ao grupo que realizássemos uma atividade

semelhante, indo ao encontro da questão “o que faz o preto”. Com esta atividade três crianças referiram que “o preto torna o desenho mais importante”, partilhando opiniões vastas acerca das sensações que o preto lhes dava nos seus desenhos, ou seja, perceberem que o **preto destaca as outras cores**. Ainda assim, uma das crianças (FB) referiu que não observava quaisquer diferenças com ou sem preto no desenho, Posto isto, foi importante que num momento final de reflexão dialogasse acerca das diferentes opiniões e da importância de respeitá-las.

Para ter um maior leque de intervenientes da vida diárias do grupo, optei por dialogar também com o a professora de Expressão Corporal, no sentido de integrar o projeto em uma das suas sessões, explicitando em que etapa se encontrava o projeto e quais as dúvidas das crianças, para permitir uma eficaz adequação do currículo. Surgiu assim a proposta: um furo no escuro.

Na sala de atividades escurecida e apenas com uma lâmpada no centro da mesma, cada criança teve a oportunidade de explorar diferentes formas de movimento, dançando por baixo da lâmpada. Seguidamente, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos, sendo que cada um inventava uma coreografia para

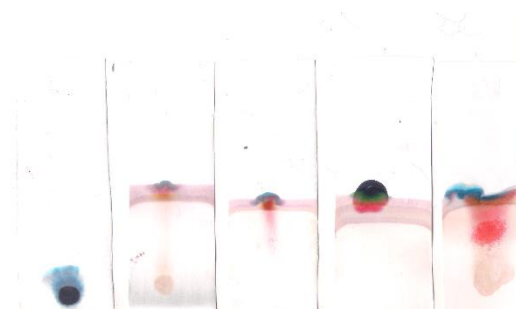


Figura 17. Resultado da cromatografia

apresentar aos restantes colegas através de um pano em que apenas incidia uma luz de um retroprojektor.

No final da sessão, realizou-se um pequeno debate acerca da mesma. Surgiram assim algumas ideias de todas as crianças do grande grupo: *“Quando está escuro não vemos nada.”*; *“Está tudo preto!”*; *“Quando as janelas se fecham, fica escuro”*.

Ao questionar as crianças responsáveis pelo projeto, mostraram-se bastante entusiasmadas, afirmando que tinham novas ideias sobre o projeto.

Após a sessão de Expressão Corporal, ao reunir novamente com as crianças, falámos acerca das aprendizagens sobre o assunto, sendo que estas fizeram, prontamente, a ligação entre o escuro e o preto:

“O preto aparece quando não se vê nada.” (ML)

“Estava tudo preto” (FB)

“Quando está escuro não conseguimos ver” (TM)

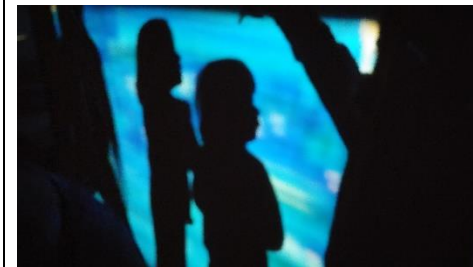


Figura 18. Sessão de Expressão Corporal: Um furo no escuro

Já num momento posterior a esta sessão, uma das crianças do grupo (TM), em momento de grande grupo na sala de atividades, referiu que falou com a sua mãe e descobriu que o preto também era a ausência das cores. Ao alertar as outras crianças para esta nova ideia, uma das crianças referiu que devíamos descobrir se isso era verdade. Dessa forma, propus uma experiência de luz: as crianças observavam através de um furo numa caixa e percebiam que existiam diferenças quando a lanterna estava ligada ou não, associando isso à existência de “preto”.

Esta atividade permitiu que o grupo refletisse acerca da ideia do TM, chegando à conclusão de que **o preto é a ausência de luz**.

Numa fase final do projeto, realizou-se uma pesquisa em grande grupo e uma das informações que partilhei com o grupo dizia que o preto é a **absorção de todas as cores**. Ao explicitar melhor esta ideia, todas as crianças fizeram a ligação com as

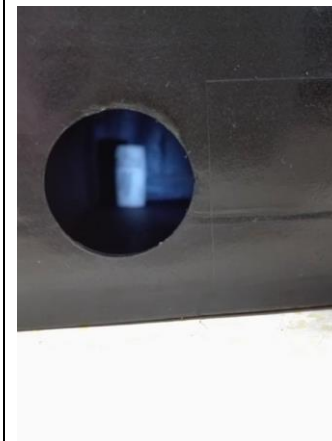


Figura 19. Experiência da caixa de luz

atividades já realizadas, revelando perceber que isso significava que era por isso que era a cor mais escura nos objetos. Neste momento, o grupo folheou também um dos livros que não tinha ainda utilizado para o projeto: “Dicionário por imagens das Artes” de Émilie Beaumont, e observaram algumas imagens acerca dos tempos pré-históricos, em que podiam observar que os contornos dos desenhos surgiam a preto, o que fez com que duas das crianças do grupo referissem que “Então o preto é cor.” (S e TM). Concomitantemente, li alguma informação referente a opiniões de diferentes artistas que detinham opiniões distintas no que respeita à questão de preto ser cor ou não. No final, as crianças descobriram que **preto é cor, preto não é cor e/o preto é uma cor neutra**, sendo que voltei a relembrar o significado de cor neutra (já referida e abordada após a dinamização da história).

No final desta fase, em grande grupo, incentivei as crianças a falarem sobre esta última descoberta no sentido de promover o respeito pelas diferentes opiniões: “*Afinal às vezes podemos ter opiniões diferentes e mesmo assim serem corretas...*”. Durante este momento, as crianças mostraram-se recetivas a

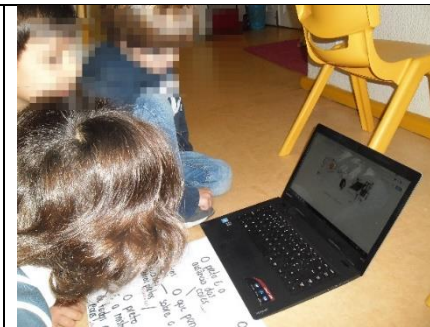


Figura 20. Pesquisa no computador

esta ideia, concordando com a minha sugestão: *“Eu achava uma coisa e a ML outra mas afinal os dois temos razão”* – disse o FB.

“Pois, temos os dois razão.” – concordou a ML.

“Sim, podem continuar com a mesma opinião, FBB. Já descobrimos que é possível” – referi.

É ainda de referir que no final de cada atividade, íamos preenchendo uma teia em modo de conclusão sobre as descobertas que iam sido feitas.

Durante esta fase, as crianças do grupo da sala de atividades foram dando os seus contributos. Durante momentos de reunião ou avaliações do dia, em que dialogava com as crianças sobre todo o trabalho a decorrer na sala, ao falar sobre o projeto as crianças partilhavam ideias: *“Eu acho que preto é cor, porque eu uso a caneta preta para pintar.”* (AJ); *“Eu acho que preto é cor!”* (FF).

	<p>Por fim, realizou-se outro momento em pequeno grupo para falarmos acerca do momento de divulgação e de que forma as crianças queriam fazê-lo: criar um livro em formato de mancha de tinta para apresentar aos colegas e à comunidade escolar.</p>	
<p>Fase IV Divulgação Avaliação</p>	<p>No que respeita à divulgação do projeto, este momento foi previamente preparado com as crianças do grupo. Assim, montei um pequeno cenário para mostrar todo o trabalho realizado e dialoguei com as crianças acerca do momento de apresentação, sendo que combinaram entre si o que cada um pretendia mostrar.</p> <p>À medida que cada criança ia explicando as descobertas realizadas (eu lia cada uma das frases das páginas do livro e as crianças explicavam de que forma chegaram aquela conclusão), as crianças iam demonstrando ao grupo as experiências realizadas: a cromatografia, a “caixa de luz”, a atividade de mistura de cores com o preto, etc.</p> <p>Seguidamente, referi que todos os materiais e consequentes experiências iam ficar disponíveis na sala de atividades, criando-se</p>	

	<p>uma nova dinâmica de sala⁴¹, que foi sendo reforçada nos dias seguintes, com o a minha ajuda.</p> <p>Após a divulgação do projeto e ao falar sobre outras cores para além do preto, as crianças do grupo mostraram-se muito interessadas. Em simultâneo, aliando à necessidade de dinamizar, também, a <i>área da pintura</i>, surgiram novas propostas de trabalho decorrentes do projeto: foram introduzidas novas formas e técnicas de pintura - pinturas com contornos a preto, exploração da técnica do berlinde e da simetria</p> <p>Por fim, foi exposta uma <i>sistematização visual</i> do trabalho no corredor da entrada da instituição.⁴²</p> <p>Relativamente à avaliação, esta foi realizada ao longo de todo o decorrer do projeto, no que respeita à minha adequação das propostas e gestão de todos os momentos. Assim, no final de</p>	
--	---	--

⁴¹ Devido a constrangimentos de espaços e a impossibilidade de manter um canto disponível para este projeto, estes foram distribuídos pelas diferentes áreas da sala de atividades.

	<p>sessões de projeto, questionava as crianças do projeto acerca do trabalho desenvolvido, no sentido de obter a sua opinião acerca da atividade, percebendo se existiam, ou não, aprendizagens adquiridas. No final, realizei um balanço geral de todo o trabalho desenvolvido, reunindo-me com as crianças. Assim, todos compartilharam as suas opiniões:</p> <p><i>“Gostei de fazer o projeto.”</i> – ML;</p> <p><i>“Descobrimos muitas coisas.”</i> – FB;</p> <p><i>“Adorei”</i> – S;</p> <p><i>“Gostei muito.”</i> – ML;</p> <p><i>“Gostei muito do projeto”</i> – FB;</p> <p><i>“Gostei”</i> – TM;</p> <p><i>“Aprendi que o preto é a ausência de luz.”</i> – TM</p> <p>Às perguntas <i>“O que não gostaram?”</i> e <i>“O que mudavam no projeto?”</i>, não obtive respostas.</p>	
--	---	--

Avaliação/Propostas de alteração:

No que refere às atividades realizadas na fase de execução, considero que deveriam ter realizado algumas com o grande grupo da sala de atividades, ao invés de o ter feito apenas no momento de divulgação. Ainda que isso tenha sido exequível, e as crianças se tenham apropriado dos materiais e das atividades sugeridas e as tivessem realizado posteriormente, teria sido mais benéfico e pertinente tê-lo feito ao longo do tempo.

3.2.1. Descrições de atividades do projeto: “Preto é cor?”

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: MISTURA DE CORES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS		
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação		
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais 		
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a exploração de elementos expressivos da comunicação visual: a cor; • Incentivar à partilha e respeito de opiniões; 		
Objetivos na ótica da criança		
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as cores primárias e secundárias; • Perceber a relação entre o preto e as outras cores; • Descrever e refletir sobre o que vê; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos

7'	<p>9. Diálogo em grupo- as cores primárias</p>	<p>Com o grupo sentado em redor da mesa, relembrei o diálogo estabelecido na sessão anterior. Algumas das crianças referiram que queriam experimentar fazer misturas de cores e que ao misturar algumas cores, obtinham o preto. Ao questioná-las acerca de quais cores, estas não conseguiram explicitar melhor.</p> <p>Para começarmos a abordar o tema da cor, propus ao grupo que pesquisássemos alguma informação acerca das cores e da mistura de cores, que concordou. Recorri a um livro pertencente à sala de atividades⁴³ e expliquei ao grupo que este falava em cores primárias. De seguida, questionei o grupo acerca das cores primárias e se sabiam qual o significado desse termo. Cada criança teve a oportunidade de dar a sua opinião e referiram não saber o significado desta palavra.</p> <p>Expliquei ao grupo que “há três cores primárias” e recorrendo aos frascos de tinta de cores primárias da área da pintura, nomeei-as: azul, amarelo e magenta. De</p>	<p>- Livro “O Pedro e as Cores” de Ucha Santos Silva;</p> <p>- Frascos de tinta: azul, magenta e amarelo.</p>
----	---	--	---

⁴³ Antes desta sessão propus ao grupo que juntássemos o livro ao espaço do projeto pois poderia ter alguma informação útil.

10'	<p>10. Mistura de cores – as cores primárias</p>	<p>seguida, de acordo com o livro, expliquei que “as cores primárias são puras porque não se conseguem fazer com a mistura de outras cores”.</p> <p>Ao folhear o livro, página a página, partilhei com as crianças que uma das páginas era referente às cores secundárias, sendo que expliquei ao grupo que estas se obtinham através da mistura das cores primárias.</p> <p>De seguida, questionei o grupo acerca da forma como queriam realizar a mistura de cores: o grupo referiu querer realizar uma “experiência” semelhante à realizada pelo FB. Assim, com o auxílio de frascos transparentes e dos frascos de tintas de cores primárias da área da pintura e dos pincéis de cada frasco, o grupo juntou em três frascos transparentes duas cores primárias. Durante este momento lembrei o grupo que deveriam tentar colocar a mesma quantidade de cada tinta, aproximadamente, em cada frasco, auxiliando as crianças.</p>	<p>- Pincéis;</p> <p>- Frascos de tinta</p>
-----	---	--	---

7'	<p>11. Diálogo sobre os resultados</p>	<p>Após obterem resultados, dialoguei com o grupo no sentido de perceber as suas opiniões acerca dos resultados obtidos. As crianças referiram que criaram cores novas e neste momento relembrei o grupo da pesquisa anterior, questionando as crianças acerca do nome destas cores que com o meu auxílio associaram Às cores secundárias.</p>	
7'	<p>12. Mistura de cores – as cores primárias e secundárias.</p>	<p>De seguida, com recurso à informação dada pela professora responsável pelos projetos da instituição , li que ao misturar-se todas as cores obtinha-se o preto.</p> <p>De seguida, em grupo, as crianças misturaram um pouco de todas as cores primárias e secundárias (já feitas) e as crianças perceberam que obtiveram uma mistura idêntica ao preto. No final, as crianças mostraram curiosidade em misturar as tintas de cor branca e preta, realizando, também, esta mistura.</p>	
	<p>13. Reflexão final</p>	<p>No final, voltámos a falar acerca dos resultados e as crianças referir que ao misturar todas as cores obtinham</p>	

3'		<p>o preto e que ao pôr branco o preto ficava mais claro – cinzento. No final, expliquei ao grupo que a mistura obtida não ficou completamente preta dado que cada mistura de cores depende da quantidade de cores misturadas que se colocam. Por fim, as crianças realizaram uma síntese das suas descobertas.</p>	
Avaliação da atividade:			
<p>Todas as crianças do grupo perceberam que existe uma relação entre o preto e as outras cores e que o preto surge através da mistura de todas as cores existentes.</p> <p>Todas se mostraram interessadas durante a pesquisa de informação no livro utilizado, contribuindo para a seleção de informação: destacando as imagens que achavam que se relacionavam com o assunto debatido. Durante os momentos de partilha, todas as crianças deram a sua opinião durante o diálogo.</p> <p>Ainda assim, por vezes, as crianças mostravam-se impacientes em esperar pela sua vez.</p>			

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: ESCURECIMENTO DE CORES

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio:** Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais
- **Domínio:** Matemática; Subdomínio de Geometria e Medida

Área de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos

- Promover a articulação de diferentes áreas de conteúdo;
- Permitir a exploração diferentes elementos expressivos da comunicação visual: a cor e a tonalidade;
- Promover a escolha e o uso de medida para explorar a tonalidade;
- Introduzir novos materiais;
- Incentivar à partilha e respeito de opiniões;

Objetivos na ótica da criança

- Explorar a mistura de uma cor com a cor preta;
- Explorar a mistura de cores, criando um aumento de tonalidade;
- Descrever e refletir sobre o que vê;
- Perceber o que é unidade de medida;

<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar medições simples • Escolher unidades de medida para comparação; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
10'	<p>Pesquisa e recolha de informação/ Diálogo em pequeno grupo</p> <p>- Com o grupo organizado em roda, no chão, dialoguei com as crianças no sentido de se pesquisar mais informação relativa à mistura de cores, ou seja, recorrendo a um dos livros disponibilizados pela professora de projetos da instituição.</p> <p>Durante a pesquisa, encontrámos informação relativa à cor branca – esta aclara as outras cores, lembrando o grupo que esta tinha sido uma das descobertas feitas na sessão anterior.</p> <p>De seguida, questionei o grupo sobre o que pensavam acerca do preto:</p> <p><i>“Se o branco aclara as outras cores, o que fará o preto?”.</i></p> <p>Após cada um partilhar as suas opiniões, indo a maioria ao encontro da resposta “põe as outras cores mais escuras”, propus que esta ideia fosse confirmada.</p>	<p>- Livro: “Caderno de pintura para aprender as cores” de Pascale Estellon;</p> <p>- Água;</p> <p>- Tintas;</p>

	<p>Mistura de uma cor com preto</p>	<p>De seguida, expliquei ao grupo qual a atividade que iríamos realizar e quais os materiais que iriam ser necessários.</p> <p>De seguida, com o auxílio de caixas de plástico transparentes, o grupo juntou um pouco de uma das cores primárias dos frascos de tinta da sala de atividades, à escolha, com água e de seguida o preto.</p> <p>Depois, mostrei ao grupo a seringa e expliquei qual a funcionalidade da mesma e qual o fim para o qual iria ser utilizar: esta iria auxiliar na junção das cores.</p> <p>Coloquei três caixas de plástico similares em linha e pedi a cada criança que colocasse a mesma quantidade de tinta de cor azul, neste caso, em cada recipiente. Para isso, apoiei cada criança no manuseio do material e expliquei de que forma deveriam utilizar a seringa. De seguida, sugeri que se escolhesse uma unidade de referência significativa com o intuito de poder ver-se melhor os resultados, explicitando o significado do referido.</p>	<p>- Seringa;</p>
--	--	---	-------------------

	Reflexão final	<p>De seguida, cada criança adicionou o preto de forma a verificar as diferenças de tonalidade:</p> <p>Primeiro adicionaram todos a mesma quantidade de preto, e não verificaram diferenças. Assim, questionei o grupo de qual seria a melhor maneira de adicionar a tinta preta para se notarem possíveis diferenças, sendo que estes responderam que queriam pôr quantidades diferentes.</p> <p>O grupo voltou a repetir toda a atividade e, ao adicionar um pouco mais de preto em cada frasco, pôde verificar diferentes tons de azul.</p> <p>Após a realização da atividade, o grupo observou os resultados e partilhou as suas ideias acerca da influência do preto nas outras cores.</p>	
--	-----------------------	---	--

Avaliação da atividade

Todas as crianças mostraram-se interessadas durante a atividade. Durante o momento de manipulação do material introduzido – a seringa, a ML e o TM ajudaram o S que estava com algumas dificuldades em utilizar o instrumento de forma adequada. Todas as crianças deram a sua opinião nos momentos de diálogo, respeitando as opiniões diferentes. Contudo, o FB mostrou alguma dificuldade em esperar pelas respostas dos colegas, sem intervir e/ou esperar pela sua vez.

No final, todas as crianças perceberam que quanto mais preto for adicionado a outra cor, mais escura essa cor irá ficar.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: DINAMIZAÇÃO DA HISTÓRIA “MISTURA AS CORES”

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio:** Educação Artística; Subdomínio das Artes Visuais

Área de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos

- Promover a articulação de diferentes áreas de conteúdo;
- Permitir o contacto com um diferente recurso de apresentação de histórias;
- Consolidar conhecimentos acerca da mistura de cores;

<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar à partilha e respeito de opiniões; 		
Objetivos na ótica da criança <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a relação entre as cores e o preto; • Descrever e refletir sobre o que vê; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos
15'	<i>Dinamização da história “Mistura as cores”:</i>	<p>Com o cenário previamente montado e com o grupo organizado em semi-lua, expliquei que irei apresentar uma história pertencente a uma das crianças do grupo, com o recurso a outro tipo de material.</p> <p>Assim, dialogarei com o grupo no sentido de explicar que cada criança iria ter oportunidade para participar, contudo, devendo esperar pela sua vez.</p> <p>Assim, a cada página que ia surgindo, projetada na parede, ia convidando cada criança a “interagir” com a história tocando numa página. Cada vez que uma criança toca na parede (página), a página muda e surge uma nova cor/mistura das cores anteriores.</p>

10'	Diálogo sobre a história apresentada	No final irei dialoguei com o grupo no sentido de perceber que conhecimentos ficaram estabelecidos e quais as dúvidas que surgiram. No final questioneei o grupo acerca da função do preto e do branco em relação às outras cores.	
Avaliação da atividade			
<p>A atividade revelou-se adequada no sentido em que permitiu que as crianças do grupo do projeto realizassem uma efetiva aquisição de conhecimentos face à relação do preto e das outras cores, e referindo perceberem que o preto escurece as outras cores e, por outro lado, o branco aclara-as.</p> <p>Durante a dinamização da história, todas as crianças do grupo se mostraram interessadas, não interrompendo qualquer momento, quando por vezes ocorria em alguns momentos da vida diária do grande grupo.</p> <p>Em simultâneo, aquando algum ruído por parte de outras crianças, as crianças referentes ao grupo do projeto pediram silêncio e referiram que esta atividade era muito importante, dado que estava relacionada com o seu projeto.</p>			

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: CROMATOGRAFIA		
<p>Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Educação Artística; Subdomínio: das Artes Visuais <p>Área de conteúdo: Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social</p>		
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a articulação de diferentes áreas de conteúdo; • Exploração diferentes elementos expressivos da comunicação visual: a cor e a separação de cor; • Promover o contacto com novas técnicas de experiências sobre o meio físico; • Introduzir novos materiais; • Incentivar à partilha e respeito pelas opiniões; 		
Objetivos na ótica da criança		
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a separação de cor: preto; • Descrever e refletir sobre o que vê; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos

		Materiais e Humanos	
10'	<p>Pesquisa e recolha de informação/ Diálogo em pequeno grupo</p>	<p>- Com o auxílio de uma das experiências da <i>área das Ciências</i> partilhada por outra criança com o grupo do projeto e um dos livros selecionados pelo grupo para pesquisar informação referente ao projeto, iniciamos esta atividade.</p> <p>Com o grupo organizado ao redor da mesa, comecei por ler a informação do cartão da Experiência e depois explicar quais as semelhanças e diferenças desta experiência com a experiência explicada no livro: uma era realizada com álcool e outra com água.</p> <p>De seguida, sugeri ao grupo que realizassem a atividade utilizando o álcool enquanto eu, utilizaria a água, para verificarmos as diferenças e qual o método mais apropriado.</p>	<p>- Cartão da Experiência: <i>Tinta «desmanchada»</i></p> <p>- Livro disponível na sala de atividades: O meu primeiro livro de Ciências – um guia para experiências simples;</p> <p>- Copos de plástico;</p>

6'	Experiência: Cromatografia	<p>De seguida, distribuí o material, previamente preparado, por cada criança e voltei a relembrar todos os passos com o auxílio do cartão:</p> <p>Primeiro, cada criança encheu um pouco do copo de plástico com o auxílio de um frasco com álcool que preparei previamente, com a minha supervisão.</p> <p>De seguida, desenharam um círculo na tira de papel, como ilustrava a figura do cartão, com distância suficiente do limite do álcool já preparado. Nesta fase, expliquei ao grupo que, devido ao projeto, todos iriam utilizar a caneta de feltro preto.</p> <p>Por último, realizou-se uma pequena alteração face às sugestões do cartão da experiência, utilizando-se fita cola para prender as fitas ao copo de plástico ao invés de um clip. Assim, após colocar o nome de cada criança nas tiras correspondentes, colou-se parte da tira o copo de plástico já com o álcool.</p> <p>Após todas as experiências terminadas, dialoguei com o grupo e combinamos que cada criança iria regressar às</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiras de papel; - Canetas de feltro preto; - Fita Cola; - Álcool; - Água
----	---------------------------------------	--	--

	Reflexão final	<p>áreas de atividades e, após 10 minutos iríamos voltar a reunir para verificar os resultados.</p> <p>Após observar resultados em todos os copos, chamei as crianças do grupo e estas verificaram a sua tira de papel e falaram acerca do que viam, comparando a sua experiência com as dos colegas.</p> <p>Para auxiliar o debate final do grupo, li a informação acerca dos resultados obtidos nesta atividade que explicitava que o resultado obtido correspondia à separação da cor preta, ou seja, as cores que conseguiam observar eram aquelas que formam a cor que pintaram no papel.</p>	<p>- Informação disponibilizada pela professora dos projetos.</p>
Avaliação da atividade:			
<p>Todas as crianças aceitam e cumpriram as ideias propostas, mostrando-se interessados numa fase inicial da atividade. Contudo, uma das crianças (FB), após realizar a experiência quis parar a sessão para poder ir realizar outras atividades na sala de atividades. Após esta atitude, outra das crianças referiu a mesma ideia (TM).</p>			

No momento de reflexão final, as crianças mostraram-se bastante interessadas com os resultados, compartilhando inclusive com as restantes crianças da sala, naquele momento. Contudo, houve uma pequena discussão entre dois elementos do grupo (S) e (FB) acerca da experiência que teve um “melhor resultado”, em que ambas as crianças referiam que a sua tira de papel estava melhor.

No final, todas as crianças revelaram a aquisição de aprendizagens significativas após a realização da experiência, voltando a referir que o preto é constituído por outras cores.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: “O PRETO COMO CONTORNO”

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio:** Educação Artística; Subdomínio: das Artes Visuais

Área de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social

Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos

- Promover a articulação de diferentes áreas de conteúdo;
- Promover a utilização de formas de expressão artística: o desenho;
- Permitir a exploração de diferentes elementos expressivos da comunicação visual: a cor
- Incentivar à partilha e respeito pelas opiniões;

Objetivos na ótica da criança

- Descrever e refletir sobre o que vê;

Tempo	Momento/Proposta educativa		Recursos
			Materiais e Humanos
7'	Desenho	- Com o grupo sentado ao redor da mesa, falei acerca da atividade da sessão anterior e das ilustrações referentes	- Folhas A4 de cor branca;

5'	Diálogo em pequeno grupo	<p>ao livro onde pesquisámos. De seguida, combinei com o grupo realizar uma atividade semelhante.</p> <p>Num primeiro momento, disponibilizei-lhe os materiais. De seguida, sugeri que desenhassem na folha algo à sua escolha, utilizando apenas duas canetas de feltro: uma preta e outra de outra cor escolhida de forma aleatória.</p>	- Canetas de feltro;
10'	Pesquisa	<p>No final, pedi ao grupo que comparasse todos os desenhos, e qual a sensação que o preto lhes transmitia. Cada criança falou acerca do seu desenho e, também, das produções dos colegas.</p> <p>De seguida, coloquei “molduras” de cor preta que preparei previamente e com diferentes tamanhos, à volta de cada desenho e questionei as crianças acerca do que observavam e quais as diferenças entre o seu desenho com e sem moldura.</p> <p>Por último, sugeri ao grupo que pesquisámos mais informações acerca do preto recorrendo a um dos livros e</p>	<p>- Molduras de diferentes tamanhos;</p> <p>- LIVRO “Caderno de pintura para aprender as cores” de Pascale Estellon;</p>

		<p>à informação disponibilizada pela professora responsável pelos projetos. Ao mostrar cada uma das páginas, as crianças associaram a sua atividade a algumas imagens que observavam em que surgiram tintas com contornos pretos. Assim, li ao grupo a informação referente a essas ilustrações, que referia que com um fundo preto as outras cores parecem escurecem e que o preto destaca as outras cores.</p>	
<p>Avaliação da atividade:</p>			
<p>No final da atividade, três crianças chegaram à conclusão de que o preto destacava as outras cores. Contudo, uma das crianças não tinha a mesma opinião. Ao dialogar-se acerca deste assunto, as crianças perceberam que ambas as respostas eram válidas, uma vez que se tratava da sensação e observação de cada um, respeitando-se.</p>			

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE: EXPERIÊNCIA DE LUZ		
<p>Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio: Educação Artística; Subdomínio: das Artes Visuais <p>Área de conteúdo: Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social</p>		
Intencionalidade educativa/ Objetivos pedagógicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a articulação de diferentes áreas de conteúdo; • Promover o contacto com novas técnicas de experiências sobre o meio físico; • Introduzir novos materiais; • Incentivar à partilha e respeito de opiniões; 		
Objetivos na ótica da criança		
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a relação entre o preto e a luz; • Descrever e refletir sobre o que vê; 		
Tempo	Momento/Proposta educativa	Recursos
		Materiais e Humanos

10'	Diálogo em pequeno grupo	<p>Com o grupo organizado em roda no chão, relembrei a ideia de uma das crianças (TM) do grupo: que o preto também era a ausência de cores e da proposta de uma das crianças (ML) em descobrir se esta ideia era correta. Questionei as crianças acerca desta afirmação e pedi que partilhassem a sua opinião. Após este momento de diálogo, sugeri a realização de uma experiência.</p>	<p>- Livro disponível na sala de atividades: O meu primeiro livro de Ciências – um guia para experiências;</p>
5'	Realização da experiência/Diálogo sobre os resultados	<p>Num primeiro momento questionei as crianças acerca do que pensavam sobre a “escuridão” e de qual seria a sensação quando estão num espaço completamente escuro e o que conseguem ver, ou não.</p> <p>Após alguma partilha de ideias e as crianças afirmarem que, normalmente não conseguiam ver nada.</p> <p>De seguida, com os materiais previamente preparados, pedi a cada criança que olhasse pelo furo de uma caixa de cartão preta, que disponibilizei. Primeiramente, com a</p>	<p>- Caixa de cartão;</p> <p>- Lanterna;</p>

10'	Pesquisa/ Reflexão final	li alguma informação ao grupo. No final, perceberam que o preto é a ausência da luz.	
Avaliação da atividade			
<p>No final da atividade, todas as crianças perceberam qual a ligação entre a luz e o preto. Contudo, tratou-se de uma explicação difícil de obter, uma vez que as crianças, inicialmente, apenas associavam o preto à escuridão, não referindo o conceito de “luz” ou a lanterna utilizada.</p> <p>Somente após a pesquisa e ao ler ao grupo que “o preto é a ausência da luz” é que as crianças conseguiram associar diretamente o termo. Contudo, uma das crianças (TM) continuava a mostrar algumas dúvidas face a esta questão, uma vez que tinha falado anteriormente com os pais sobre o assunto e estes disseram-lhe “que o preto é a ausência das cores”.</p> <p>Durante este momento, pesquisei, também acerca desta frase e expliquei ao grupo que “o preto é a ausência da luz” se trata da frase mais correta, contudo há quem ache que “o preto é a ausência das cores” e que devem ser duas opiniões a respeitar. As crianças concordaram e cada uma, por iniciativa de uma das crianças do grupo (ML) referiram qual a frase que queriam adotar “como certa”.</p> <p>Durante a realização da experiência, duas das crianças (FB, S) mostraram dificuldades em esperar pela sua vez, sendo que uma das crianças (FB), inclusive, tirou a caixa das mãos de um dos colegas.</p>			

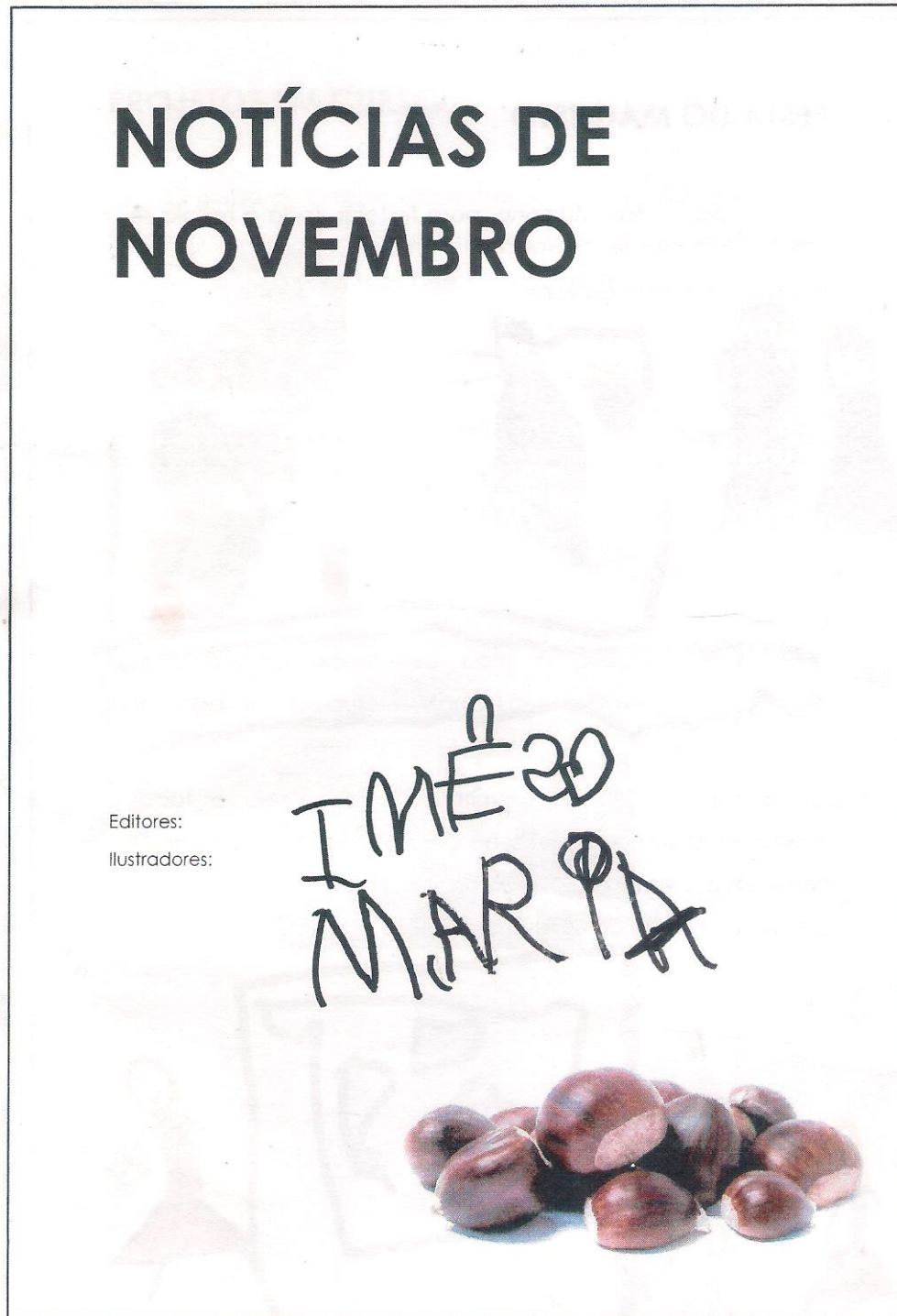
6. JORNAIS

Neste capítulo apresento todos os jornais que realizei durante a minha PPS – “Notícias de novembro”, “Notícias de dezembro” e “Notícias de janeiro”.

Os jornais retratam os momentos mais significativos vividos pelas crianças no decorrer do mês a que respeitam.

Esta trata-se de uma dinâmica comum na sala de atividades onde realizei a minha PPS e que optei por assumir, dada a relevância que esta prática detém no meu futuro profissional. Assim, esta modalidade tratou-se de uma forma de comunicar com os familiares do grupo de crianças.

6.1. Jornal “Notícias de Novembro”



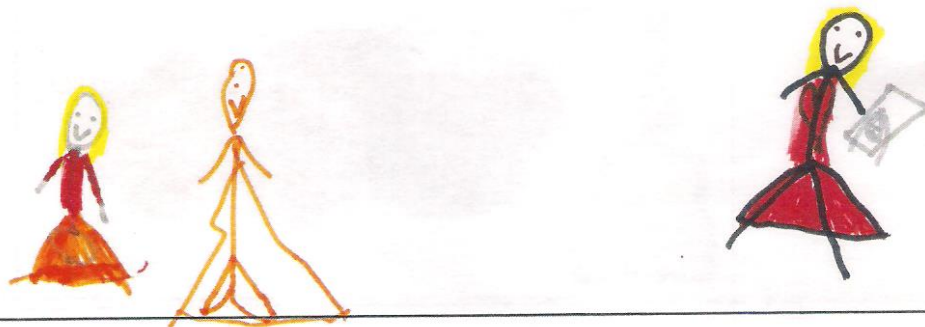
FESTA DO MAGUSTO

No dia de São Martinho, para festejar, toda a escola se juntou em diferentes atividades.

Partilhámos o almoço volante:

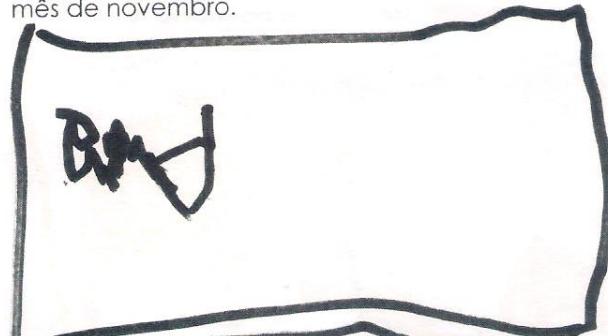


E no final do dia reunimo-nos no recreio e todos mostraram a sua apresentação para os restantes colegas. O nosso grupo, em conjunto com os outros grupos da Infantil, cantou a canção do Magusto.



PROJETOS EM CURSO

O grupo do projeto dos frutos do Outono "Quais são os frutos do Outono?" – O Eduardo [redacted], o Eduardo [redacted] e a Filipa - comunicou as suas descobertas ao grupo no início do mês de novembro.



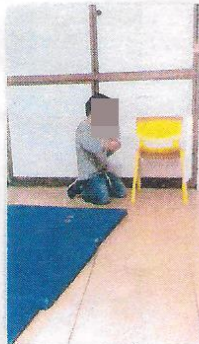
O mesmo aconteceu com o projeto "Quem foi Caravaggio?", dos autores Marta, Laura e David:



O Francisco ■■ e a Marta iniciaram o projeto "Preto é cor?". Decidiram convidar o Tomás para se juntar à sua investigação, que ficou muito entusiasmado. O Salvador, também muito curioso pelo projeto, quis juntar-se!



O António e o David realizaram a experiência do *balão-foguete* e apresentaram as suas conclusões ao grupo. Obtiveram resultados muito curiosos.



EXPRESSÃO MUSICAL

O [] ensinou uma **canção sobre o Magusto;**

A Rita [] trouxe um galho para a sala e decidiu mostrá-lo ao grupo. Depois, após se discutir o assunto e o significado da palavra galho, a [] ensinou uma nova canção: **A árvore da montanha;**

Explorámos e tocámos o **Carrilhão de Sinos;**

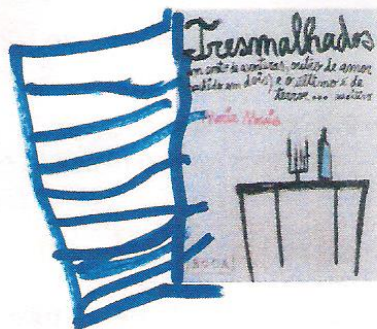


No seguimento do projeto "Preto é cor?", o [] trouxe uma nova proposta ao grupo: **A Canção das Cores;**

Ouvimos as histórias:

"Poemas para Bocas Pequenas" de Margarida Mestre e António-Pedro e "Tresmalhados – um conto de aventuras, outro de amor (partido em dois) e o último é de terror... auditivo" de Maria Morais.

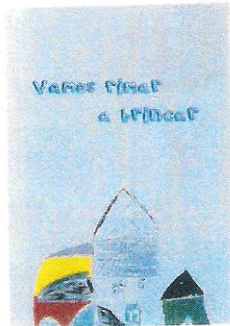
... que a mãe do António nos trouxe.



LIVROS E LEITURAS

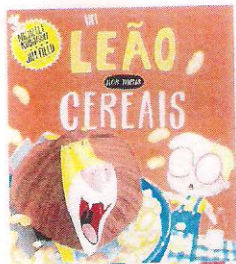
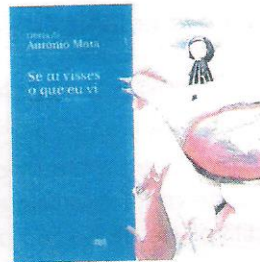
Durante o mês de novembro lemos algumas histórias:

"Onde está a minha toca?" de Giorgio Vanetti"



"Vamos rimar a brincar" da turma do 1º ano

"Se tu visses o que eu vi." De António Mota



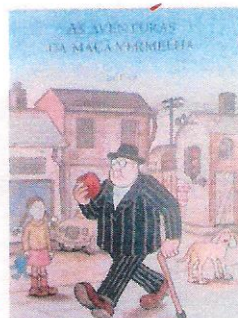
"Um Leão nos meus Cereais" de Michelle Robinson.

Um livro que o Lourenço trouxe para partilhar com o restante grupo.

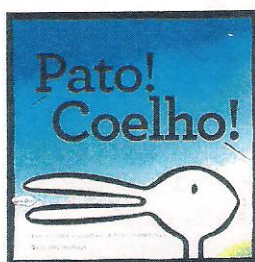


"Mistura as cores" de Hervé Tullet.

Projetámos esta história, trazida pela Laura, no âmbito do projeto "Preto é cor?". Esta desenrolava-se à medida que íamos "misturando" as cores – na projeção.



"As aventuras da maçã vermelha." De Jan Loof



"Pato! Coelho!" de Amy Krouse Rosenthal

"Será que a Joaquinha tem uma pilinha?" de Thierry Lenain e Delphine Durand



"O crocodilo que não gostava de água" de Genna Merino

MOVIMENTO

No âmbito do projeto: "Preto é cor?", a [Professora de Expressão Corporal] trouxe uma proposta relacionada com luzes e sombras: um furo no escuro.



Realizámos diferentes exercícios.

Com a sala escurecida e apenas uma luz ao centro, cada um pôde dançar por baixo dessa lâmpada e perceber as variações da sombra/luz refletidas no corpo.

Depois, com um pano no centro da sala, fizemos um jogo de sombras.

Aprendemos um novo jogo nas sessões de movimento: O Jogo do Lixo. Organizámo-nos em dois grupos e, distribuídos em duas partes distintas do campo, deveríamos mandar o máximo de bolas de papel – o lixo, para o campo adversário. O objetivo era ficarmos com o campo o mais limpo possível.



MARMELADA

Ainda no âmbito do Projeto: "Quais os frutos do Outono?", a Susana fez Marmelada para todos podermos provar e levar um pouco para casa.



VISITA À QUINTA PEDAGÓGICA

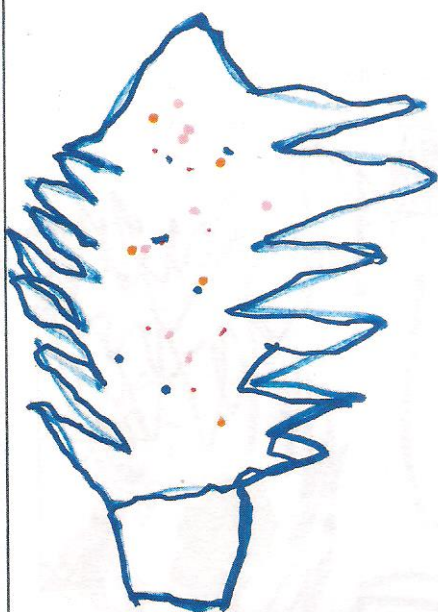
No mês de novembro, o grupo fez uma visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Visitaram o novo pomar da Quinta, falaram sobre alguns frutos da época, e fizeram, também, alguns jogos:

De olhos vendados, tinham de adivinhar que fruto estariam a tocar, bem como o sabor do sumo que estavam a provar.



O QUE QUEREMOS FAZER EM DEZEMBRO:

- Terminar e comunicar o Projeto: "Preto é cor?"
- O Convívio de Natal com toda a escola no dia 16.
- As decorações de Natal;
- Uma prenda lá para casa...

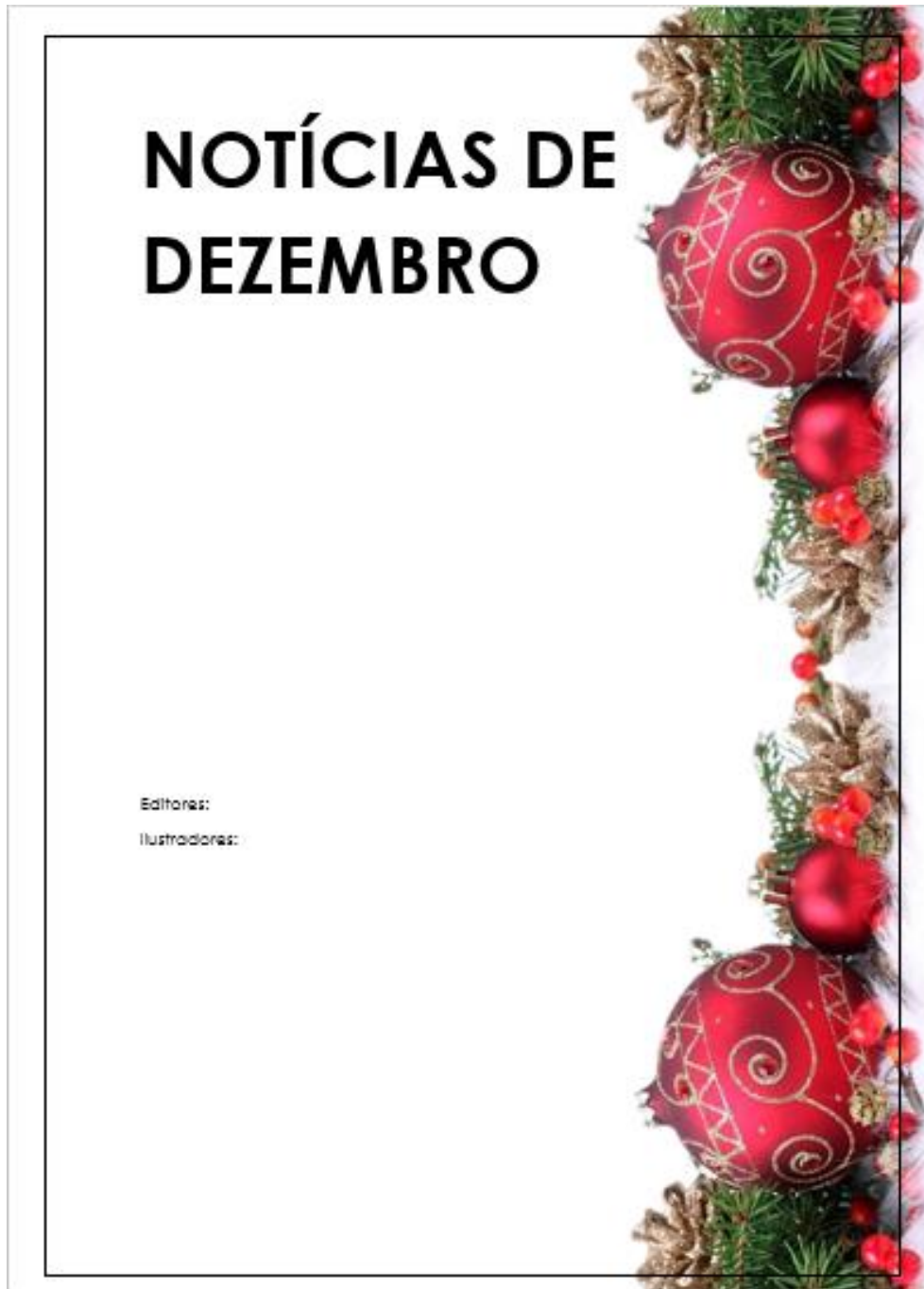


ANIVERSÁRIOS EM DEZEMBRO

- A Mariana Pereira faz 3 anos no dia 2;
- Francisco Esteves faz 5 anos no dia 15;
- Tomás faz 6 anos no dia 20;
- Lourenço faz 4 anos no dia 29;



6.2. Jornal “Notícias de Dezembro”⁴⁴



⁴⁴ Devido a constrangimentos de tempo, o Jornal “Notícias de Dezembro”, não foi finalizado até ao final da minha PPS.

FESTA DE NATAL

No dia 16 juntámo-nos novamente para comemorar a quadra natalícia. Partilhámos o almoço volante:

E cada sala realizou a sua apresentação à escola. O nosso grupo, com a restante Infantil, apresentou a canção: **a nossa horta.**

No final, fizemos as trocas de prendas entre salas!

PROJETOS EM CURSO

O Projeto "Preto é cor?" chegou ao fim. A Marta, o Francisco [REDACTED], o Salvador e o Tomás irão comunicar as suas descobertas no início de janeiro de 2017.

EXPRESSÃO MUSICAL

Este mês aprendemos uma nova canção: **A nossa horta**, que a Infantil apresentou na festa de Natal da escola.

Para ensaiar a canção sobre a horta e decidir como seria a apresentação de Natal, os grupos da Infantil reuniram-se na nossa sala:



LIVROS E LEITURAS

Durante o mês de dezembro, lemos as histórias:

“É um segredo” que a Beatriz trouxe para partilhar com os colegas.



“Frederico” de Leo Lionni

MOVIMENTO

Jogámos o Jogo do Rabo-da-raposa:

A [REDACTED] trouxe uma proposta: o **sopro**. Como as folhas, dançámos ao sabor do vento.

Dançámos, também, imitando diferentes animais: em grupo realizámos algumas coreografias. Simulámos ser um caracol, uma cobra e um peixe!



IDA À HORTA

Regressámos à horta, no início do mês de dezembro, para colocar as placas que realizámos na escola.

O Zé foi connosco e ensinou-nos uma nova canção: **A nossa horta.**

O QUE QUEREMOS FAZER EM JANEIRO:

- Comunicar o projeto "Preto é cor?"

ANIVERSÁRIOS EM JANEIRO:

A Sara faz 4 anos no dia 11;

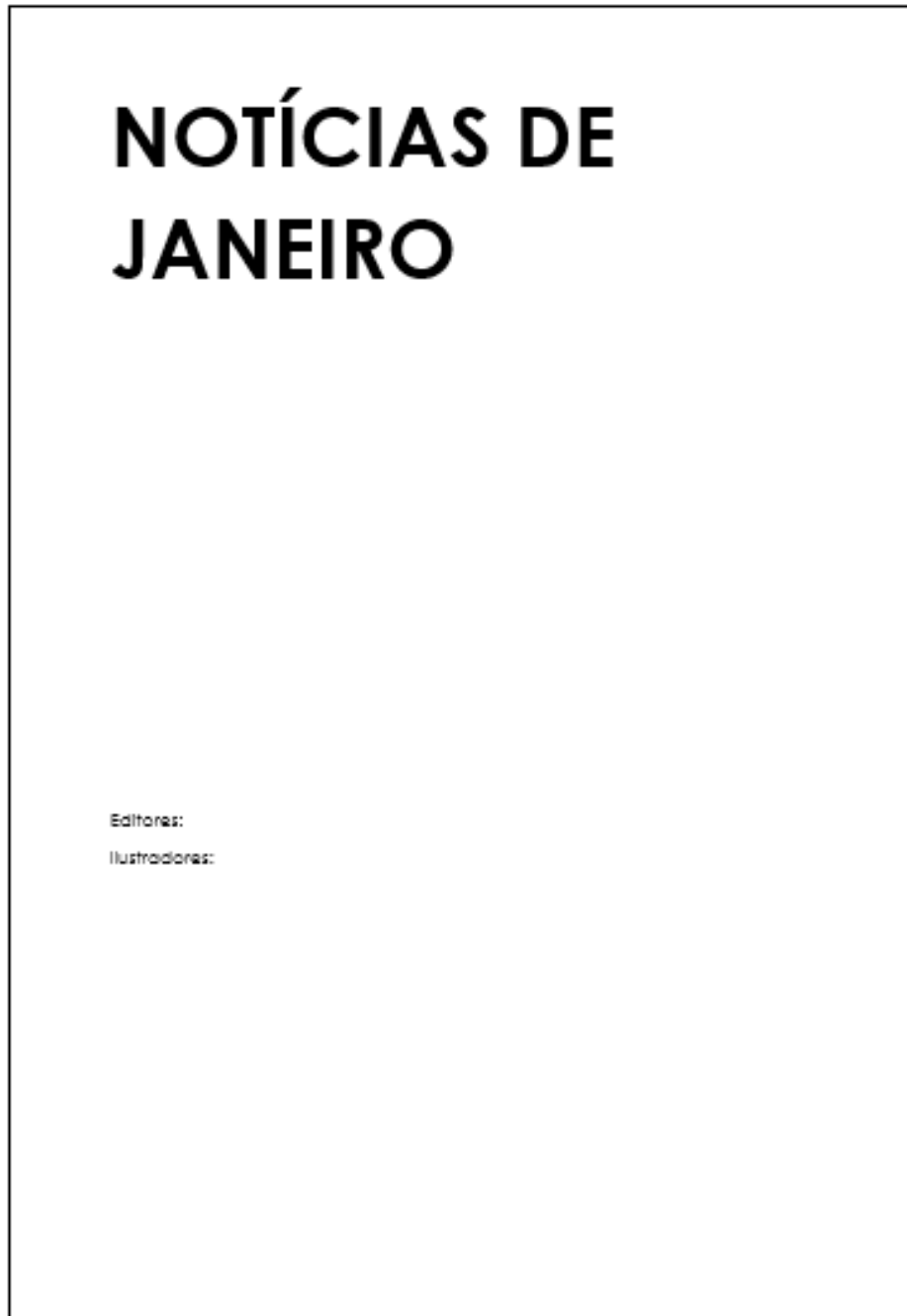
A Mariana faz 5 anos no dia 12;

A Rita faz 3 anos no dia 14;

O Francisco faz 6 anos no dia 17;

A Filipa faz 5 anos no dia 23;

6.3. Jornal “Notícias de Janeiro”⁴⁵



⁴⁵ Jornal por terminar dado que terminei a minha PPS antes do término do mês de janeiro.

AS JANEIRAS

No início do mês de janeiro, o grupo fez uma surpresa às outras salas: foram cantar as Janeiras para desejar um bom ano de 2017 a todos!

PROJETOS EM CURSO

O Projeto "Preto é cor?" chegou ao fim. A Marta, o Francisco ■, o Salvador e o Tomás partilharam o que aprenderam com os seus colegas.

Durante o mês de janeiro, criaram-se e apresentaram-se novas histórias:

A história "O coelho cenoura" da autoria do Manuel e do Eduardo Costa;

"O Gato e o Esquilo" criada pela Inês, a Maria e a Filipa.

"A aranha e a amiga" da Ana Filipa e da Petra.

E a Petra, a Maria, a Ana Filipa e a Beatriz criaram também a história: "A Sofia e os três amigos."

A partir de uma das histórias lidas: "Dançar nas nuvens" de Vanina Starkoff", começámos um projeto de grupo sobre as nossas casas!

EXPRESSÃO MUSICAL

Este mês aprendemos uma nova canção: **O Jogo do batom.**

E o Francisco com a ajuda da Inês, construiu uma flauta de garrafas que mostrou e partilhou com os colegas:



Aprendemos também a canção "Ciranda, Cirandinha".

LIVROS E LEITURAS

Durante o mês de janeiro, lemos as histórias:



“Dançar nas nuvens” de Vanina Starkoff;

“Quem dá asas às palavras” de Luísa Ducla Soares, que a Inês partilhou com todos;



“A Bruxa Mimi” de Korky Paul e Valerie Thomas;



“Um, dois, três, maitês”, que a Marta trouxe para mostrar aos colegas!

MATEMÁTICA

Fizemos vários problemas de matemática inventados que partilhámos entre todos:



PINTURA

Aprendemos novas técnicas de pintura:

A técnica do berinde...



A técnica da simetria...

MOVIMENTO

Aprendemos diferentes modos de dançar no espaço:

Em grupos inventámos diferentes coreografias:
dançámos de forma lenta ou rápida; pelo espaço ou no lugar
e/ou sempre em pé, ou, também, no chão!

O QUE QUEREMOS FAZER EM FEVEREIRO:

ANIVERSÁRIOS EM FEVEREIRO:

A Laura faz 5 anos no dia 1;

O David faz 6 anos no dia 12;

O António faz 6 anos no dia 14;

7. “A RITA VAI EMBORA. NÃO A DEIXEM IR!” - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançando o final da minha Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, são inúmeras as aprendizagens que perceciono ter conquistado.

Em primeiro lugar é fundamental mencionar que esta prática permitiu-me repensar a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. O facto de a *Casa Amarela* basear toda a sua ação com base nas linhas orientadores do modelo pedagógico do MEM e, simultaneamente, se tratar de uma abordagem pedagógica com a qual nunca tinha estabelecido contacto na prática, pude apropriar-me de todos os conhecimentos e práticas inerentes a este modelo de forma reflexiva.

Com o desenvolver de todo o meu trabalho neste contexto pude descobrir que esta se trata de uma abordagem com a qual me identifico e, muito provavelmente na qual me irei apoiar no meu futuro profissional, quando e se for possível. Concomitantemente, a MTP trata-se de uma metodologia com a qual estabeleci um melhor contacto durante esta prática e que, em simultâneo, pretendo integrar nas minhas práticas futuras. O facto de ter sido possível a realização de dois projetos, possibilitou-me perceber diferentes formas de atuação na realização de projetos, bem como adequar o segundo em prol de todas as aprendizagens anteriores.

No que respeita ainda à minha construção profissional, saliento a relevância que a construção deste portefólio teve durante a minha intervenção. Todos os registos que fui realizando, permitiram-me ir, constantemente, adequando a minha postura e, também, estar mais desperta para eventuais situações, pois “a reflexão pré e pós activa, o trabalho cooperativo, e a auto e heteroavaliação, potenciaram a construção de significados sobre a realidade profissional” (Mesquita-Pires, 2007), ajudando-me a observar, não só, as minhas fragilidades como também as potencialidades e a minha forma de estar na sala de atividades.

Perspetivando o futuro, considero que para qualquer eficaz prática, deve existir uma *relação cooperativa* (Mesquita-Pires, 2007, p.9), entre os diferentes membros de uma equipa tanto de sala como ao nível da instituição. Nesse seguimento, destaco a importância que a relação que estabeleci tanto com a EC, como com a AE da sala de atividades onde realizei a minha PPS, teve no decorrer do meu percurso. Como afirmam Marques et al. (2007), “a reflexão não passa somente pelo «diário pessoal», mas também, pela partilha de angústias, e interrogações que surgem com os parceiros

educativos” (p.130) e, o facto de estabelecer uma atitude extrospectiva com todos os intervenientes da vida das crianças permitiu-me ir melhorando cada vez mais a minha prática, em prol das sugestões e críticas construtivas transmitidas. Nesse seguimento, de forma a enriquecer todas as minhas práticas futuras, concluo que devo manter um espírito crítico, refletindo individual e coletivamente. Em simultâneo, devo transmitir uma atitude de confiança nas minhas capacidades e competências, pois só dessa forma conseguirei transmitir segurança ao grupo.

Enquanto futura educadora de infância, devo ter presente de que *educar é capacitar* (Justino, 2010, p.30), e que como principal função devo assumir que quero ajudar as crianças a tornarem-se mais capazes de enfrentar os problemas diários e prepará-las para o futuro. Para isso, importa estar o mais disponível possível e nortear a minha prática tendo por base a excelência. Tendo em conta o referido e todo o percurso retratado neste portefólio apresento uma teia que ilustra toda a minha prática enquanto educadora-estagiária e que pretendo que guie toda a minha interação futura com outras crianças:



Figura 21. Teia: O que trago para a interação? Fonte própria

Termino o presente capítulo, recorrendo a uma nota de campo que considero ser também exemplificativa do percurso retratado ao longo de todo este documento, que, teve por base e essencialmente uma relação afetuosa com as crianças com as quais desenvolvi a minha PPS:

“MC: “Rita, amanhã ainda cá estás?”

Eu: “Se ainda cá estou?” sorrio, “Eu espero que sim, como sempre” - em tom de brincadeira

A criança levanta-se “não é isso!” rindo.

“Queres que me vá já embora?” pergunto-lhe

“Não, quero que fiques!” – abraçando-me.” (Nota de campo de 11 de janeiro de 2017, sala de atividades).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreoli, V. (2003). *Do lado das crianças - os perigos que rodeiam as crianças dos nossos dias*. Porto: AMBAR.
- Antier, E. (2006). *Agressividade*. Cascais: Pergaminho.
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Lisboa.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. (2009). *O método Brazelton - compreender a agressividade na criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. D. (2013). *O método Brazelton - A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2007, agosto). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 8, pp. 10-15.
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar E Educacional*, 2. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2015b). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (s.d.). O Lúdico na Educação Infantil : Jogar , brincar , uma forma de educar, pp. 1-13.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar Em Revista*, 48, 309–328.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!»– Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *A aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação : pré-escolar e escolar . Desafios e estratégias . In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires,

- C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Grande Enciclopédia Universal - Volume 3 - Atwater - Bonico. (2004). In *Grande Enciclopédia Universal* (pp. 1349–2040). Durclub.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011. Consultado em <http://www.ine.pt>
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (Educar)*, 11, 7–21.
- Koerich, Pp., & Martins, T. (2005). Desenvolver valores na primeira infância: uma proposta de ação pedagógica. *Revista ZERO-A-SEIS*, 7, 1–14.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência- Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp.186- 193). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129–142.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Aprender a Ser Educador de Infância: Entre a Teoria e a Prática. In *XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* (pp. 1–11). Lisboa: AFIRSE.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância - Textos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 141–159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Pontes, A., & Alencar, D. (2012). O brincar na educação infantil : um olhar sobre os (as) professores (as) e sua prática pedagógica, (1989).
- Queirós, O., Goldschmidt, T., Almeida, S., & Gonçalves, M. (2003). O outro lado das birras - Alterações de comportamento na 1ª infância. *Análise Psicológica*, 1 (21),

95–102.

- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa) Consultado em repositorio.ipl.pt
- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42–54). Lisboa: Texto Editora.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Iram Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 141–160). Lisboa: Texto Editora.
- Rosa, M. D. (2001). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24–27.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2(2), 46–64.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. Em L. A. Guedes (org.), *A Escola e os actores - políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomás, C. (2007, julho/dezembro). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto e Educação*, 22 (78), 45-68.
- Vargas, Â., & Schmitt, L. (2006). Brincar é preciso. *Revista ZERO-A-SEIS*, 4, 1–17.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: Ministério da Educação e Ciência-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Documentos oficiais da instituição

Sem nome⁴⁶ (2016/2017). Projeto Curricular de Grupo. Lisboa

Sem nome (2013/2017). Projeto Educativo. Lisboa

⁴⁶ Por questões de privacidade não enuncio o nome da instituição.

ANEXOS

Anexo B. Entrevista realizada à Educadora Cooperante

B1. Guião da Entrevista realizada à Educadora Cooperante



Guião de entrevista a realizar à Educadora Cooperante

Esta entrevista decorre da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – módulo Jardim de Infância, tendo como destinatária a educadora cooperante da sala de atividades onde realizo a minha prática e como objetivo geral conhecer e compreender a visão da educadora cooperante no que respeita às componentes necessárias para a construção de um currículo apropriado.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Obs.
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista	Apresentação do/a entrevistador	

	<p>- Motivar o/a entrevistado/a</p>	<p>Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>Garantir o anonimato ao/a entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para fins académicos</p> <p>Solicitar o registo áudio da entrevista</p> <p>Reforçar que a transcrição da entrevista será facultada</p>	
<p>Dados sobre o/a entrevistado/a</p>	<p>- Caracterizar o/a entrevistado/a no plano académico e profissional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> 2. Idade 20 – 25 <input type="checkbox"/> 25 – 30 <input type="checkbox"/> 30 – 35 <input type="checkbox"/> 35 - 40 <input type="checkbox"/> 40 – 45 <input type="checkbox"/> 45 ou mais <input type="checkbox"/> 3. Habilitações escolar 4. Percurso profissional 5. Situação profissional atual 	

		6. Outras informações relevantes	
Relação com o meio envolvente e a comunidade	- Conhecer as perspetivas da entrevistada acerca do meio	- Como descreve e caracteriza o meio envolvente da instituição e a comunidade? - Como caracteriza e descreve a relação do grupo com o meio envolvente e a comunidade?	
Caracterização do grupo de crianças	- Conhecer o grupo de crianças	- Como caracteriza o grupo de crianças com o qual realiza a sua prática pedagógica?	
Informações sobre a equipa educativa	- Compreender as relações entre profissionais da instituição - Compreender as relações entre a equipa e o grupo	- Como caracteriza as relações estabelecidas entre os vários membros da instituição? - E entre os elementos de equipa de sala? - Como caracteriza as interações entre a equipa de sala e as crianças com as quais realiza a sua prática pedagógica?	

<p>Informações sobre as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância atribuída às famílias - Compreender quais as formas de estabelecimento de relações mantidas com as famílias do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância que atribui à relação a estabelecer com as famílias? - Qual a importância que atribui à participação das famílias no percurso pedagógico da criança? - Essa participação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como? - Qual a importância que atribui à comunicação entre a escola e a família? - Essa comunicação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como? 	
<p>A gestão do espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a funcionalidade do espaço de sala de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Como define e caracteriza a organização e o funcionamento do espaço de sala? - Qual a importância que atribui à organização do espaço numa sala de atividades? E nesta em específico? 	
<p>A gestão do tempo letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância atribuída à rotina diária 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância que atribui à rotina diária para um grupo? 	

Formalização da conclusão da entrevista	- Formalizar a finalização da entrevista	- Pretende acrescentar alguma informação que considere relevante? - Precisa de algum esclarecimento?	
---	--	---	--

B2. Resposta à Entrevista realizada à Educadora Cooperante

Sexo – feminino

Idade- 44 anos

Habilitações escolares- Bacharelato em Educação de Infância. Licenciatura em Teatro e Educação.

Percurso profissional- Educadora no Centro Social e paroquial Da Charneca do Lumiar durante 4 anos e Educadora de Infância atualmente nesta instituição

Situação profissional atual: Educadora em sala de pré-escolar na [*Casa Amarela*] há 17 anos.

- **Como descreve e caracteriza o meio envolvente da Instituição e a comunidade?**

A [*Casa Amarela*] está perto de escolas, farmácias, restaurantes e acesso a transportes públicos. A população é maioritariamente idosa. Porém começa a ser uma zona muito procurada pelas camadas mais jovens.

- **Como caracteriza e descreve a relação do grupo com o meio envolvente e a comunidade?**

Muitas das crianças residem nesta zona. Muitas inclusive deslocam-se a pé para a escola. Além de terem oportunidade de terem um contacto próximo com a comunidade beneficiam do que a zona oferece. Na maioria das vezes muitas crianças encontram-se ao fim do dia no parque perto da escola. Também de manhã encontram-se no café com os respetivos pais. Há uma relação de proximidade com os comerciantes e moradores o que contribui para um ambiente de confiança, segurança e conforto.

- **Como caracteriza o grupo de crianças com o qual realiza a sua prática pedagógica?**

É um grupo muito dinâmico e muito curioso. São muito agitados porém sabem organizar-se. Embora seja um grupo heterogéneo ao nível das idades, a grande maioria tem os quatro anos. Esta idade é muito ingrata pois se por um lado querem ser crescidos, por outro ainda são muito centrados e revelam ainda muitas atitudes ligadas aos 3 anos. É uma idade em que se querem afirmar mas ainda estão a experimentar.

Há uma tendência por parte das crianças a pensar que ser mais crescido é ser mais forte, é falar mais alto, é ter poder nos outros. Daí que nesta primeira fase reine ainda alguma “confusão” muito barulho. Porém e como disse há pouco tempo António Nóvoa, é “um caos organizado”. O grupo está a construir-se estamos todos a “arrumar-nos” e crescer é mesmo assim. Aos poucos haverá mudança. Já há mudança. Começam a estar mais disponíveis em ouvir o outro e invariavelmente há cada vez mais momentos de menor barulho e confusão.

- **Como caracteriza as relações estabelecidas entre os vários membros da Instituição?**

Um dos objetivos desta escola é que todos façam parte da formação destas crianças. Diretamente ou indiretamente todos somos modelos. Daí haver o cuidado de reunir com as pessoas formalmente, ou informalmente para lhes dar feedback de situações que nos pareçam importantes. Além disso tentamos que todos participem e deem o seu contributo na vida da escola, quer escrevendo nos diários, quer indo às salas para falar ou apresentar alguma situação ou sugestão.

Regra geral, o ambiente entre os trabalhadores é muito bom. Por vezes a falta de tempo é que não permite que aconteçam encontros mais formais e estes são necessários pois acreditamos na formação e reflexão conjunta. Quando ela não acontece naturalmente geram-se equívocos que podem gerar algum mau ambiente.

- **E entre os elementos de equipa de sala? / 5.3. Como caracteriza as interações entre a equipa de sala e as crianças com as quais realiza a sua prática pedagógica?**

Existe um excelente ambiente dentro da sala. Mais uma vez porque faço questão de reunir sempre que possível com a minha auxiliar para juntos refletirmos situações específicas de cada criança, avaliar a semana e planear a seguinte, pensar nas situações que queremos alterar, pensar em conjunto o que correu menos bem e porquê, perceber onde devemos fazer ajustes na nossa postura dentro da sala, etc. O mesmo faço contigo e com todas as estagiárias que recebi ou venha a receber. Passar a mensagem que na sala somos uma comunidade de aprendizagens e que estas reflexões conjuntas são fundamentais. É este modelo que passo aos meus alunos.

Também na sala todos os encontros de grupo são fundamentalmente para nos ouvirmos e partilharmos angústias, sucessos e desejos. Falar do corre menos bem. Dar voz ao erro e dele retirar a aprendizagem. Acredito que desta forma estamos em constante crescimento. O resultado é que entre mim e a minha auxiliar, estagiária, alunos há uma enorme pertença de grupo, criam-se fortes relações de afeto e cumplicidade.

- **Qual a importância que atribui à relação a estabelecer com as famílias?**

A confiança é a grande base na relação que deve haver entre a família e o educador, aliada ao enorme respeito que deve haver no papel que cada um representa na vida da criança. Sem esta confiança e respeito, dificilmente contribuiremos no crescimento dos nossos alunos. Mais uma vez e citando António Nóvoa, o papel do professor é o da “viagem” dar as ferramentas às crianças para desbravarem caminho, mostrar-lhes o caminho da autonomia, das descobertas mas fazer sentir às famílias que estamos lá, estamos à escuta estamos atentos. Confiar que vamos deixar que certas quedas aconteçam e prevenir outras mais dolorosas.

- **Qual a importância que atribui à participação das famílias no percurso pedagógico da criança?**

Mais que participarem nas atividades que vão decorrendo ao longo do ano, os pais são os primeiros a agentes na educação dos seus filhos. Como tal ao fazerem a passagem para a escola são eles que nos dão os indicadores de como é o seu filho o que quer para o seu filho, que modelos quer passar, etc. Invariavelmente ao conhecermos cada aluno vamos descobrindo as suas competências e fragilidades. Vamos traçando objetivos e estratégias para despistar dificuldades e para garantir que vão conquistando confiança nas suas capacidades. Criar condições para que tenham uma boa auto-estima, para que sejam crianças seguras e equilibradas é um trabalho que deve ser sempre feito em parceria com as famílias pois casa e escola são ambientes com registos completamente diferentes mas que se complementa pois são os ambientes privilegiados das crianças.

- **Essa participação verificasse na sala de atividades? Se sim, como?**

Sim. A cada projeto, organização da sala, etc. pedimos sempre a participação dos pais. Temos um jornal mensal que é dado aos pais. Nesse jornal, além de serem

informados do que foi feito nesse mês, são informados também do que iremos fazer no mês seguinte. Normalmente acabam sempre por enviar livros ou outras informações para o que será realizado, mesmo que não seja diretamente para o seu filho.

Sobre assuntos específicos dos filhos, faço atendimentos individuais, que tanto são solicitados por mim, como pelos pais. Tento estar sempre disponível e ajusto os horários de forma a poder atender pois a maioria das vezes a profissão dos pais não permite agendar reuniões antes das 18:00.

- **Como caracteriza a organização e o funcionamento do espaço de sala?**

Tendo em conta que o espaço físico da sala é pequeno, tento que as áreas estejam bem claras e delimitadas. Todos os anos faço ajustes na organização da sala. O facto de receber todos os anos meninos novos influencia estas mudanças. Começo o ano com a organização do ano anterior. Depois de ir vendo a dinâmica do novo grupo, como se posicionam no espaço etc. faço pequenos ajustes, mas sempre com a participação das crianças. Combinamos o que é preciso mudar e porquê. Muitas vezes são elas que dão soluções espantosas.

Este ano foi mais difícil encontrar a melhor forma de organizar o espaço. Sabia que o grupo era maior, sabia que não teria o armário dos cacifos das roupas, alterei o espaço do faz-de -conta pois estava junto ao aquecedor. Por ser uma área em que circulam mais o calor daquele aparelho era contraproducente. A dificuldade no início foi conseguir espaço no chão para reunirmos, mas ter também mesas e cadeiras suficientes na hora dos lanches. Mas entre todos lá conseguimos.

Para já o espaço está muito funcional. Esse é um dos grandes objetivos e funcional implica que as crianças autonomamente cheguem aos materiais e saibam organizar ao longo do dia onde guardam as produções, quantos podem estar em cada área, onde nos reunimos, onde lanchamos, etc.

- **Qual a importância que atribui à organização do espaço numa sala de atividades? E nesta em específico?**

A organização da sala tem objetivos pedagógicos. Há que ter em conta que este espaço é para as crianças. Daí há que criar condições de autonomia (registos e matérias devem estar ao seu alcance), segurança (o mobiliário deve ser estável). Nesta em específico além das áreas estarem definidas tento que as paredes sejam expositores das

produções do grupo. O objetivo é que aja partilha dos conhecimentos de cada um. Por outro lado que os registos de organização (presenças, plano de Atividades, Agenda, Diário) estejam também ao seu alcance para poderem registar, ler, debater. Que sintam a sala como sua, que possam manusear os mais possível sem terem que depender do adulto.

- **Qual a importância que atribui à rotina diária de um grupo?**

As crianças precisam de rotina para se sentirem seguras. Saber o que vai acontecer, saber prever, é fundamental para essa segurança. Temos uma Agenda exposta na sala com todos os momentos semanais e diários. De manhã fazemos sempre uma reunião para combinarmos o que vai acontecer e ao fim do dia reunimos novamente para avaliarmos o que fizemos com base no que tinha ficado combinado de manhã.

Fazemos também o conselho na segunda-feira de manhã para combinarmos o que irá acontecer na semana (sempre com base na Agenda exposta) e à sexta à tarde o conselho para fechar a semana. Com base no diário de turma, debatemos as ocorrências positivas e negativas da semana. Criamos regras para que o que correu menos bem, melhore. Lemos o que fizemos e o que queremos fazer na semana seguinte. Ou seja, recorrendo aos vários instrumentos que estão expostos na sala (Agenda, Mapa das presenças, Mapa dos aniversários, as crianças vão conseguindo prever e antecipar variadíssimas situações. Também estes registos fazem parte da organização da sala e têm uma grande intencionalidade pedagógica.

- **Pretende acrescentar alguma informação que considere revelante?**
- **Precisa de algum esclarecimento?**

Anexo C. Avaliação do ambiente educativo

C1. A escala ECERS: Instruções para utilização

Instruções para a utilização da ECERS-R

É importante ser rigoroso na utilização da ECERS-R, quer esta seja utilizada para auto-avaliação, para monitorização, avaliação ou melhoria dos programas ou, ainda, para investigação. Está disponível, através da *Teachers College Press*, um conjunto de material vídeo para formação, que pode ser utilizado para auto-instrução ou em formação de grupo. Antes da utilização formal da ECERS-R, é aconselhável participar em sessões de formação lideradas por um formador com experiência na escala. As sessões de formação para observadores que utilizarão a escala para fins de monitorização, avaliação ou investigação, devem incluir, pelo menos, duas observações de treino em salas de actividades com um pequeno grupo de observadores. Este treino deverá ser seguido pela comparação da fidelidade inter-observador. Antes de planejar utilizar a escala para avaliar a qualidade de um programa deverá ler cuidadosamente as instruções que se seguem.

Administração da Escala

1. A escala foi concebida para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos. Deve ser observada uma sala ou um grupo de cada vez. No caso de se tratar de um observador externo, isto é, alguém que não pertence à equipa educativa (i.e., directores, consultores, investigadores e pessoal responsável pelos alvarás) é necessário dispor de, pelo menos, 2 horas para observação e cotação. No entanto, é preferível que o período de observação seja superior a 2 horas.
2. Antes de dar início à observação deve completar-se o mais possível o cabeçalho da Folha de Cotação com informação relativa à identificação do contexto. Pode ser necessário pedir ao educador alguma informação. No fim da observação deve confirmar se os dados de identificação presentes na primeira página estão completos.
3. Antes de iniciar a observação reserve alguns minutos para se orientar relativamente à sala de actividades.
 - Pode começar pelos Itens 1 – 6, relativos ao Espaço e Mobiliário, porque são fáceis de observar.
 - Alguns itens requerem a observação de acontecimentos e actividades que ocorrem apenas em momentos específicos do dia (i.e., Itens 9 – 12 acerca das Rotinas e Cuidados Pessoais; Itens 7, 8 e 29 relativos à motricidade global). Esteja atento a esses itens de forma a poder observá-los e cotá-los assim que possível.
 - Os itens que avaliam interações só devem ser cotados depois de um período considerável de observação que lhe permita obter uma imagem representativa

da sala (i.e., Itens 30 – 33 sobre Interações; Itens 34 – 37 sobre a Estrutura do Programa; Item 41 relativo a Pais e Pessoal).

- Os itens 19 – 28 relativos a Actividades requerem, quer a verificação de materiais, quer a observação da sua utilização.
4. Seja cuidadoso para não perturbar as actividades correntes que está a observar.
 - Mantenha uma expressão facial agradável mas neutra.
 - Não interaja com as crianças, a menos que observe uma situação perigosa que tenha que ser resolvida de imediato.
 - Não fale para, nem interrompa, os elementos do pessoal.
 5. É necessário reservar um tempo para colocar questões ao educador sobre os indicadores cuja observação não foi possível. Durante esse período, o educador deve estar liberto das suas responsabilidades para com as crianças. São necessários, aproximadamente, 20 minutos para esta entrevista. De forma a rentabilizar esse tempo:
 - Utilize os exemplos de questões fornecidos, sempre que aplicável.
 - Se tiver que formular questões acerca de itens para os quais não tenha sido fornecido qualquer exemplo de questão, registre rapidamente as suas questões na folha de cotação ou noutra folha, antes de falar com o educador.
 - Coloque apenas as questões necessárias para decidir se uma cotação mais alta é possível.
 - Coloque questões para um item de cada vez e tire notas ou decida acerca da sua pontuação antes de passar para o item seguinte.
 6. A Folha de Cotação (p. 63) proporciona uma forma prática de registo das cotações nos indicadores, itens, sub-escalas e pontuação total, assim como dos seus comentários. A Folha de Perfil (p. 69) permite a representação gráfica desta informação.
 - É necessária uma Folha de Cotação para cada observação. Só é permitido fotocopiar as Folhas de Cotação e de Perfil. Não é permitido fotocopiar a escala na sua totalidade.
 - As cotações devem ser registadas na Folha de Cotação antes de sair do jardim de infância ou imediatamente após. Não deve confiar na memória para registar as cotações mais tarde.
 - É aconselhável a utilização de um lápis para fazer os registos na Folha de Cotação durante a observação, para que eventuais alterações possam ser feitas facilmente.
 - As notas finais na Folha de Cotação devem estar suficientemente nítidas para serem fotocopiadas.

Sistema de Cotação

1. Leia cuidadosamente toda a escala, incluindo os Itens, as Notas de Clarificação e as Questões. De forma a ser rigoroso, todas as cotações devem ser baseadas, tão exactamente quanto possível, nos indicadores fornecidos para os itens da escala.
2. A escala deve estar disponível e ser consultada frequentemente durante o período de observação, de forma a assegurar que todas as cotações sejam feitas com precisão.
3. Exemplos que possam diferir daqueles que são dados nos indicadores mas que pareçam comparáveis, podem ser utilizados como base para dar crédito a um indicador.
4. As cotações devem ser baseadas na situação actual, que é observada ou descrita pela equipa, e não em planos futuros. Na ausência de informação observável para apoiar a sua cotação, pode utilizar as respostas dadas pelo pessoal durante o período de entrevista, para atribuir a cotação.
5. Quando cotar um item, comece sempre por ler os indicadores da cotação de 1 (inadequado) progredindo para as cotações superiores até atingir a cotação correcta.
6. As cotações devem ser dadas da seguinte forma:
 - Deve ser dada a cotação de 1, se *qualquer um* dos indicadores dessa cotação for registado com *Sim*.
 - É dada a cotação de 2, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 são registados com *Sim*.
 - É dada a cotação de 3, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e todos os indicadores de 3 são registados com *Sim*.
 - É dada a cotação de 4, quando são verificados todos os indicadores de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 são registados com *Sim*.
 - É dada a cotação de 5, quando todos os indicadores desta cotação são registados com *Sim*.
 - É dada a cotação de 6, quando são verificados todos os indicadores de 5 e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 são registados com *Sim*.
 - É dada a cotação de 7, quando todos os indicadores desta cotação são registados com *Sim*.
 - A cotação de NA (Não Aplicável) só pode ser utilizada para indicadores ou para itens na sua totalidade, quando a expressão "*NA permitido*" aparece na escala e na Folha de Cotação. Indicadores cotados com NA não são considerados para calcular a cotação do item; itens cotados com NA não são considerados para calcular a pontuação das subescalas ou da escala.
7. Para calcular a pontuação média de cada subescala, devem ser somadas as cotações atribuídas aos itens dessa subescala, dividindo o resultado desta soma

pelo número de itens cotados. A pontuação média global resulta da soma das cotações de todos os itens da escala dividida pelo número de itens cotados.

Opção de Cotação Alternativa

Uma vez que pode ser atribuída uma cotação a cada um dos indicadores da ECERS-R, é possível continuar a cotar os indicadores de um item para além da cotação de qualidade atribuída a esse item. Utilizando o sistema de cotação anteriormente descrito, os indicadores são cotados apenas até uma cotação de qualidade no item ser atribuída. Contudo, se for desejável, com objectivos de investigação ou de promoção da qualidade, obter informação adicional sobre áreas fortes que ultrapassam o nível de qualidade obtido, o observador pode continuar a cotar todos os indicadores.

Se for seleccionada a opção de cotação alternativa e todos os indicadores forem cotados, o período de observação e de entrevista deverá ser aumentado consideravelmente. É necessário um período aproximado de 3^{1/2} – 4 horas para a observação e de 45 minutos para a entrevista, a fim de completar todos os indicadores. A informação adicional pode, contudo, ser útil para planificar melhorias específicas e para interpretar resultados de investigação.

As Folhas de Cotação e de Perfil

A Folha de Cotação permite registar as cotações dos itens e dos indicadores. As cotações dos indicadores são *S* (Sim), *N* (Não) e *NA* (Não Aplicável), sendo esta permitida apenas nos indicadores em que está assinalada. As cotações dos itens vão de 1 (Inadequado) até 7 (Excelente) e *NA* (Não Aplicável), sendo esta permitida apenas nos itens em que está assinalada. Existe também um pequeno espaço de anotações para justificar as cotações. Uma vez que estas anotações podem ser particularmente úteis para aconselhar o pessoal sobre possíveis melhorias, sugerimos que sejam tiradas notas mais exaustivas noutra folha de papel.

Deve tomar-se cuidado em registar correctamente *S*, *N* ou *NA* no espaço atribuído a cada indicador. A cotação numérica atribuída a cada item deve ser claramente assinalada com um círculo (ver exemplo p. 61).

A Folha de Perfil (p. 61) permite a representação gráfica das cotações atribuídas a todos os itens e sub-escalas. Pode ser usada para comparar áreas fortes e áreas fracas e para seleccionar itens e subescalas a melhorar. Há também um espaço para a pontuação média de cada subescala. Os perfis de pelo menos duas observações podem ser representados lado a lado para ilustrar visualmente as mudanças (ver exemplo, p. 61).

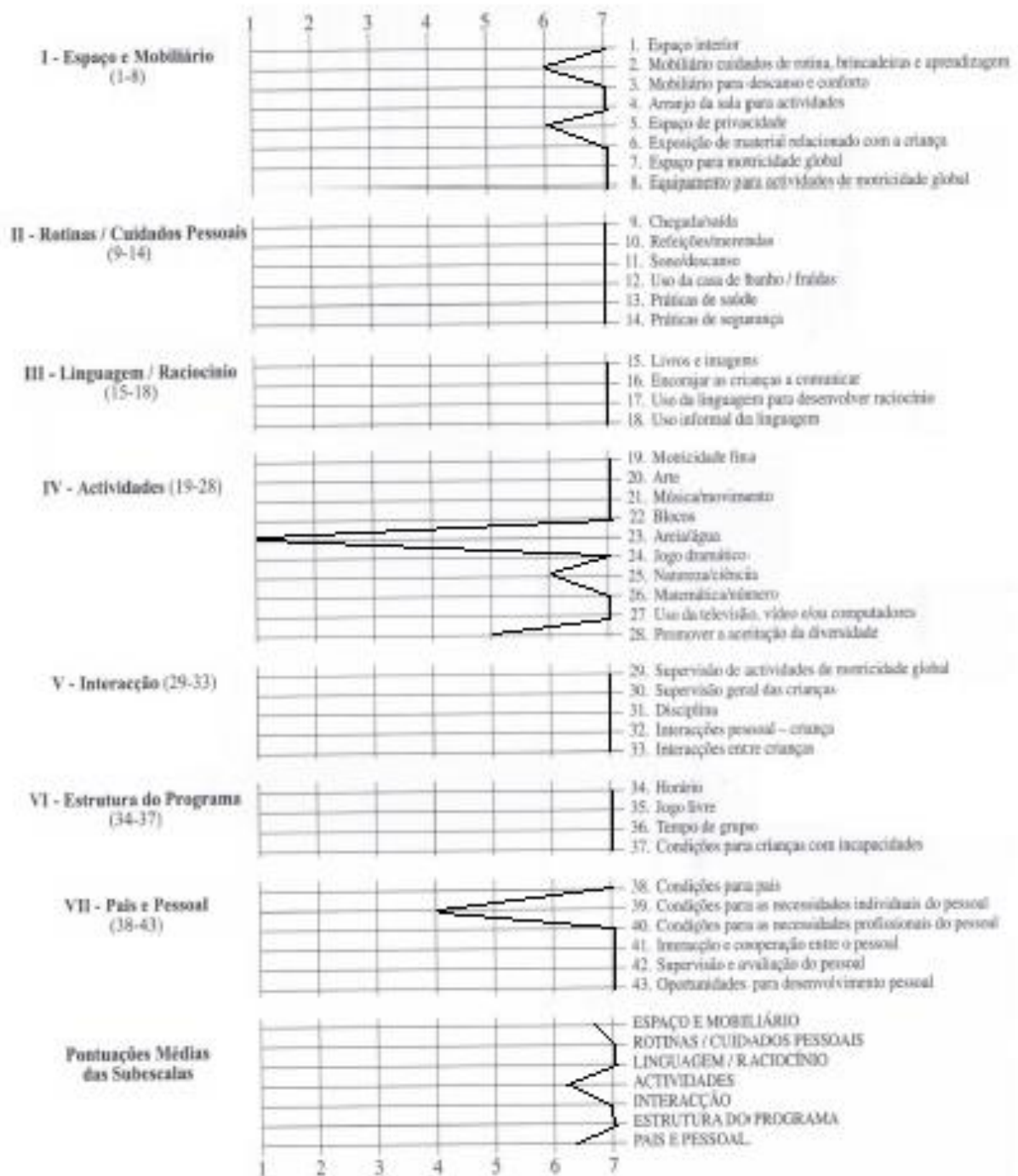
C2. Avaliação do ambiente educativo através da aplicação da escala ECERS

ESPAÇO E MOBILIÁRIO											
1. Espaço interior					Notas:						
S	N		S	N	NA	S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
			3.5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem					Notas:						
S	N		S	N	NA	S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
3. Mobiliário descanso e conforto					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
4. Arranjo da sala para actividades					Notas:						
S	N		S	N	NA	S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
5. Espaço de privacidade					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Exposição de material relacionado com criança					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
7. Espaço motricidade global					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Equipamento motricidade global					Notas:						
S	N		S	N		S	N	NA	S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação					5 4						
B. Número de itens cotados					0 8						
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A + B)					6 7 5						
ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS											
9. Chegada/Saída					Notas:						
S	N		S	N		S	N	NA	S	N	NA
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Refeições/Merendas					Notas:						
S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
			3.6	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
A. Subescala (Itens 9 – 14) Pontuação					4 2						
B. Número de itens cotados					0 8						
ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS Pontuação média (A + B)					7 0 0						
11. Sono/Descanso					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
			3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
12. Uso Casa de Banho/Fraldas					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
			3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
13. Práticas de saúde					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	NA
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
			3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
14. Práticas de segurança					Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

LINGUAGEM - RACIOCÍNIO										ATIVIDADES													
15. Livros e imagens					1 2 3 4 5 6 7 Notas					19. Motricidade fina					1 2 3 4 5 6 7 Notas								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N				
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
						5.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										5.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
16. Encorajar crianças comunicar					1 2 3 4 5 6 7					20. Arte					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	NA	
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
																					7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
17. Uso da linguagem para competências raciocínio					1 2 3 4 5 6 7					21. Música/movimento					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
18. Uso informal da linguagem					1 2 3 4 5 6 7					22. Blocos					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação					28					23. Areia/Água					1 2 3 4 5 6 7								
B. Número de itens cotados					0 4					S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO Pontuação média (A + B)					7 0 0					1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
												1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

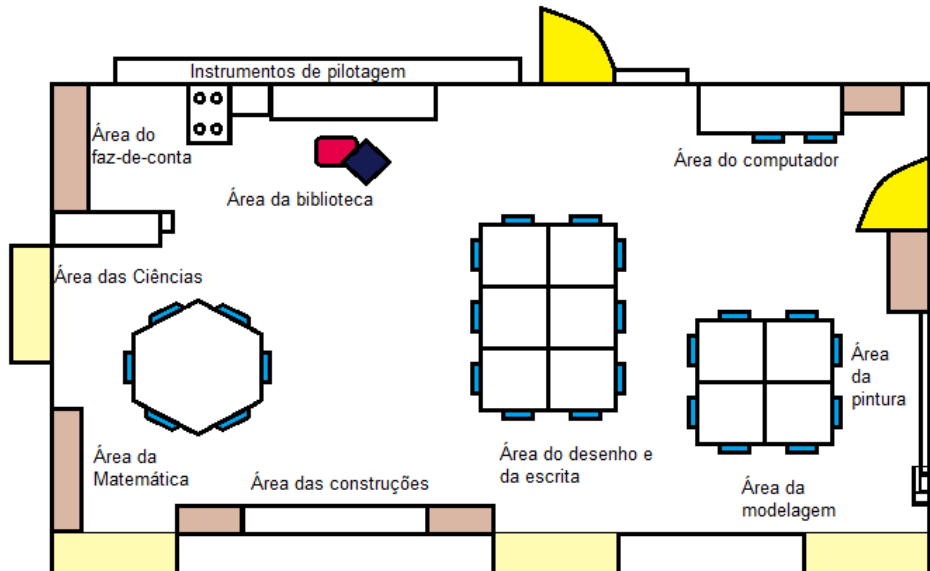
24. Jogo dramático					1 2 3 4 5 6 7 Notas					A. Subescala (Itens 19 – 28) Pontuação					6 1								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	B. Número de itens cotados					1 0								
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ATIVIDADES Pontuação média (A + B)					6 1 0						
						5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
25. Natureza/Ciência					1 2 3 4 5 6 7					29. Supervisão actividades motricidade global					1 2 3 4 5 6 7 Notas								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
26. Matemática/Número					1 2 3 4 5 6 7					30. Supervisão geral das crianças					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
27. Uso televisão, vídeo, computadores					1 2 3 4 5 6 7 NA					31. Disciplina					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
28. Promover aceitação da diversidade					1 2 3 4 5 6 7					32. Interações pessoal-crianças					1 2 3 4 5 6 7								
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>				

ECERS-R Folha de Perfil

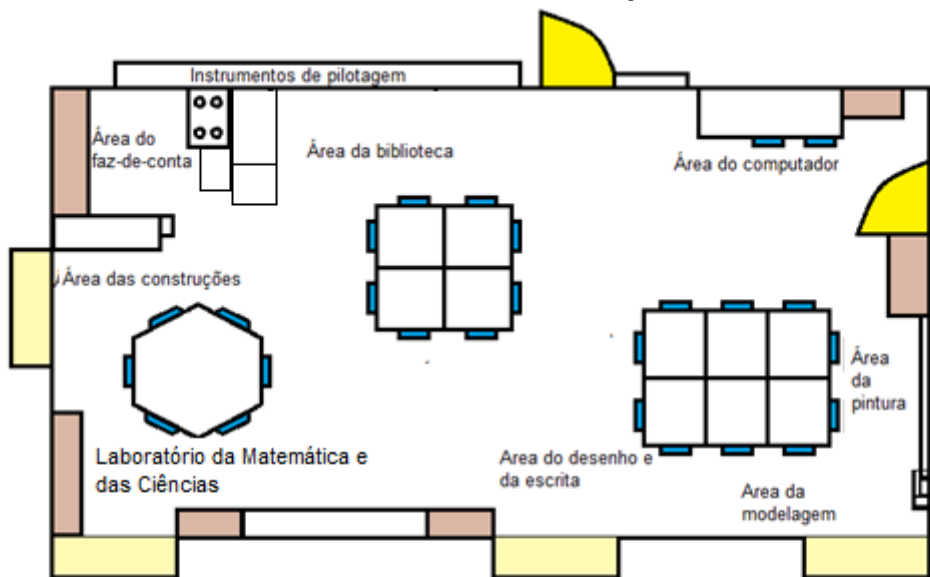


Anexo D. Plantas da sala de atividades

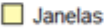

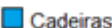

D1. No início da minha Prática Profissional Supervisionada:



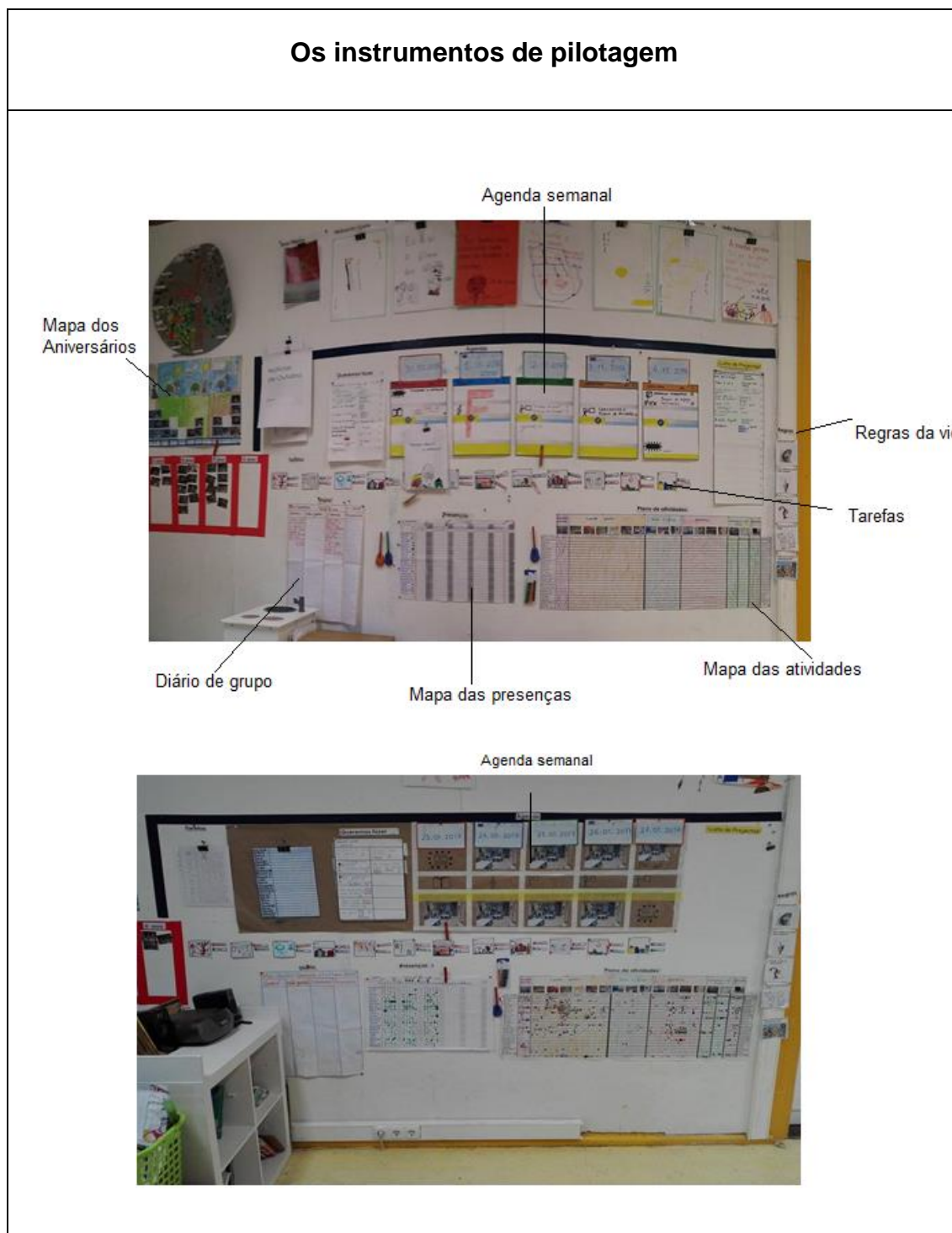
D2. No final da minha Prática Profissional Supervisionada:



Legenda:

-  Janelas
-  Portas
-  Cadeiras
-  Móveis de arrumação

Anexo E. Quadro síntese dos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades



Dados obtidos através do cruzamento de dados entre a observação direta realizada, conversas informais mantidas com a educadora cooperante e a consulta de Folque (2014).

<p>Fotografias dos instrumentos de pilotagem da sala de atividades no início e no final da minha PPS, respetivamente (na segunda fotografia apenas é assinalado o instrumento que sofreu alterações). Fonte própria.</p>	
<p>Diário de grupo</p>	<p>Registo escrito que se encontra dividido em quatro colunas: <i>Gostei, Não gostei, O que fizemos e proponho</i>. Qualquer elemento da instituição pode escrever neste quadro. No final da semana aquando a realização da Reunião de conselho, os conteúdos são lidos e discutidos, em grande grupo</p>
<p>Agenda Semanal</p>	<p>Instrumento dividido em dias de semana, igualmente divididos pelos diferentes momentos do dia.</p> <p>A agenda serve para realizar o planeamento e a avaliação do dia, assinalando-se nesta as tarefas propostas.</p>
<p>Mapa: “O que queremos fazer?”</p>	<p>Instrumento que permite, também, regular a vida semanal do grupo. No início de cada semana é escrito o que se pretende realizar durante a mesma. Este plano pode concretizar-se ou não.</p> <p>Com a segunda alteração dos instrumentos de pilotagem, este instrumento passou a pertencer ao local destinado à agenda semanal.</p>

Mapa das presenças	Mapa de grupo, onde cada criança, ao chegar de manhã à sala de atividades marca a sua presença.
Mapa das atividades	<p>Mapa onde cada criança, antes de escolher uma área da sala de atividades, assinala a sua opção.</p> <p>Serve de suporte de autorreflexão para a criança e um guia para a educadora de infância verificar a dinâmica da distribuição do grupo pelas áreas.</p>
Regras de vida	<p>Material que surge após a discussão em grande grupo sobre quais as regras que devem ser estabelecidas para a regulação do mesmo.</p> <p>As crianças participam, dão ideias e, no final, chegam a um acordo sobre as regras referentes à sala de atividades</p>
Tarefas	Registo que contém as tarefas a realizar semanalmente bem como o par correspondente a cada uma. A cada semana, os pares estabelecidos mudam de tarefa.
Mapa dos aniversários	<p>Registo dividido por meses do ano, onde são colocadas as fotografias de cada elemento de acordo com o mês do seu aniversário.</p> <p>Este instrumento era inicialmente retangular. Após realizar uma proposta à educadora, de forma a permitir uma melhor leitura das estações do ano, este</p>

	<p>foi alterado, construindo-se um registo circular. Atualmente, os dois estão em uso, sendo o primeiro respeitante ao mês do aniversário e o segundo, à estação do ano equivalente.</p> <p>A estes dois registos, junta-se outro, dividido por idades, em que as crianças, ao comemorarem o seu aniversário, trocam as fotografias para a coluna da idade que acabam de completar.</p>
--	---

Anexo F. Caracterização de dia-tipo

8h00 – O portão da escola abre. À medida que vão chegando, os pais vão arrumando as mochilas dos seus filhos nas prateleiras da cantina e cada criança junta-se às restantes. Umas com mais vontade que outras. “Olá!” – diz-me o *DM*, após dar um salto e ficar à minha frente. Assim começa o dia, com um sorriso e o cumprimento habitual.” (Nota de campo de 14 de outubro de 2016, recreio).

8h45 – “Meninos da educadora X!” – ouve-se as auxiliares educativas a chamar, à vez. E juntas, as crianças pertencentes a cada grupo cessam as brincadeiras até um novo encontro e dirigem-se para as suas salas acompanhadas do adulto.

9h00 – Ao irem entrando na sala, cada criança dirige-se para junto do mapa das presenças, onde assinala a sua presença diária. Algumas crianças ajudam as crianças mais novas: “Enquanto as crianças iam chegando, [A *ML*] quis ajudá-las: “Onde está o nome do/da X? “– perguntava-me. “Está aqui” - respondia-lhe, indicando-lhe com o dedo. De seguida, esta seguia a linha com o dedo, entregava a caneta verde ao colega e dizia: “É aqui!”. (30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Depois de marcar a sua presença, cada criança escolhe uma área onde manipula materiais que podem ser facilmente arrumados para posterior realização da reunião da manhã.

9h10⁴⁸- “*Arrumar!*” – alerta um elemento da equipa de sala. Este aviso desperta as crianças que, a pouco e pouco arrumam os brinquedos nas áreas e preparam-se para se sentar no espaço de reunião. Com o auxílio dos presidentes da semana, planeia-se o dia, negociando-se o que irá ser feito. Às segundas-feiras, este momento serve para planear o dia e, também, a semana. Contam-se novidades e partilham-se histórias: “Na reunião da manhã, ao mostrarem brinquedos e outros objetos que trouxeram de casa,

⁴⁸ No que respeita às reuniões da manhã, no final da minha intervenção, estas só ocorriam às segundas-feiras, de forma a planear-se a semana, uma vez que as reuniões habituais da manhã, por norma, prolongavam-se devido a diversos fatores: a agitação do grupo, o constante atraso de várias crianças, etc. Isto contribuía para que o tempo destinado à brincadeira nas áreas se tornasse diminuto, o que influenciava toda a dinâmica de sala de atividades, bem como a disposição das crianças ao longo do dia.

eis que surge uma maraca feita de material reciclado. “E tu *MRP*? Queres falar sobre o que trazes aí?”- Questiona a educadora.” (Nota de campo de 10 de outubro de 2016, sala de atividades).

9h30 – As crianças assinalam no mapa de atividades a área onde pretendem estar e de seguida, cada criança, de acordo com a sua opção dirige-se para a área escolhida. Partilham-se momentos em pequenos grupos e realizam-se aprendizagens.

10h15 – “*Hora do lanche!*” – ouve-se. Dizem-se os nomes dos responsáveis da tarefa da organização da fila para a casa de banho e estes dirigem-se para a porta, para de seguida organizarem a fila no corredor da instituição, para cada criança entrar ordeiramente na mesma. Após lavarem as mãos, as crianças encaminham-se para a sala e sentam-se no seu lugar do lanche. Após todas as crianças estarem sentadas, os responsáveis pela distribuição do lanche da manhã auxiliam os adultos de sala a distribuírem os lanches por todos. De seguida, a seu ritmo, após terminar, cada criança realiza a sua higiene e dirige-se para o recreio.

11h00 – Após regressarem do recreio, realiza-se, novamente, atividades em grande grupo.

11h45 – “*Responsáveis da fila da casa de banho! Vamos fazer fila!*” – ouve-se, no final da reunião. As crianças cuja tarefa diz respeito em organizar a fila para a casa de banho, formam novamente o grupo e após cada um lavar as mãos, encaminha-se para a cantina, para almoçar.

12h30 – Depois do almoço, as crianças brincam no recreio onde já estão adultos da equipa educativa prontos para os receber. As crianças que precisam, ainda fazem repouso.

13h00 – Após o recreio, regressam à sala e volta-se a falar sobre o que se irá realizar durante a tarde. De seguida, cada criança vai para uma área à sua escolha. Algumas crianças realizam projetos com o apoio de um adulto, experiências, acabam trabalhos, etc...

14h30 – “*Meninos! Comecem a arrumar!*” – Após este aviso, as crianças arrumam os materiais de cada área nos seus respetivos lugares e desimpedem as mesas de trabalho. Após terminarem e já sentados, realiza-se a avaliação do dia em *reunião de conselho*. Os presidentes da semana preenchem os círculos das tarefas realizadas no

dia, na agenda, e deixam por completar os círculos dos trabalhos que se irão prologar para o dia seguinte.

Se for sexta-feira, com base no diário de grupo, são debatidas as ocorrências positivas e negativas da semana. Criam-se regras para que o que correu menos bem, melhore, lê-se o que foi feito durante a semana e planeia-se a próxima, como afirma a EC.

14h45 – Após a avaliação do dia, um adulto alerta: “Responsáveis da limpeza e responsáveis do lanche da tarde, ficam!” e um dos responsáveis da fila dirige-se para a porta da sala de atividades onde as restantes crianças formam uma fila indiana a seguir a este. A outra criança com a mesma tarefa, fica no final da fila. “*Recreio!*”- dizem, entusiasmados. Depois de todas as crianças saírem, os responsáveis da limpeza limpam as mesas de trabalho e, com a ajuda de um adulto, as duas crianças responsáveis pela distribuição dos lanches da tarde colocam os lanches de cada criança no seu respeito lugar.

15h15 – Toca o sino no recreio e cada grupo forma uma fila à entrada do edifício. “Sou da fila!” diz o EC. (Nota de campo de 7 de novembro de 2016, recreio), e em fila caminham pelo interior da instituição, até à porta da casa de banho, onde realizam a sua rotina de higiene, para, de seguida irem para a sala, lanchar.

15h45 – Após o lanche, cada criança regressa ao recreio. Inicia-se o prolongamento.

Anexo G. Entrevista realizada ao diretor pedagógico da *Casa Amarela*

G1. Guião da entrevista realizada ao diretor pedagógico da *Casa Amarela*



Guião de entrevista a realizar ao Diretor Pedagógico da Instituição

Esta entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular *Prática Profissional Supervisionada – módulo Jardim de Infância*, a ser realizada pelas estagiárias que se encontram na instituição e tendo como destinatário o diretor pedagógico da mesma. Esta tem como objetivos gerais:

- Analisar as perspetivas do entrevistado face a questões relacionadas com a caracterização da instituição.
- Compreender o papel que o entrevistado assume no que respeita ao funcionamento da instituição e que papel assume para o mesmo.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Obs.
<p>A. Formalização do início da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar ao entrevistado qual o objetivo da entrevista e a importância da mesma, para a realização do relatório. - Assegurar a confidencialidade dos dados e a garantia do anonimato. - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. 	
<p>B. Caracterizar o entrevistado no plano académico e profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do perfil do entrevistado e suas representações relativamente ao cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como diretor pedagógico, como é que iniciou a atividade profissional? Já foi nesta função? - Quais os principais desafios que enfrenta enquanto diretor pedagógico de uma instituição? 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitações académicas e profissionais; - Tempo de serviço e em que cargos/funções (noutros contextos e no atual);
<p>C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o funcionamento e 	<ul style="list-style-type: none"> - Em linhas gerais, fale-nos do funcionamento e organização da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a instituição?

<p>Organização e funcionamento do Externato.</p>	<p>organização da instituição.</p> <p>-Caracterizar o ambiente vivenciado no JI.</p>	<p>- Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?</p> <p>- De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para o EFMP?</p> <p>- Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>- Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?</p>	<p>- Como são definidos os princípios e objetivos do EFMP.</p> <p>- Como é feito o processo do PE.</p> <p>- Quais as principais preocupações de um diretor pedagógico.</p>
--	--	--	--

<p>D. Gestão e liderança da equipa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o conceito de equipa. - Caracterizar o trabalho desenvolvido. - Compreender a ação de supervisão da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como define e caracteriza a equipa integrada no JI? - Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa? - Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do JI e como são tomadas essas decisões? - Como caracteriza as relações e a comunicação entre os diversos intervenientes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões e frequência. - Valorização do trabalho da equipa educativa. - Estabelecimento de relações entre intervenientes.
<p>E. Participação/Envolvimento das famílias no JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações sobre a participação das famílias na instituição. - Conhecer as práticas de participação das famílias no JI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias num JI? - Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias do JI? - Que papel assume, enquanto diretor, na promoção dessa participação? 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho desenvolvido com as famílias. Adesão das famílias. - Estratégias e oportunidades concretas de cooperação e participação. Em que domínios? (decisões, projeto, avaliação do serviço prestado....)

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a posição do diretor em relação à participação das famílias no contexto. - Compreender a apropriação das famílias em relação ao modelo praticado pela instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe algum tipo de comunicação às famílias acerca do modelo pedagógico utilizado no EFMP? Se sim, como e quando? 	
<p>F.</p> <p>Contextualização institucional do JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a integração do JI com outras valências. - Compreender a posição do entrevistado face à contextualização atual da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua perspetiva sobre a integração do JI numa instituição com outras valências, neste caso o 1º ciclo do ensino básico? -Que papel assume nessa integração? 	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios E constrangimentos dessa integração. - Autonomia/dependência.
<p>G.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o meio e a consequente 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve o meio envolvente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade/meio: outros atores, serviços,

<p>Relação com a comunidade.</p>	<p>relação com a instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o papel do diretor/instituição no meio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve e caracteriza a relação do EFMP com a comunidade? - Enquanto diretor pedagógico, que papel assume na promoção dessa relação? 	<p>equipamentos, organizações/instituições locais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parcerias, projetos, outras iniciativas...
<p>H. Formalização da conclusão da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formalizar a finalização da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende acrescentar algo mais que considere relevante em relação aos assuntos abordados? - Necessita de algum esclarecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade. - Reforçar a importância da informação disponibiliza.

G2. Transcrição da entrevista realizada ao diretor pedagógico da Casa Amarela

Primeiro que tudo o objetivo desta entrevista é principalmente perceber qual a sua perspectiva como diretor da instituição acerca da instituição em si, da caracterização e que papel assume nas diferentes funções que exerce como diretor.

Para além da autorização da gravação queríamos assegurar o facto de os dados usados serem confidenciais e serem anónimos, não vão ser identificados qualquer tipo de nomes e como primeira pergunta...

Como diretor pedagógico como é que iniciou a sua atividade profissional?

A minha atividade profissional como diretor pedagógico ou a minha atividade profissional?

Podemos começar por aí, como é que começou?

Eu estou aqui desde 2001 e, portanto, antes disso tive outra atividade profissional.

Podemos começar por ai se quiser.

Portanto eu sou licenciado em economia e fui professor na universidade e administrador de algumas empresas e em 2001 é que iniciei as minhas funções aqui no colégio. Na altura não como diretor pedagógico, apenas como diretor e depois com a reforma da [antiga] professora C. então sim as funções de diretor pedagógico também, portanto simultaneamente diretor e diretor pedagógico. Então a questão era situar no tempo as coisas.

Sim, aliás a seguir temos mesmo necessidade de saber se iniciou nesta função. Então enquanto diretor pedagógico que é atualmente, quais os principais desafios?

Os desafios são muitos.

Sim, os principais...

São muitos, no fundo, são os desafios com que se confrontam a educação das crianças que neste caso, portanto o Jardim-de-infância e o Primeiro Ciclo, e que são

anos decisivos no desenvolvimento da criança, portanto estamos aqui a construir os pilares e a estrutura fundamental do que vai ser o futuro deles. Até aos 11/12 anos constrói-se grande parte do nosso futuro. E os desafios sobretudo na sociedade atual são enormes, porque se refletirmos bem sobre o que está a mudar no nosso contexto estamos a assistir a mudanças que há quem caracterize como estando presença na grande alteração, que se está a processar ao nível da sociedade e com reflexos na educação que recebe a grande alteração ao nível mundial. Portanto a primeira com a invenção da escrita, a segunda com o suporte em livro da escrita, foram dois momentos que alteraram radicalmente os processos culturais e os processos da educação e atualmente com a revolução digital.

Portanto hoje as novas gerações quando chegam à universidade já não querem livros porque têm acesso a toda a informação através dos “polegares” e dos telefones. Há acesso a tudo. Ora, isto traz alterações profundíssimas na maneira como se desenvolve hoje o conhecimento e os próprios valores pessoais e sociais das crianças. Nós, na escola, temos que, naturalmente, estar preocupados com as duas coisas. Não é só com a matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio mas também com os valores que as crianças vão criando em termos pessoais: a autonomia, a solidariedade, etc.

Portanto esta alteração que se está a processar traz consequências enormes para o processo da educação e eu penso que de modo geral as escolas ainda estão muito a dormir, relativamente a estas alterações.

Mesmo hoje, se formos olhar para o que se passa no mundo da economia, já temos um mundo completamente diferente do que era há 30 e 40 anos e muito diferente, então, da altura em que a escola foi inventada – no final do séc. XVII, com a primeira revolução industrial. Portanto, a escola com o quadro a preto, com os lugares com os alunos todos sentados, uns atrás dos outros, onde o professor transmite conhecimento é do séc. muito passado e não corresponde nada àquilo que é a evolução, quer económica, quer social atual. Hoje mesmo, ao nível económico, o que conta é o conhecimento. Amanhã vamos ter estruturas industriais completamente... através de comandos e através de inteligência artificial, portanto, o ser humano tem de inventar as novas profissões e novas formas de viver. Por isso, a escola tem de estar atenta. A escola hoje tem de ser naturalmente ao nível que nos estamos, são estruturantes a

língua portuguesa, como é óbvio, é fundamental e o raciocínio matemático que é fundamentalíssimo, mas a par disto as competências essenciais que as crianças têm de criar são decisivas. Portanto temos de estimular a criatividade, temos de estimular a capacidade de cooperação uns com os outros: amanhã e hoje já, na vida social e profissional, quem não tiver a capacidade de criar e cooperar com os outros, não vai ter grande futuro. É fundamental ter essas competências. Capacidades de investigar, de estar permanentemente a aceder a novos conhecimentos. Como sabem, nesse acesso que hoje é predominantemente através da internet, ter a capacidade de selecionar a informação que interessa, pois, noventa e tal por cento daquilo que pesquisamos não interessa. Portanto, estas competências são fundamentalíssimas. Infelizmente, nós estamos muito aquém de ser uma escola de excelência, mas creio que o essencial, até por herança desde a origem da fundação deste modelo pedagógico, estamos mais próximo do que muitas das escolas clássicas.

Como já tiveram oportunidade de observar, ao nível do jardim de infância e não só, há um estímulo muito grande à criança para participar ativamente e para criar. Portanto ela participa no processo, na definição de regras, na definição dos planos, em tudo. Quer dizer, há uma participação efetiva das crianças, há o desenvolvimento da cooperação: eles aprendem uns com os outros e não só com os adultos.

A cooperação é estimulada. Toda a parte crítica e a parte de desenvolvimento de comunicação é outro elemento fundamentalíssimo: a criança habituar-se a comunicar e a intervir. Portanto, são pilares fundamentais do nosso modelo pedagógico que temos naturalmente um caminho longo para andar mas nós já estamos no caminho. Nos modelos transmissivos, em que o educador transmite o conhecimento...

Há uma imagem que eu gosto muito de utilizar sobre a conceção que nós temos da criança. Portanto, no modelo clássico, considerar a criança como uma tabua rasa ou uma garrafa vazia que é preciso encher... eu acho que a criança é um fogo brutal cheio de capacidades que é preciso atear, é preciso desenvolver. Portanto, o desenvolvimento da participação ativa da criança, de todas as competências da criatividade, as competências do acesso a várias fontes de informação... nós não temos manuais únicos no 1º ciclo para a criança se habituar já a perceber que não há nenhuma área de conhecimento que possa estar compactada num livro só, ainda por cima com os acessos todos que a informação está a dar. Portanto, é este o grande desafio da

pedagogia e é um desafio que tem como centro fundamental, a escola como um todo e em particular os professores e os educadores. Vocês vão ser atores fundamentais na vossa vida, em relação às crianças. Repara-se que se refere muitas vezes o modelo finlandês, etc. O modelo finlandês o pilar essencial são os professores. Ao nível das universidades eles têm uma preparação muito exigente e muito capaz, depois há uma seletividade muito grande dos professores para entrarem na área da educação. Depois, são bem remunerados, têm formação ao longo da vida, têm grande autonomia estruturada, até mesmo os currículos, etc. E, portanto, o pilar essencial está... o grande desafio está aí, efetivamente, nós professores. E aqui a minha perspetiva é certa, no sentido de os professores e as professoras, terem por um lado uma grande autonomia, no exercício diário da sua profissão e por outro lado haver uma grande coesão, por isso é que nós todas as quartas-feiras temos duas horas de reunião para refletirmos sobre a vida da escola. É preciso as duas coisas, um grande respeito pela autonomia e uma grande capacidade de cooperação, aquilo que no nosso modelo se designa de autoformação cooperada, é uma formação a partir da prática e em que todos em conjunto vamos refletindo sobre o que estamos a fazer.

Como seguramente, também já perceberam, ao longo da vossa vida universitária e agora da experiência de contacto com a realidade, o mais difícil não é transmitir os conhecimentos da matemática e da língua portuguesa, o mais difícil é pedagogicamente como é que as crianças hoje aprendem. Esse é que é o grande desafio.

E que não aprendem todas da mesma forma...

Esse é outro pilar, outro princípio essencial. No nosso modelo há quem fale em diferenciação pedagógica, eu gosto mais de falar em personalização. No fundo, cada criança é um ser único e irrepetível e, portanto, a educadora tem de conhecer cada um deles e conduzi-los todos ao sucesso máximo, através do seu esforço e da cooperação com as crianças, é um grande recurso que têm na sala para esse desenvolvimento.

Já nos deu o exemplo da reunião à quarta-feira que existe entre a equipa. De um modo geral, consegue-nos falar sobre a organização e funcionamento da instituição?

A estrutura é muito simples: eu sou o diretor e depois há um secretariado que apoia ao nível do secretariado, há pessoal que apoia todas as funções de limpeza de refeitório, etc. E há, o essencial, que são os professores e as educadoras. A gestão é

uma gestão que eu diria, não sendo os processos de pagamentos e recebimentos, é uma gestão completamente colegial. Tudo é pedagógico na escola, seja o que se passa no recreio, seja o que se passa em qualquer outro lado. Assim, as grandes linhas de orientação são definidas em conjunto e depois a execução das mesmas e, por isso é que nós reunimos, além de dedicarmos uma parte significativa dessas quartas-feiras à formação, há outras que dedicamos à avaliação que se está a passar na escola. As decisões são essencialmente colegiais. Como grandes órgãos, como diretor e é o conselho de docentes. Os dois grandes órgãos.

Já agora, disse-me que às quartas-feiras existe uma formação contínua de todos os docentes...

Nós, todas as quartas-feiras, em princípio há uma reunião do conselho. Programamos no início do ano, alternadamente, quartas-feiras que são para a formação com um plano pré-definido, regra geral é alguém que se propõe a apresentar algo que está a fazer na sua sala, para estabelecer o debate e transmitir o que está a fazer e simultaneamente receber ideias e sugestões dos colegas. Depois, há outra das quartas-feiras que dedicamos à avaliação da escola, uma reflexão sobre tudo o que se está a passar na escola e temos também algumas quartas-feiras que como já perceberam os do 1ºciclo e em parte do JI, há um trabalho muito grande que os professores têm da avaliação de PIT, visto que a nossa avaliação é contínua. Está sempre a acontecer. É muito mais fácil fazer a avaliação a meio do período e depois anda-se para a frente e avalia-se o teste. Eles aqui estão permanentemente a avaliar os planos individuais do trabalho, para além da observação direta que fazem e depois a avaliação que fazem, no caso do 1ºciclo, dos PIP, e das educadoras, com os registos e referências que têm. Portanto, há uma das quartas-feiras que nós designamos de trabalho autónomo. Há semelhança do que têm os alunos. São este trio de conselhos que se vão desenvolvendo ao longo do ano, acordados no início.

Relativamente ao ambiente educativo -às relações que se estabelecem, à comunicação entre equipa - como é que o define?

Em termos do corpo docente, as reuniões são o elemento fundamental da comunicação, além do dia-a-dia da comunicação informal que se faz permanentemente e coisas que são necessárias que imediatamente se resolvem e com as auxiliares, no JI, está até institucionalizado reuniões específicas entre educadores e auxiliares para

reflexão, agora no início do ano fizeram várias e, de tempos a tempos, fazem reuniões. E mesmo com a comunidade em geral, tentamos fazer algumas reuniões ao longo do ano, no fundo para debater os princípios da relação entre os adultos e as crianças, é esse o aspeto essencial, porque, depois cada um tem a sua função bem definida, as educadoras, as pessoas de apoio, etc. O que é essencial é se depois na relação com as crianças está a funcionar pois nós, adultos, somos uma referência para as crianças e, portanto, temos de partilhar todos os princípios de atuação essenciais.

De que forma é que são definidos os vossos princípios orientadores e objetivos?

Já viram no site o projeto educativo?

Sim, queríamos perceber de que forma os princípios são definidos. Existe um modelo...

O projeto educativo está no site, está corporizado e foi objeto, ao longo da vida toda da instituição, de várias atualizações, alterações, mas estão lá os princípios basilares, essenciais. De tempos a tempos, fazemos uma reflexão sobre o projeto e há algumas atualizações e alterações. Essa reflexão é feita, essencialmente em conselho de docentes.

Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de toda uma instituição?

As preocupações fundamentais são, de algum modo que já referi no diagnóstico e na análise que fiz, é conseguir conseguirmos uma pedagogia que dê, permanentemente resposta àquilo que estão a ser as grandes mutações...Porque aplicar os programas é o mais simples, o mais difícil é criar as competências nas crianças através destes desafios e isso é, além destas reflexões que eu referi que são feitas em conselho, tivemos recentemente, em que convidámos o professor Sampaio da Nóvoa numa sessão em que estiveram todos os docentes e uma série de encarregados de educação porque não se circunscreve à escola, os desafios da educação, existem três pilares fundamentais: são os pais, a escola e a sociedade em geral. Cada uma destas entidades tem que estar preocupada com a educação e o futuro das crianças. Por isso organizámos essa sessão e organizamos debates para estarmos permanentemente atualizados. As crianças são diferentes, quando vêm com as

educadoras... as educadoras dizem com muita frequência, nos conselhos, que estão a assistir a crianças com cada vez mais conhecimentos, chegam à escola com cada vez mais conhecimentos, mas também, cada vez mais desequilíbrios, crianças com problemas emocionais. E isso resulta quer da evolução que a estrutura familiar está a ter, quer da própria sociedade em si e daquele conhecimento a que eles têm acesso. Isto gera, em termos evolucionais, uma série de desequilíbrios e problemas que devem ser resolvidos. Se a criança não tiver a noção e razão a funcionar bem, se tiver emocionalmente perturbada, a aprendizagem está automaticamente comprometida e isso é em parte um dos desafios, é refletir sobre como devemos dar resposta... ainda ontem tivemos um conselho de exposição de situações concretas e de análise concretas de problemas emocionais de algumas crianças e a forma como devemos dar resposta a isso.

Já que falou nas famílias, numa parte interessada e que faz parte da instituição. Qual é a sua perspetiva em relação à participação efetiva das famílias, nesta instituição?

Há um leque diversificado de situações. Há famílias realmente muito empenhadas e preocupadas em dar as melhores respostas de educação aos seus filhos e há outros que nem tanto. Portanto, há de tudo. Embora, eu pense que todas as famílias tenham preocupação, algumas, infelizmente, não têm capacidade nem tempo para dar a resposta. Mas é efetivamente um problema grande, em alguns casos, a questão da situação familiar. Um desequilíbrio numa situação familiar traduz-se logo numa criança que não anda bem na escola e se não andar bem na escola, emocionalmente, também não faz o seu desenvolvimento quer cognitivo, quer pessoal e social, vocês têm um grande desafio pela frente.

Enquanto diretor pedagógico da instituição, que papel é que assume nesta participação das famílias? Existe alguma preocupação em promover essa participação quando não existe?

Há uma parte nuclear da relação da família com a escola que se desenrola à volta da educadora e do professor. A relação da educadora, no JI, e do professor, no caso do 1º ciclo, com os pais e encarregados de educação é fundamental e regra geral é aí que a família se centra mais e manifesta mais. Portanto, uma parte significativa dessa relação desenvolve-se a esse nível e com uma grande autonomia. E depois

temos o aspeto geral da instituição: nós temos uma associação de pais a funcionar, e a associação de pais, inclusivamente, em alguns desses conselhos têm cerca de meia hora para transmitir ideias, críticas, iniciativas. Ouvimos e tentamos, naturalmente, dar resposta. A própria associação de pais... por exemplo, nos períodos de férias do 1º ciclo, a escola está aberta. Estamos a desenvolver atividades e os professores estão a fazer uma avaliação que é muito detalhada, não é uma avaliação de cruzinhas, com a identificação do que é que a criança consegue, é descritiva, mas muito objetiva. São dias e dias que eles têm de consumir a avaliar todos os registos que têm e para fazer uma avaliação que transmita aos pais e à própria criança, o máximo de informação possível sobre o que atingiram, quer na vertente cognitiva, quer pessoal e social. Portanto, nesses períodos tem sido com a própria associação de pais que temos organizado todas as atividades das férias para as crianças de 1º ciclo que querem vir à escola.

Tentamos desenvolver esta iniciativa que eu referi abocado com o professor Sampaio da Nóvoa, convidámos, também, todas as famílias a virem participar. Vamos a meio do ano convocar mais uma assembleia de natureza geral sobre um tema a escolher. Portanto, há várias de iniciativas que participem o máximo, mas com o máximo de respeito pela autonomia que a escola tem de ter e que o professor tem de ter, por um lado, assim como nós, sobre determinados temas, não vamos interferir nas famílias mas dialogando o máximo, porque a criança é um elemento comum e é parte interessada.

Em relação ao modelo pedagógico, existe a comunicação, no início do ano às famílias...

Hoje, até por dispositivos legais do instituto do ensino particular e cooperativo, a grande fonte de comunicação é a internet. E nós, por lei, e mesmo que não fosse por lei, temos que ter na internet, o projeto educativo, o regulamento interno, o preçário e entregar aos pais, no início do ano, os aspetos essenciais da avaliação e o programa anual nos seus traços essenciais em termos das atividades gerais e depois os professores, especificamente na sua área, através de reuniões que fazem e da utilização da internet, muita da comunicação de hoje não é feita em suporte de papel, é feita através da internet. Tem lá o projeto educativo, há depois uma área reservada para

os pais em que toda a parte de acesso à informação sobre pagamentos é feita automaticamente. Utilizamos os modernos instrumentos de comunicação...

Temos falado paralelamente entre JI e 1º ciclo... queríamos perceber qual é que é a sua perspetiva sobre o facto desta instituição integrar duas valências.

A nossa perspetiva é integrá-las o máximo possível, ou seja, quer nalguns conselhos de avaliação geral da escola, quer sobretudo nos momentos de avaliação dos trimestres, as educadoras vão transmitindo aos professores, e ao conselho em geral, como está cada criança e, de um modo geral, como é que se está a desenvolver a atividade em jardim-de-infância... Ou seja, quando um professor vai receber no 1º ciclo uma criança para o 1º ano, já tem uma ideia do percurso dela. Isso acontece, assim como na vertente da comunicação, no dia-a-dia, há meninos do 1º ciclo que vão à sala de jardim-de-infância comunicar um pequeno texto, um pequeno problema...

Portanto temos um projeto coletivo, vamos amanhã plantar uma série de coisas na horta. Portanto, tentamos que a integração seja máxima e, efetivamente, nós temos aqui a admissão de algumas crianças que vão para o 1º ano e constatamos que há alguma diferença... na maioria dos casos, entre uma criança que fez aqui o jardim-de-infância e aquela que vem de fora pela primeira vez. Isto fruto exatamente da grande partilha que fazem os professores e educadoras do modelo pedagógico, incluindo todos os instrumentos: o diário, a definição de tarefas, etc. Começam no jardim-de-infância e continuam, o trabalho de projeto também começa no JI e continua no 1º ciclo. Portanto, há aqui uma ligação e uma preocupação sistemática para que o percurso da criança seja conhecido o mais possível pelos seus educadores.

Relativamente à comunidade, como a caracteriza e qual a relação da instituição com a comunidade?

As nossas relações com o meio envolvente não são muito fortes. No fundo temos duas relações que vão funcionando: uma com a junta de freguesia; com a junta de freguesia há uma partilha de iniciativas e de preocupações, que não é muito grande, poderia ser maior; temos com outra instituição aqui próxima que é os pupilos do exército que têm, de facto, alguns aspetos em termos de disponibilidades e espaços que nos são muito úteis... não só com o espaço destinado ao projeto coletivo – que é a horta – com um terreno alugado, como também, por exemplo, esta conferência que decorreu com o Dr. Sampaio da Nóvoa foi no auditório que foi alugado... têm instalações

desportivas, que diria quase ótima em relação às que temos aqui... dois ginásios, um grande campo polivalente que, quer nas férias do 1º ciclo, quer noutros momentos aproveitamos esses espaços. Para além disso, praticamente não temos outras relações com o meio envolvente.

Damos as questões por terminadas, queríamos saber se pretende acrescentar algo mais aos vários assuntos que foram falados...

Não, eu só espero que, nesta parte da relação com a Escola Superior de Educação, o vosso estágio seja um desafio... uma coisa é ver as coisas nos livros, outra é poder ver na realidade. Acho que uma das coisas que é um grande desafio para o país é alterar profundamente, os tais desafios da educação, ao nível da formação dos educadores.

Acho que há aí um desafio enorme... porque eu não sei se em vez das grandes preocupações, a cada ministro que chega, que é mudar os programas, não sei se não devia era mexer na formação que é dada. É essencial, e à semelhança do que nós tentamos aqui com os alunos durante o trabalho autónomo, tentar fazer crescer cada vez mais a componente de formação a partir da experiência prática. Acho que aí é que era importante que se investisse na parte dos Ministérios da Educação. Porque os pilares vão ser vocês, educadores e professores. Por isso, quanto melhores forem os vossos desafios atuais e vossa formação, melhor será o futuro da escola.

Melhor resposta daremos...

Exatamente. Por isso, o que eu espero é que aqui seja uma experiência e, quer as educadoras quer eu, estamos à vossa disposição para as investigações que tiverem, para as dúvidas... estejam à vontade, está bem?

Obrigada!

Anexo H. Entrevista realizada à Auxiliar Educativa

H1. Guião da entrevista realizada à Auxiliar Educativa



Guião de entrevista a realizar à Auxiliar Educativa

Esta entrevista decorre da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – módulo Jardim de Infância, tendo como destinatária a auxiliar educativa da sala de atividades onde realizo a minha prática e como objetivo geral conhecer e compreender a visão da entrevistada no que respeita às componentes necessárias para a construção de um currículo apropriado.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Obs.
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar o/a entrevistado/a	<p>Apresentação do/a entrevistador</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista</p>	

		<p>Garantir o anonimato ao/a entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para fins académicos</p> <p>Solicitar o registo áudio da entrevista</p> <p>Reforçar que a transcrição da entrevista será facultada</p>	
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Caracterizar o/a entrevistado/a no plano académico e profissional	<p>7. Sexo</p> <p>F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>8. Idade</p> <p>20 – 25 <input type="checkbox"/> 25 – 30 <input type="checkbox"/></p> <p>30 – 35 <input type="checkbox"/> 35 - 40 <input type="checkbox"/> 40 – 45 <input type="checkbox"/></p> <p>45 ou mais <input type="checkbox"/></p> <p>9. Habilitações escolar</p> <p>10. Percurso profissional</p> <p>11. Situação profissional atual</p> <p>12. Outras informações relevantes</p>	

Relação com o meio envolvente e a comunidade	- Conhecer as perspetivas da entrevistada acerca do meio	- Como descreve e caracteriza o meio envolvente da instituição e a comunidade? - Como caracteriza e descreve a relação do grupo com o meio envolvente e a comunidade?	
Caracterização do grupo de crianças	- Conhecer o grupo de crianças	- Como caracteriza o grupo de crianças com o qual realizada a sua prática?	
Informações sobre a equipa educativa	- Compreender as relações entre profissionais da instituição - Compreender as relações entre a equipa e o grupo	- Como caracteriza as relações estabelecidas entre os vários membros da instituição? - E entre os elementos de equipa de sala? - Como caracteriza as interações entre a equipa de sala e as crianças com as quais realiza a sua prática pedagógica?	
Informações sobre as famílias	- Compreender a importância	- Qual a importância que atribui à relação a estabelecer com as famílias?	

	<p>atribuída às famílias</p> <p>- Compreender quais as formas de estabelecimento de relações mantidas com as famílias do grupo</p>	<p>- Qual a importância que atribui à participação das famílias no percurso pedagógico da criança?</p> <p>- Essa participação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como?</p> <p>- Qual a importância que atribui à comunicação entre a escola e a família?</p> <p>- Essa comunicação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como?</p>	
A gestão do espaço	<p>- Compreender a funcionalidade do espaço de sala de atividades</p>	<p>- Como define e caracteriza a organização e o funcionamento do espaço de sala?</p> <p>- Qual a importância que atribui à organização do espaço numa sala de atividades? E nesta em específico?</p>	
A gestão do tempo letivo	<p>- Compreender a importância atribuída à rotina diária</p>	<p>- Qual a importância que atribui à rotina diária para um grupo?</p>	

Formalização da conclusão da entrevista	- Formalizar a finalização da entrevista	- Pretende acrescentar alguma informação que considere relevante? - Precisa de algum esclarecimento?	
---	--	---	--

H2. Transcrição da entrevista realizada à Auxiliar Educativa

Sexo – feminino;

Idade- 28 anos;

Habilitações escolares- 12º ano de escolaridade;

Percurso profissional- Auxiliar educativa numa IPSS durante 4 anos;

Situação profissional atual: Auxiliar Educativa em sala de pré-escolar na [Casa Amarela] há 3 anos.

- **Como descreve e caracteriza o meio envolvente da instituição e a comunidade?**

É um local excelente. Sempre vivi nas proximidades e nunca tive problemas.

- **Como descreve e caracteriza a relação do grupo com o meio envolvente e a comunidade?**

Considero que a relação do grupo com a comunidade se trata de uma boa relação.

- **Como caracteriza o grupo de crianças com o qual realiza a sua prática pedagógica?**

É um bom grupo. De forma geral, é um grupo um pouco inquieto, mas penso que isso esteja relacionado com a idade. São muito amigos uns dos outros, tenho notado isso este ano letivo. O que têm de rebeldes, têm de meigos.

- **Como caracteriza as relações estabelecidas entre os vários membros da instituição?**

Considero que existem boas relações entre a equipa. Trabalhamos todos com o mesmo intuito.

- **E entre os elementos de equipa de sala?**

A relação que tenho com a educadora de infância é ótima. Existe bastante comunicação e contamos muito uma com a outra e procuramos ajudarmo-nos mutuamente sempre que é necessário.

- **Como caracteriza as interações entre a equipa de sala e as crianças com as quais realiza a sua prática pedagógica?**

É uma excelente relação, temos uma boa interação com eles.

- **Qual a importância que atribui à relação a estabelecer com as famílias?**

Acho que o trabalho que é realizado na escola deve ser continuado em casa.

- **Qual a importância que atribui à participação das famílias no percurso pedagógico da criança?**

A participação das famílias deve acontecer sempre que possível. Tudo o que está relacionado com a família é importante. Por exemplo, quando um pai vem à escola eles ficam muito orgulhosos e contentes. Gostam que os pais venham participar.

- **Essa participação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como?**

Sim, às vezes nas atividades ou nos projetos que estão a desenvolver, um pai que entende do assunto, disponibiliza-se para ajudar.

- **Qual a importância que atribui à comunicação entre a escola e a família?**

Acho que tem que ser boa. Por exemplo, quando um filho tem algum problema em casa, é importante que nos avisem, pois a escola tem de saber para conseguir dar uma boa resposta à criança. Se um filho teve dificuldades em dormir e os pais comunicarem, saberemos o porquê de acontecer uma birra, por exemplo.

- **Essa comunicação verifica-se na sala de atividades? Se sim, como?**

Sim, tanto eu como a educadora explicamos tudo aos pais, como correu o dia e o que aconteceu e vice-versa.

- **Como define e caracteriza a organização e o funcionamento do espaço de sala?**

A sala de atividades está adaptada para as idades do grupo. Tivemos que ir fazendo muitas alterações. Tem um pouco de tudo e está adaptada para os 2 até aos 6 anos. As crianças interiorizam as regras e a dinâmica do funcionamento de sala.

- **Qual a importância que atribui à organização do espaço numa sala de atividades? E nesta em específico?**

A organização do espaço de sala contribui para eles começarem a saber organizar e a ser mais autônomos e também permite que tenham liberdade para trabalhar e que saibam organizar o trabalho.

- **Qual a importância que atribui à rotina diária para um grupo?**

Acho que tem uma importância muito elevada. Eles têm que começar a ter rotina, organização e orientação. Ao interiorizarem a “agenda”, por exemplo, já sabem o que devem fazer em cada dia e a cada momento.

Anexo I. Quadro “Idades das crianças vs percursos institucionais e agregados familiares”

Nomes	Data de nascimento	Idades		Frequentou a instituição	Agregado Familiar
		Setembro de 2016 >>> Janeiro de 2017			
<i>MR</i>	10/01/2012	4 anos	5 anos	Sim	Pai e mãe
<i>FBB</i>	17/01/2011	5 anos	6 anos	Não	Pai, mãe e um irmão.
<i>SS</i>	20/03/2012	4 anos	4 anos	Sim	Guarda partilhada.
<i>EC</i>	19/10/2011	5 anos	6 anos	Não	Pai, Mãe e um irmão.
<i>IF</i>	26/03/2012	4 anos	4 anos	Não	Pai e mãe.
<i>ML</i>	04/11/2010	5 anos	6 anos	Não	Pai, mãe e um irmão.
<i>LV</i>	01/02/2012	4 anos	4 anos	Sim	Pai e Mãe.
<i>DM</i>	12/02/2011	5 anos	5 anos	Sim	Pai, Mãe e uma irmã.
<i>MP</i>	02/12/2013	2 anos	3 anos	Não	Pai e mãe.
<i>MF</i>	12/01/2012	4 anos	5 anos	Sim	Pai e mãe.
<i>EX</i>	30/07/2012	4 anos	4 anos	Sim	Pai e mãe.

<i>BM</i>	20/04/2011	5 anos	5 anos	Sim	Pai e mãe
<i>FA</i>	02/10/2012	3 anos	4 anos	Sim	Pai e mãe
<i>SE</i>	11/01/2013	3 anos	4 anos	Não	Pai e mãe.
<i>FF</i>	23/01/2012	4 anos	5 anos	Sim	Pai, mãe e duas irmãs.
<i>MRP</i>	09/08/2013	3 anos	3 anos	Não	Pai e mãe.
<i>TM</i>	20/12/2010	5 anos	6 anos	Sim	Pai, mãe e um irmão.
<i>PR</i>	07/08/2011	5 anos	5 anos	Não	Guarda partilhada
<i>AJ</i>	14/02/2011	5 anos	5 anos	Sim	Pai, mãe e três irmãs.
<i>MC</i>	10/04/2012	4 anos	4 anos	Não	Pai e mãe.
<i>RC</i>	14/01/2014	2 anos	3 anos	Não	Pai e mãe.
<i>FB</i>	15/12/2011	4 anos	5 anos	Sim	Pai, mãe e uma irmã.
<i>LS</i>	29/12/2012	3 anos	4 anos	Sim	Pai, mãe e um irmão.
<i>AF</i>	-	-	4 anos	Não	Pai, mãe

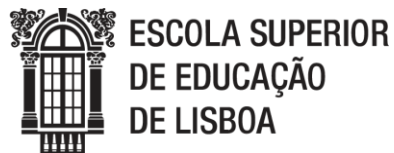
Anexo J. Quadro Situação profissional do pai e da mãe vs nível de escolaridade

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
<i>MR</i>	Empresário	Licenciatura	-	TOC	Licenciatura em gestão	-
<i>FBB</i>	Psicólogo clínico		-	Psicóloga clínica		-
<i>SS</i>	Advogado		-	Educadora de infância		-
<i>EC</i>	Designer		-	Designer de Moda		-
<i>IF</i>	Investigador/Ensino Superior	Doutoramento	-	Psicóloga Clínica Psicoterapeuta	Mestrado	-
<i>ML</i>	Consultor		-	Educadora de infância		-
<i>LV</i>	Empresário		-	Chefe de vendas		-
<i>DM</i>	Gestor		-	Formadora		-

<i>MP</i>	Engenheiro		-	Enfermeira		-
<i>MF</i>	Professor do Ensino Superior		-	Administrativa		-
<i>EX</i>	Professor		-	Psicóloga/Editora		-
<i>BM</i>	Técnico de informática		-	Enfermeira		-
<i>FA</i>	Arquiteto		-	Bancária		-
<i>SE</i>	Engenheiro Informático		-	Professora do Ensino Básico		-
<i>FF</i>	Empresário		-	Psicóloga		-
<i>MRP</i>	Professor		-	Professora		-
<i>TM</i>	Consultor		-	Desempregada		-
<i>PR</i>	Bailarino/professor		-	Professora de dança e yoga		-
<i>AJ</i>	Artista plástico/Cineasta		-	Investigadora (história)/		-

				Assistente editorial		
<i>MC</i>	Investigador	Doutoramento	-	Gestora de produto	Doutoramento	-
<i>RC</i>	Editor de imagem		-	Advogada		-
<i>FE</i>	Consultor		-	Psicóloga		-
<i>LS</i>	Consultor (Economista)/Músico		-	Psicóloga		-
<i>AF</i>	-	-	-	-	-	-

Anexo K. Portefólio da Criança



PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Rita Cravo

(Nº 2015176)

Trabalho apresentado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Docente: Rita Friães

2016- 2017

ÍNDICE GERAL

NOTA INTRODUTÓRIA.....	527
RAZÃO DA ESCOLHA.....	529
A CRIANÇA.....	530
A FAMÍLIA DA CRIANÇA.....	533
REGISTO DE OBSERVAÇÕES.....	534
O PORTEFÓLIO	544
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	566
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	567

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>DM a desenhar</i>	530
Figura 2. Bloco de desenhos da criança construído pela criança e a família.....	531

LISTA DE ABREVIATURAS

EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada

NOTA INTRODUTÓRIA

O *Portefólio da Criança* surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Jardim de Infância (JI), e diz respeito a uma coleção de trabalhos e registos sobre uma criança que acompanhei durante o meu período de intervenção num processo de avaliação contínuo.

Como se sabe a avaliação acontece constantemente em diferentes momentos do nosso quotidiano (Villas Boas, 2006). Contudo, em contexto escolar esta trata-se de uma avaliação sistemática e intencional e Villas Boas (2006), reforça ainda a ideia de que esta serve para se perceber o que a criança já aprendeu ou ainda não aprendeu. Surge, então, o portefólio.

Ao longo do tempo, através da observação realizada, fui selecionando dados relevantes para integrar este documento que providenciassem evidências das aprendizagens da criança e os seus progressos. Em simultâneo este contempla uma coleção organizada e planeada de diversos trabalhos realizados pela criança durante um determinado período de tempo que permitem, também, uma visão alargada e detalhada das suas aprendizagens (Fernandes, 2010).

Seguindo as indicações de Fernandes (2010), os elementos integrados no portefólio assumem diferentes características:

- Contemplam os diferentes domínios do currículo
- São diversificados
- Evidenciam processos e produtos de aprendizagem
- Exemplificam modos e processos de trabalho
- Revelam o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e secção

de trabalhos.

Paralelamente ao referido, antes de iniciar o processo de seleção e organização dos materiais a incluir no portefólio, foi necessário pensar na estrutura concetual e física do portefólio, tendo esta opção sido discutida com a Educadora Cooperante (EC).

Assim, o portefólio da criança, que ficará na sala de atividades encontra-se dividido em áreas de conteúdo: Área da formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

Já no portefólio em formato académico acresce os registos de observação da criança e conseqüentes reflexões e as descrições da criança e da família.

É de referir que o documento original será entregue aos familiares da criança, sendo este documento a compilação dos registos fotográficas de todo esse trabalho

RAZÃO DA ESCOLHA

A criança escolhida apresenta bastantes potencialidades, mostrando ter bastantes competências adquiridas nas diversas áreas de conteúdo, como explicarei melhor mais adiante. A sua disponibilidade na relação com os adultos e a consequente simpatia, bem como a sua assiduidade foram alguns aspetos que contribuíram para a razão da minha escolha.

Para além de se tratar de uma criança com bastantes conhecimentos, é uma criança que demonstra facilidade na interação entre pares, estando sempre disponível para o *outro*. Contrastando, é uma criança que, por vezes, apresenta algumas dificuldades ao nível da autoconfiança, proferindo, muitas vezes a frase “*Não consigo!*” quando se refere a algum tipo de atividade que nunca experimentou.

Por outro lado, ainda que seja bastante ativa nos momentos de brincadeiras nas áreas, existem algumas áreas onde *raramente* se observa esta criança. Nesse sentido, ao acompanhar o processo de aprendizagem desta criança, estabeleci como grandes prioridades:

- Incentivar a criança a explorar as diferentes áreas da sala de atividades;
- Incentivar a criança na realização de novas atividades;

A CRIANÇA

A criança retratada neste documento trata-se de uma criança com muito sentido de humor, *meiga, afetuosa e bastante simpática*:

“Olá!” – diz-me o D., após dar um salto e ficar à minha frente. Assim começa o dia, com um sorriso e o cumprimento habitual.” (Nota de campo de 14 de outubro de 2016, recreio).

A criança mostra-se, também bastante disponível em ajudar o outro mostrando sentimentos de tolerância, principalmente com as crianças mais novas, ajudando-as na realização de atividades em que revelem mais dificuldades.

Contudo, no que refere aos comportamentos pró sociais, por vezes tem dificuldades em aceitar algumas frustrações e dificuldade em ultrapassar ou melhorar os seus comportamentos:

“Ao iniciar a leitura, depressa cativei o grupo. Este manteve-se muito atento e bastante expectante. Contudo, durante o diálogo, após a leitura da história, a atenção do grupo rapidamente se dissipou: o DM tirou o seu livro da área da biblioteca e, sentou-se à mesa. “DM, estamos a falar, ainda.” – digo-lhe. “Mas eu não quero falar.”- responde-me.” (Nota de campo de 13 de outubro de 2016, sala de atividades)

A curiosidade pelo mundo a seu redor é uma das suas maiores características, sendo que questiona constantemente os adultos com os quais se envolve acerca de dúvidas que tenha ou sobre diferentes acontecimentos do dia-a-dia. Nesse sentido, revela bastante vontade de realizar novas aprendizagens.

Gosta muito de desenhar, representando histórias, pessoas, animais, etc., em prol de utilizar outras modalidades da expressão visual. Ao chegar à sala de atividades, no período de acolhimento a criança inicia os seus dias, salvo raras exceções, a desenhar no caderno, como ilustra a figura 1.

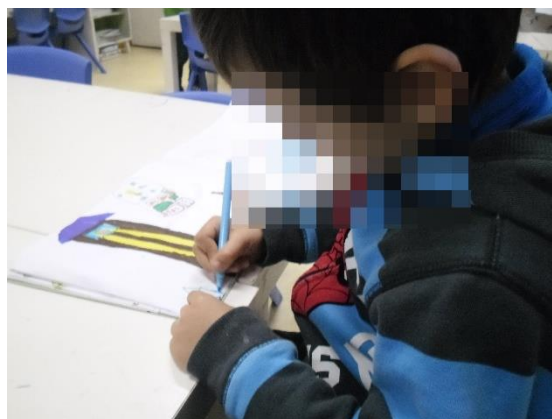


Figura 22. DM a desenhar

Durante a minha intervenção, os pais criaram, inclusive, um caderno próprio para a criança que esta começou a trazer para a escola e, também, a utilizar diariamente em simultâneo com o caderno de desenho (figura 2).

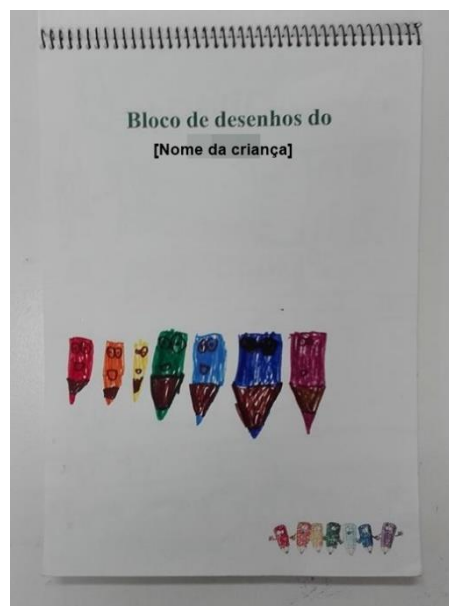


Figura 23. Bloco de desenhos da criança construído pela criança e a família.

Por outro lado, a área do faz de conta é uma das áreas onde a criança realiza bastantes brincadeiras em paralelo com a área do desenho e da escrita.

No que respeita ao domínio da linguagem oral, relativamente à “pré-leitura” (Cole & Cole, 2004), o DM faz a correspondência entre os sinais gráficos e a linguagem falada. O DM revela bastante entusiasmo em “escrever textos” com o adulto: no início de todas as semanas, sem exceção durante a minha PPS, a criança trazia histórias para contar, referindo que queria “escrever” sobre esses assuntos. No processo de *descodificação* (Cole & Cole, 2004), ela já consegue fazer corresponder algumas letras aos sons que ouve:

“No início da tarde, algumas crianças terminavam os seus textos sobre o fim-de-semana com o apoio da Educadora Cooperante. Assim, o DM diz: “Como é que escrevo pista de gelo?”

“Tenta lá... pista... começa com que som? P..P..P...” – diz-lhe.

“Não sei!” – responde o DM.

A Educadora volta a repetir o que disse anteriormente e o DM começa a escrever. De seguida, continuo a dizer-lhe os fonemas de cada palavra e a criança consegue chegar ao final com o título do seu texto escrito.” (Nota de campo de 12 de dezembro de 2016, sala de atividades)

A criança troca a posição dos pronomes átonos : Eu lhe fiz; ou repete os constituintes na frase: se chamava-se.

A criança revela bastante facilidade na manipulação de jogos e na realização de tarefas que envolvam o raciocínio matemática. Porém, o laboratório de matemática e ciências não se trata de uma área do seu interesse, bem como a área das construções onde raramente a criança permanece em brincadeira.

É de referir que, ainda que existam atividades que a criança não aprecie tanto, esta aceita com facilidade as ideias do adulto quando este lhe sugere a realização de alguma atividade em áreas que o *DM* menos procura.

A FAMÍLIA DA CRIANÇA

A família da criança trata-se de uma família *nuclear* moderna (Ferreira, 2004).

Os pais da criança são bastante afetuosos e simpáticos com a equipa de sala ao nível do estabelecimento de relações, uma vez que outro filho do casal já pertenceu a um grupo de crianças com o qual esta equipa de sala tinha trabalhado.

Não obstante, os pais do *DM* estabeleceram uma comunicação afetuosa comigo desde o início da minha intervenção, no sentido de colaboração entre as partes:

“De manhã, ainda no acolhimento, a mãe do DM ao ver-me na sala pede-me para ver a história de vida do filho, trabalho a realizar pelas famílias, mencionado na reunião da semana anterior: “Bom dia Rita, pode-me ajudar?” (Nota de campo de 3 de outubro de 2016, sala de atividades).

Mostram-se bastante interessados acerca da vida quotidiana do *DM* na sala de atividades, como pude constatar através do estabelecimento de uma conversa informal com a equipa de sala. Estes colocam diferentes questões à equipa acerca do trajeto da criança.

Contudo, devido a questões laborais dos pais, estes não podem ser parte envolvida nas atividades realizadas no jardim de infância. Não se verificou a existência de *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004, p.73), que participem nas entradas e saídas desta criança na instituição.

REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Para avaliar a criança recorri à escala de envolvimento de Laevers (Laevers et al., 2005).

Assim, primeiramente, importa explicitar estes dois conceitos. Como afirmam Calheiros e Piscalho (2013), “o bem-estar e envolvimento são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências.” (p.258).

A Escala de Envolvimento da Criança mede o nível de envolvimento desta nas atividades de 1 a 5 – de envolvimento nulo a total envolvimento, respetivamente - através de sinais: concentração, energia, criatividade, Expressão facial, postura, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação.

Já no que respeita à escala do bem-estar, esta expressa os sentimentos positivos da criança de várias formas: se a criança se está a divertir, se está relaxada e ao mesmo tempo energética, se é responsivo para com o mundo que o rodeia, se se mostra confiante e se sente bem consigo próprio.

Cabe ao adulto proporcionar um ambiente propício ao seu bem-estar e envolvimento e para isso é crucial acompanhar e observar a criança nos mais diversos momentos da rotina diária. Contudo, como defende Nabuco (2000), não nos podemos basear num só momento. Este, por se tratar de uma situação isolada, pode induzir-nos a erro. É, então, necessário realizar observações acerca da criança em diferentes alturas, com um período entre todas que permita verificar uma efetiva progressão ou regressão nos comportamentos. Surgem assim os próximos registos de observação que contemplam momentos diferentes da criança em interação: com o adulto, com os materiais e com as outras crianças.

Importa ainda referir que com o objetivo de ter registos de observação o mais próximo possível da realidade, mantive o cuidado de nunca mostrar à criança que a estava a observar, tendo sido o mais discreta possível com o intuito de não interferir no seu comportamento.

INTERAÇÕES DA CRIANÇA

Interação da criança com o adulto

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O ADULTO
Nome da criança: DM
Data/Hora/Duração: 10 de outubro/10h00/10'
Número de adultos presentes: 3
Área de conteúdo: Área de formação pessoal e social. Área da Expressão e Comunicação; Domínio da Expressão Dramática.
Descrição da situação: O <i>DM</i> inclui-me na sua brincadeira. (I) - Individual
Observação: “[...]o <i>DM</i> surge ao nosso lado, vindo da área do faz-de-conta: “Rita, queres uma espetada?” “Quero muito <i>DM</i> , é de quê?”- Pergunto. “É uma espetada de morango, lima, limão e menta.”- responde-me, entusiasmado. Ao perceber a minha resposta positiva, este continua a brincadeira, trazendo-me “espetadas de diferentes sabores”.

<p>Bem-estar: Nível 5 – Extremamente alto</p> <p>Justificação: A criança mostra uma atitude feliz e divertida, brincando de forma expressiva, sem sinais de stress ou tensão. É aberta aos estímulos que lhe forneço durante a atividade, expressando confiança e segurança durante a realização da atividade de faz-de-conta.</p>
<p>Envolvimento: Nível 5 - Extremamente alto</p> <p>Justificação: A criança está totalmente envolvida, focada e concentrada na atividade. Inclui-me na sua brincadeira e revela-se igualmente motivada, não se distraíndo com outros estímulos na sala de atividades. A criança usa as suas capacidades e a sua imaginação para dar continuidade a toda a brincadeira.</p>
<p>INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O ADULTO</p>
<p>Nome da criança: DM</p>
<p>Data/Hora/Duração: /11h10/3'</p>
<p>Número de adultos presentes: 4</p>
<p>Área de conteúdo:</p> <p>Área de formação pessoal e social.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música</p>
<p>Descrição da situação: Sessão de Expressão Musical – o carrilhão de sinos.</p> <p>(P) - Par</p>

Observação:

Na sessão de expressão musical, o professor mostra o carrilhão de sinos. À medida que bate com as baquetas em cada sino, as crianças acompanham a sequência de sons: Dó, ré, mi..

“Para tocar o carrilhão, usam-se duas baquetas!” – explica o professor.

“Pois, como os tambores!” – diz o *DM*.

O professor responde afirmativamente e inventa uma melodia que mostra ao grupo. O *DM*, de pernas cruzadas e com as mãos a apoiar a cabeça, mostra-se atento.

A meio da melodia, a criança bate palmas e sorri.

Bem-estar: 4

Justificação: A criança está muito atenta a toda a atividade. Está bastante relaxada e não mostra sinais de desconforto, stress ou cansaço. Está aberta a estímulos do ambiente e mostra sinais óbvios de satisfação, sorrindo.

Envolvimento: 4

Justificação: A criança está envolvida na atividade sem qualquer interrupção, está focada e concentrada.

A criança sente-se desafiada e participa com entusiasmo.

Interação da criança com os materiais

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS
Nome da criança: <i>DM</i>
Data/Hora/Duração: 31 de outubro/14h00/10'
Número de adultos presentes: 2
Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação Domínio de Matemática
Descrição da situação: O <i>DM</i> realiza uma atividade de forma autónoma. (I) - Individual
Observação: O <i>DM</i> estando a realizar uma atividade na área da matemática, mostra-se bastante atento e empenhado. Vai observando as imagens e colocando o número de peças correspondentes a cada imagem, fechando cada conjunto, de seguida, com um elástico.”
Bem-estar: Nível 4 – Alto Justificação: A criança mostra-se bastante sério na resolução da tarefa, contudo parece-me bem. Mostra-se relaxado, sem sinais de stress ou tensão, está dedicado. Está aberto aos estímulos do ambiente mas não se distrai. Expressa confiança e segurança na atividade que realizada. Está animado.
Envolvimento: Nível 5 – Extremamente alto

Justificação: A criança está empenhada e concentrada na atividade, sem realizar interrupções ou distrações aos estímulos fortes do meio. Mantém uma postura motivada e demonstra precisão e cuidado durante a realização da atividade. A criança mostra-se satisfeita e usa a sua capacidade e imaginação na resolução da tarefa.

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS

Nome da criança: *DM*

Data/Hora/Duração: 2 de novembro/14h00/30'

Número de adultos presentes: 2

Área de conteúdo: Área de formação pessoal e social.

Área da Expressão e comunicação

Descrição da situação: O *DM* é um dos *editores* do jornal do mês.

(I) - Individual

Observação:

Durante a realização do jornal da sala de atividades, o *DM* um dos *editores*, ilustra uma das páginas. Esta refere-se à ida do grupo à horta e das couves que plantou. O *DM* começa a desenhar, “Esta é a *ML*, a que tem uma couve na mão. E este é o *kiko*.”- explica-me. “Estas partes (apontando para partes em branco, na relva desenhada), são onde eles vão plantar as couves.”- continua.

Após perguntar-lhe, também, pelas couves que já estariam plantadas, este diz: Tens razão!” e começa a desenhar, calmamente, algumas couves “já plantadas”. De seguida, questiono-o sobre a diferença entre a couve que a *ML* tem na mão e as que já estão “plantadas”. “Esta parte (apontando para a parte inferior da planta na mão da *ML*) já está debaixo de terra!

Bem-estar: Nível 5 – Extremamente alto

Justificação: A criança mostra sinais de satisfação de forma constante. O *DM* está animado ao realizar a atividade, tendo uma postura de descontração. Sorri e mostra-se animado, é ele próprio. Fala sozinho e comigo e mostra-se relaxado nesse momento. Está aberto a estímulos do ambiente e expressa auto confiança e segurança bem como muita energia.

Envolvimento: Nível 5 – Extremamente alto

Justificação: A criança mostra-se empenhada na realização da atividade. Está totalmente focada e concentrada e motivada. Não se distrai, ainda que partilhe comigo as suas intenções na atividade. Está alerta e atenta a todos os detalhes do trabalho, mostrando precisão. A sua atividade mental é intensa e usa as suas capacidades de criatividade e imaginação nos limites máximos. Demonstra imensa satisfação na realização desta atividade.

Interação da criança com outras crianças

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OUTRA CRIANÇA
Nome da criança: <i>DM</i>
Data/Hora/Duração: 15 de novembro/10h30/1'
Número de adultos presentes: 1
Área de conteúdo: Área de formação pessoal e social.
Descrição da situação: O <i>DM</i> brinca com o <i>TM</i> (P) - Par
Observação: No recreio, o <i>DM</i> brinca com o <i>TM</i> . Este último trouxe um <i>diablo</i> para a escola e mostra as suas habilidades ao <i>DM</i> . O <i>DM</i> observa atentamente e com alguma curiosidade. Ao perceber que estou próxima e também atenta à sua brincadeira, o <i>DM</i> diz: “Olha Rita! Vê!” “Estou a ver <i>DM</i> e estou a adorar. E tu já experimentaste?” - pergunto. “Eu não sei fazer aquilo...” - responde-me. “Mas o <i>TM</i> pode ajudar-te nisso. Já lhe pediste?”, ao colocar esta proposta, o <i>TM</i> disponibiliza-se logo a ajudar. Assim, mostra ao <i>DM</i> uma forma de manusear o brinquedo. E de seguida, diz-lhe para tentar. O <i>DM</i> pega no <i>diablo</i> e começa a tentar reproduzir o que o <i>TM</i> lhe mostrou, ficando a manipular o material durante muito tempo.

<p>Bem-estar: Nível 4 –alto</p> <p>Justificação: A criança mostra-se feliz. Sorri. É espontânea, expressiva e está relaxada. Está disponível para estímulos do ambiente. Contudo não se mostra confiante ou seguro na realização da brincadeira.</p>
<p>Envolvimento: Nível 4 – alto</p> <p>Justificação: A criança mostra-se concentrada e bastante interessada em realizar as habilidades com o objeto, dando o seu melhor para a execução de diferentes exercícios. Não desiste e não se distrai facilmente.</p>

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OUTRA CRIANÇA
Nome da criança: <i>DM</i>
Data/Hora/Duração: 19 de janeiro de 2017/9h05/5'
Número de adultos presentes: 2
Área de conteúdo: Área de formação pessoal e social.
<p>Descrição da situação: O DM desenha no seu caderno com a ajuda da <i>ML</i>.</p> <p style="text-align: center;">(I) - Individual</p>
<p>Observação:</p> <p>O <i>DM</i> e a <i>ML</i> tiram os seus cadernos da prateleira e colocam-nos na mesa, preparando-se para desenhar. O <i>DM</i> sugere à <i>ML</i> que desenhem um hospital juntos, no seu caderno: “<i>ML</i>, ajudas-me a fazer o hospital?” “Sim.” – responde a criança que prontamente guarda o seu caderno.</p>

Os dois juntam-se e começam a desenhar.

Bem-estar: Nível 5 – Extremamente alto

Justificação: A criança diverte-se e sente-se bem, sorrindo ao falar com a outra criança. É expressiva e está relaxada, não mostrando estar tensa. Mostra-se confiante em realizar a atividade e muito segura dos pormenores que quer realizar no desenho.

Envolvimento: Nível 5 – Extremamente alto

Justificação: A criança está continuamente envolvida a desenhar. Mostra-se focada, concentrada e não se distrai com interrupções. Está altamente motivada e atenta a cada um dos detalhes, usando as suas capacidades de desenho nos limites máximos. Demonstra satisfação por partilhar este momento com outra criança.

O PORTEFÓLIO

Neste capítulo apresento o portefólio realizado com o *DM* em sala de atividades. É de referir que a construção do portefólio foi realizada não só pelo *DM*, como por todas as crianças pertencentes ao grupo com o qual desenvolvi a minha PPS.

Coloquei como proposta no *diário de grupo*: a organização de portefólios, dado que todas as crianças tinham um dossier onde colocavam os trabalhos de forma aleatória e sem qualquer intencionalidade organizativa.

Esta proposta foi referida numa *reunião de conselho de sexta-feira*: dialoguei com o grupo acerca da importância de um portefólio, qual a sua utilidade e quais as formas de organização e, em conjunto, decidimos que seria uma boa opção fazê-lo. Nesse sentido, todas as crianças tiveram a oportunidade de organizar os seus portefólios e ao longo do tempo, as crianças iam incluindo os seus trabalhos com o apoio da equipa de sala. Para seguir a ordem de trabalho da equipa de sala, os documentos eram legendados à mão, no momento, de acordo com o comentário de cada criança.

O portefólio que aqui apresento diz respeito a um trabalho mais individualizado que fiz com esta criança – o *DM*.

Como já referido, os portefólios foram divididos em três áreas: Área da Formação Pessoal e Social; a Área da Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo, como sugerido pela EC.

Relativamente ao primeiro separador, explicitiei às crianças que se tratava do separador que estava relacionado com a sua vida, os seus gostos, os amigos, a família, etc. e que elas puderam ilustrar

Este separador teve o contributo das famílias dado que foi incluída a história de vida de cada criança no mesmo, criada pelas crianças com os pais, em casa.

Os outros dois separadores foram criados de forma igual para todas as crianças, recorrendo-se às fotografias do *plano de atividades de sala*. No separador referente à área do Conhecimento do mundo, incluem-se os resumos dos projetos realizados pelas crianças do grupo, que já se tratava de uma prática da EC.

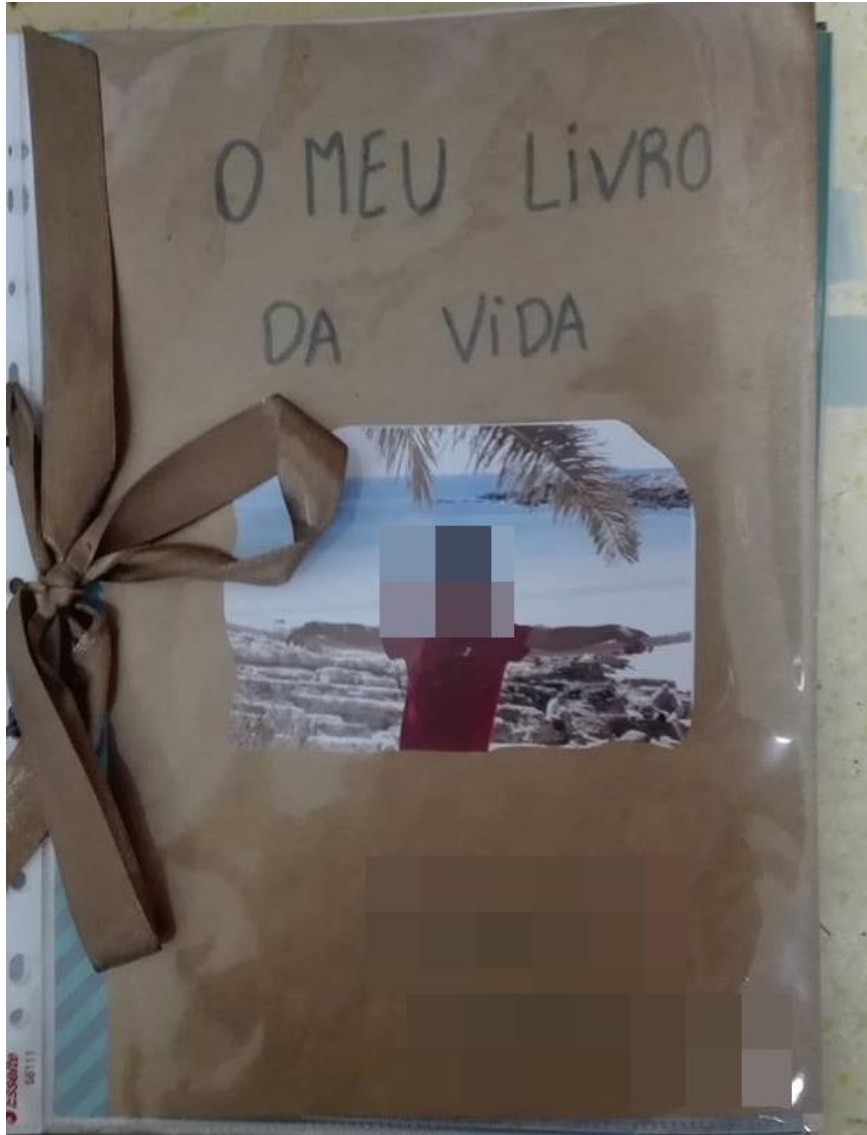
Por não se tratar de uma dinâmica recorrente na sala de atividades, a EC sugeriu que as fotografias não fossem incluídas no portefólio original, pois não iria conseguir dar continuidade a esse trabalho. Nesse sentido, explicitiei à criança o referido e, esta teve a oportunidade de escolher as fotografias que incluiu neste documento bem como falar acerca delas.

Nome da criança



ÁREA DA FORMAÇÃO
PESSOAL E SOCIAL





12-02-2011

EU, AMAMÃ E O PAPA'



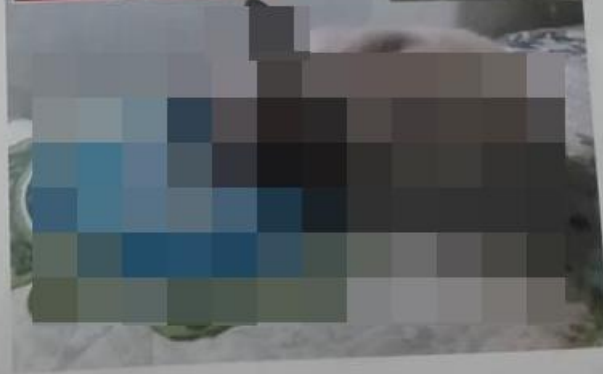
EU EA MINHA MANA





ESTE É O MEU GATO,

MIAU



NO AQUASHOW !!!



7777



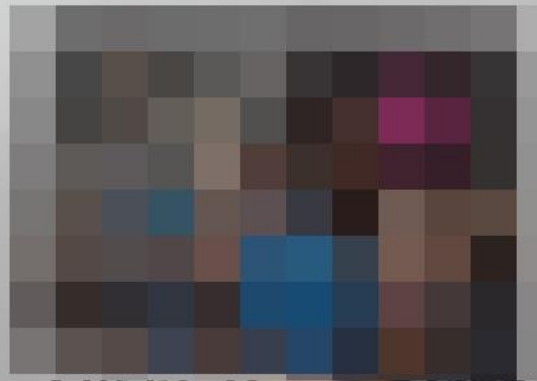
EM LAGOS...



NO CARROCEL!



NO FORTE.



O ANIVERSÁRIO DO PAPÁ

2016

MARCHAS DE
STO ANTONIO



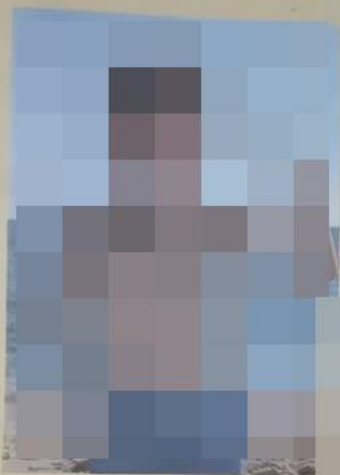
A SALTAR
EM
TRÓIA!



→ A PASSEAR
JUNTO AO RIO
TEJO



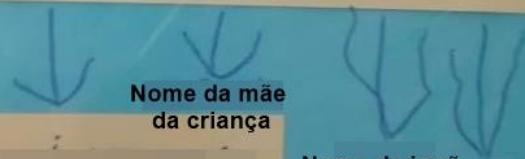
A PRAIA !!!



2016



A MINHA FAMÍLIA



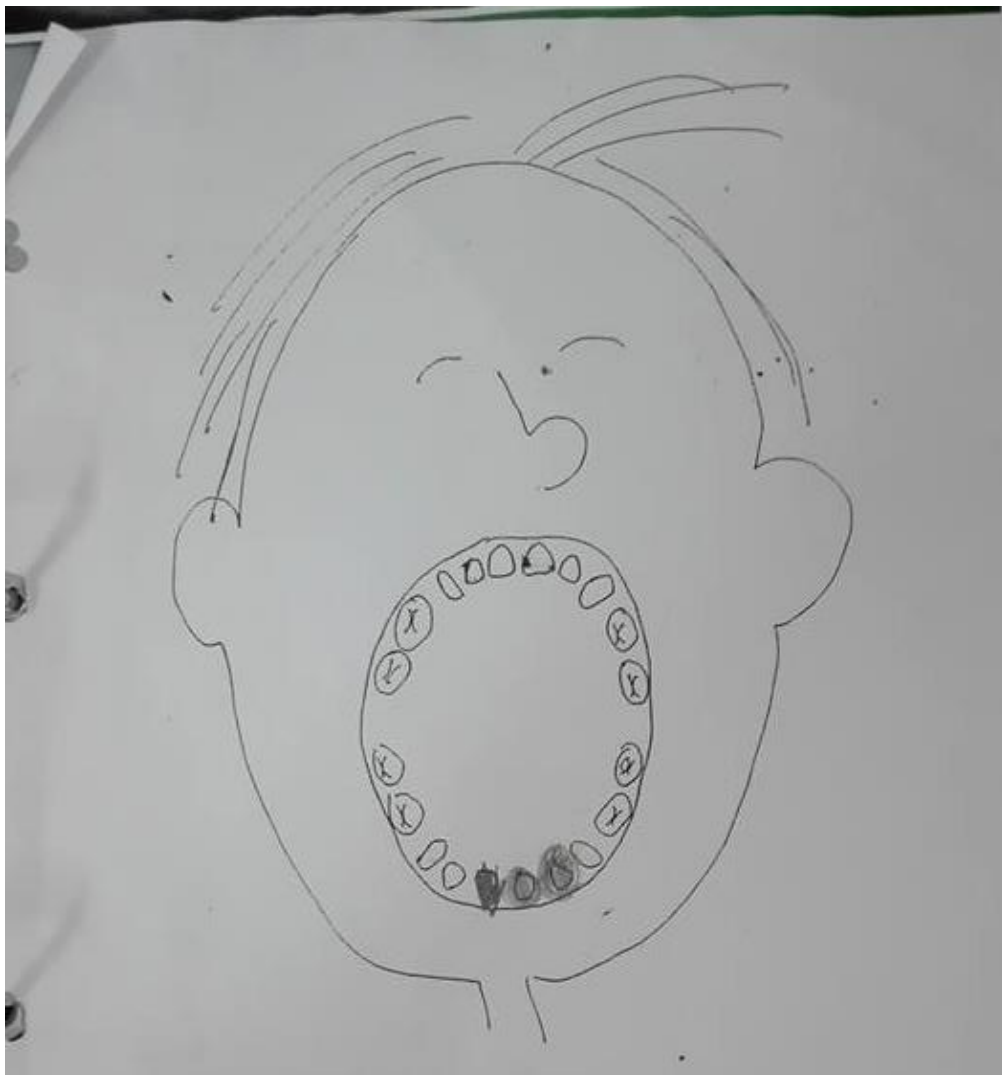
Nome da criança

Nome da irmã da criança

Nome do pai da criança

A FAMÍLIA É O MEU AMOR.

04-10-2015



Comentário da criança:

Estes são os meus dentes. Faltam-me estes.

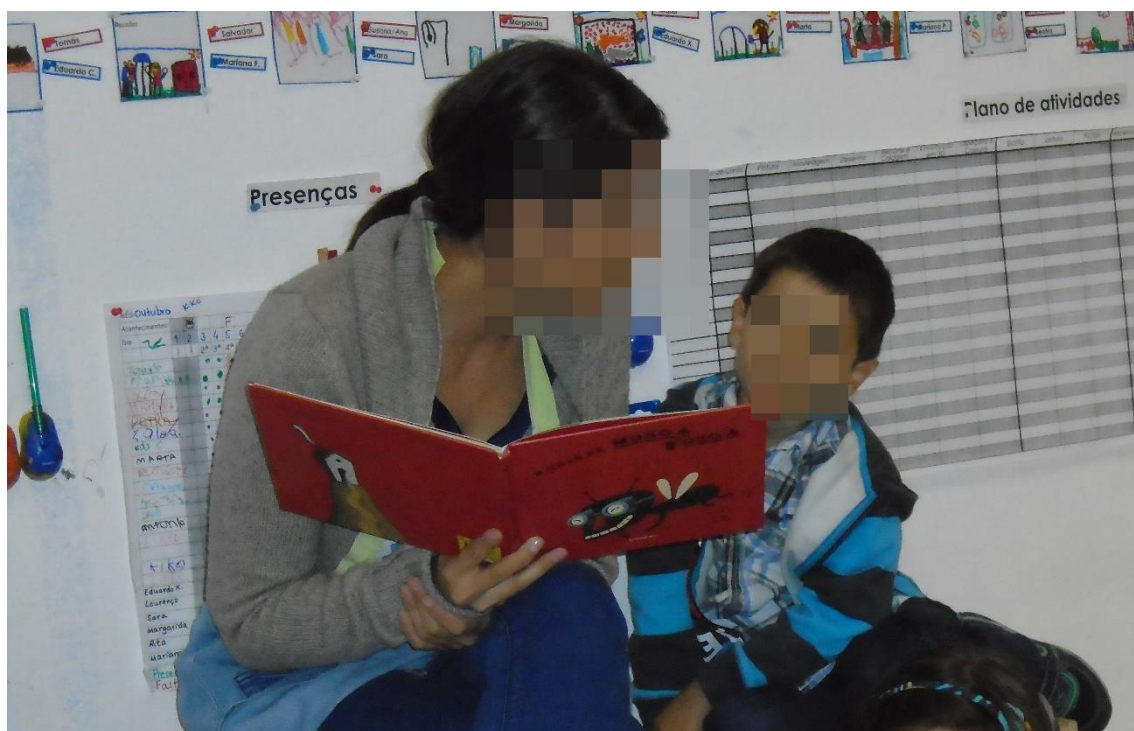
Este caiu ontem e fiz com a [Educadora].

Estes já caíram.

A criança realizou esta atividade com a Educadora Cooperante. Mostrou-se bastante entusiasmada na realização da mesma e na explicação que fez acerca do resultado, como mostrado.

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO





Comentário da criança:

Sou eu e tu. Estava a ouvir a história. Gostei.
Gosto de ouvir algumas histórias, outras não.

A criança revela ter gosto por ouvir histórias e manusear os livros da área da biblioteca. Quando um adulto lê uma história, esta mantém-se atenta, querendo, inclusive, ficar o mais próximo possível da figura que está a conduzir essa atividade, como ilustra a imagem.

A criança consegue expressar as suas opiniões, respondendo com sinceridade.



Comentário da criança:

Gostei de mexer. Foi o que tu fizeste para a história.

A criança é bastante curiosa e, normalmente, mostra-se bastante interessada em manipular objetos novos ao seu quotidiano, envolvendo-se facilmente nessas descobertas, mostrando-se focada.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO



Lista de Projectos

A avestruz é mais alta que a Girafa?	Manuel Salvador	<input type="checkbox"/>
Preta é cor?	Francisco B.B. Marta	<input type="checkbox"/>
O que fazem os gatos?	João Filipa Inês	<input type="checkbox"/>
Quais são os frutos do Outono?	Eduardo C. Eduardo X Filipa	<input type="checkbox"/>
Quem é/lo/ Pernambuco?	David Hélio Luís	<input type="checkbox"/>



Comentário da criança:

O *Foguete-Balão*. Gostei de fazer essa experiência. Estava a pôr o fio na palhinha porque era assim que estava na folha da experiência.

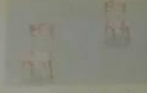
Durante a execução desta experiência, a criança revelou-se bastante empenhada. As tarefas foram divididas pelos elementos do grupo, mas a criança mostrou-se disponível em ajudar a outra criança. Ainda que tivessem surgido resultados inesperados na atividade, a criança embora desanimada mostrou vontade de a repetir para alcançar os seus objetivos. Revelou-se uma criança empenhada.

Um balão-foguete

Dispara um balão-foguete e estuda as várias forças.



A palhinha tem de se mover facilmente ao longo do fio.



1. Corta um fio com 3 m de comprimento e passa-o por uma palhinha. Ata uma ponta às costas de uma cadeira.

2. Ata a outra ponta a outra cadeira. Afasta as cadeiras até o fio ficar esticado.



3. Enche um balão e fecha-o com um clipe. Prende o balão à palhinha com fita adesiva como na figura.

4. Leva o balão até uma ponta do fio com o lado do clipe virado para a cadeira. Tira o clipe. O que acontece?



5. Podes montar outro fio, prender um segundo balão e fazer uma corrida com um amigo.

Explicação

Quando o balão se enche, o ar no seu interior é expulso. Ao sair, o ar impulsiona o balão ao longo do fio. Os cientistas descrevem isto com uma regra: toda a ação tem uma reação igual e de sentido contrário.

Realizado por: [REDACTED]

Passarinho na gaiola



Desenha a gaiola um pouco maior que o passarinho.



1. Desenha dois círculos numa folha de cartolina branca com a ajuda de uma caneca. Recorta os círculos.



2. Num dos círculos desenha um passarinho e no outro uma gaiola. Vira a gaiola para baixo e cola os círculos costas com costas.



3. Com um furador, faz dois furos de cada lado da gaiola. Corta dois pedaços de fio do tamanho de um braço.



4. Passa um dos fios pelos buracos (como no desenho) e une as pontas com um nó. Faz o mesmo no outro lado.



5. Vendo apenas até o fio estar muito torcido.



6. Puxa firmemente o fio com as duas mãos, fazendo girar o disco muito depressa. O que é que vês?

Explicação

Quando o disco gira, os dois olhos vêem uma imagem a seguir à outra. Mas elas surgem tão depressa, que o cérebro não consegue separá-las e mistura-as. Por isso tu vês só uma imagem: o passarinho dentro da gaiola.



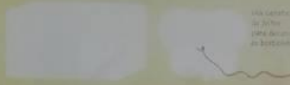
Borboletas no ar

Usa a força do magnetismo para fazer voar uma borboleta.



Material especial

Para fazer este experimento, precisas de: um ímã, um fio de cobre, uma borboleta de papel, uma caixa de sapatos sem tampa, uma fita adesiva, um pedaço de papel e uma cola.



1. Corta de lado uma caixa de sapatos sem tampa. Cola um pedaço de fita adesiva ao que a altura da caixa.

2. Ata o fio a um clipe. Recorta uma borboleta num pedaço de papel e cola-a com fita adesiva ao clipe.



3. Segurando a borboleta dentro da caixa, perto do ímã, estica o fio e coloca-o no lado inferior da caixa.



4. Põe o ímã em cima da caixa, afastado como o primeiro ímã está colado ao fio.



5. Segura a borboleta perto do ímã, com o fio esticado, a borboleta fica no ar.



6. Experimenta afastar a borboleta do ímã aumentando o fio. Mantém-se no ar?

Explicação

Os cliques metálicos são feitos de materiais que são atraídos pela força de atração entre o ímã e o metal. Quando o clipe está ligado ao ímã, ele vai colar ao ímã. Quanto mais forte for o ímã, mais poderá afastar o clipe sem vir cair.

Realizado por:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este processo, em constante colaboração com a criança, considero que, tendo em conta todos os constrangimentos com os quais me deparei, o resultado não poderia ser mais positivo.

Ao acompanhar o *DM* de forma mais individualizada, consegui ir auxiliando a criança no sentido de cumprir os objetivos iniciais a que me propus.

No final da minha intervenção, já consegui ver a criança a ir realizar atividades para a *área da pintura* (área que raramente utilizava) e a palavra “*Não consigo*” deixou de ser utilizada, sendo que quando a criança em vez de desistir imediatamente, pedia o apoio de um adulto. Contudo, este trata-se de um processo que demora tempo e deve decorrer ao longo de todo o ano letivo e, tendo em conta que realizei a minha PPS ainda no período de adaptação e existia toda uma dinâmica a gerir na sala de atividades, nem sempre foi possível dedicar-me de forma mais individualizada a esta criança. Ainda assim, tendo em conta o meu tempo de permanência na instituição, considero que iniciei um percurso que a criança irá, certamente, percorrer com sucesso.

Ainda assim, tendo em conta o meu futuro profissional, perceciono que esse será o meu grande desafio. Em simultâneo, o facto de ter construído os portefólios com todas as crianças da sala de atividades, possibilitou-me perceber qual a dinâmica deste trabalho em contexto de sala de atividades.

Nesse âmbito, por vezes, senti algumas dificuldades em conciliar a dinâmica da sala de atividades com a construção dos portefólios, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). "Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial." *Interações*, 282(27), 257–282.
- Fernandes, D. (2010). *Avaliação das aprendizagens - Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. (2004). « A gente aqui gosta mais é de brincar com os outros meninos! »- Relações sociais entre cirnças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-Being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Belgium: Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa - a avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1 , 81-90 Consultado em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2000/04_a_avalicao.pdf
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Edições ASA.

Anexo L. Carta de apresentação às famílias



[Nome da instituição]

Olá ! Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Venho por este meio comunicar às famílias que irei realizar um estágio entre 26 de Setembro de 2016 a 20 de Janeiro de 2017, no âmbito da Unidade Curricular “Prática Profissional Supervisionada”.

Atenciosamente,



Rita Cravo

Anexo M. Pedido de autorização às famílias



Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada será necessário tirar fotografias durante o trabalho que irei desenvolver com o seu educando. Nesse sentido, venho por este meio pedir-lhe autorização para fotografar o seu educando em diferentes momentos da rotina diária, com o compromisso de que todas os registos fotográficos serão utilizados apenas para fins académicos.

Obrigada.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária Rita Cravo

A criança	Assinatura
[Redacted area]	[Redacted area]

Anexo N. Notas de campo sobre a problemática

Nota de campo de 26 de setembro de 2016, sala de atividades

“Na hora do lanche da manhã, surge a necessidade de parar por instantes: “Não é preciso gritar!” – alerta a educadora, surgindo igualmente um reforço positivo da sua parte: “E vocês conseguem.” - conclui. “

Notas de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades

“A certa altura, ao perceber que o grupo estava muito irrequieto, levantei o dedo em tom de alerta. “A Rita tem a palavra.” - diz a presidente da semana. Nessa altura o grupo acalma-se e presta atenção”.

Notas de campo de 30 de setembro de 2016, cantina

“Já em *expressão corporal*, houve alguma dificuldade em manter o grupo um pouco mais calmo. A determinada altura, o AJ põe as mãos a tapar os ouvidos. Observando essa situação, alertei o grupo sugerindo-lhes que observassem o AJ, conseguindo que estes se acalmassem ao perceberem o sucedido.”

Nota de campo de 7 de outubro de 2016, sala de atividades

Durante a reunião, ao abordar-se a questão de um incidente ocorrido durante a semana, surgem gargalhas. “Não estamos a rir.” – alerta a educadora. “Estamos a tratar de um assunto sério.” – finaliza, reforçando assim o carácter importante que o conselho detém.

Nota de campo de 13 de outubro de 2016, sala de atividades

“Ao iniciar a leitura, depressa cativei o grupo. Este manteve-se muito atento e bastante expectante. Contudo, durante o diálogo, após a leitura da história, a atenção do grupo rapidamente se dissipou: o *DM* tirou o seu livro da área da biblioteca e, sentou-se à mesa. “*DM*, estamos a falar, ainda.” – digo-lhe. “Mas eu não quero falar.” - responde-me.”

Nota de campo de 13 de outubro de 2016, corredor

“O grupo teve alguma dificuldade em esperar e fazer fila, existindo, inclusive, crianças que após algum tempo à espera, optam por passar à frente das outras crianças e tentar entrar na casa de banho.”

Nota de campo de 17 de outubro de 2016, cantina

“o que respeita à hora do almoço, surgiu alguma dificuldade na gestão desse momento. Algumas crianças mais velhas, tendem a utilizar um vocabulário um pouco inadequado, por vezes, culminando esses momentos em gargalhadas. O mesmo aconteceu nessa altura, sendo que uma criança demonstrou ter alguma dificuldade em respeitar-me:

“FB., tens de almoçar. Conversas, depois, no recreio.” – disse.

“Pum, pum, estás morta.” – responde-me.”

Nota de campo de 18 de outubro de 2016, sala de atividades

“Quando já estava pronta para dar os lanches, em conjunto com a auxiliar educativa, às crianças responsáveis pela distribuição dos mesmos aos restantes elementos do grupo, instalou-se algum barulho na sala e um pouco de desorganização.

Nessa altura, optei por voltar a intervir e alertar o grupo para o que se estava a passar, apagando a luz. Conjuntamente, a educadora cooperante optou por dialogar, também, com o grupo, uma vez que este tipo de situações tende a verificar-se bastante ultimamente.”

Nota de campo de 19 de outubro de 2016, sala de atividades

No período da tarde, no recreio, a ML veio ter comigo: “Rita, o FB deu-me um pontapé na cara.”. “E já resolveram essa situação?” - questionei. “Não. Ele não me pediu desculpa.” disse a criança.

Assim, tentei conversar com esta no sentido de tentar que esta resolvesse este conflito de forma autónoma com a outra criança, sendo que esta me alertou para o facto de que já tinha tentado que isso acontecesse, mas que a outra criança não colaborou. Dessa forma, uma vez que verifiquei que essa situação não iria ficar resolvida naquele momento, sugeri à criança para utilizar o diário do grupo e anotar o seu desagrado com a situação na coluna *Não gostei.*”

Nota de campo de 20 de outubro de 2016, sala de atividades

“Após as atividades da tarde, enquanto o grupo vai para o recreio, duas crianças responsáveis pela limpeza ficam a limpar as mesas, para que os responsáveis pelo lanche da tarde os coloquem, posteriormente, nos respetivos lugares.

Assim, após uma das crianças limpar as mesas, disse-lhe: “Fazes-me um favor e chamas o *FE*, para distribuir os lanches, por favor?”

“Não”- respondeu-me.

“Estou a pedir-te por favor, uma vez que vais lá para fora.”- continuei.

“Não.”- voltou a responder, enquanto foi para o recreio.

Nessa altura, foi necessário ir chamá-lo e conversar com ele sobre o assunto, tendo a educadora dialogado com ele. “

Nota de campo de 20 de outubro de 2016, sala de atividades

“Surgiu um conflito na área da casa com a mesma criança: O *FBB* queria usar óculos e, ao reparar que o *A.* estava a usar uns, tirou-lhos da cara e de seguida, aleijou-o na face. Depois, ao tentar resolver o problema e após verificar o estado do *AJ*, questionei o *FBB* sobre de que forma pretendia resolver a situação. Posto isto ele responde: “Não vou fazer nada.”, a conversa continua e a certa altura alerto-o para a importância de se desculpar junto do colega. “Não.”- responde.”

Nota de campo de 21 de outubro de 2016, cantina

“o grupo continuou bastante agitado no desenrolar da sessão, tendo a professora, inclusive, parado a mesma algumas vezes, bem como a educadora de

infância que optou por pedir a duas crianças que se sentassem ao seu lado. Isto ocorreu uma vez que, mesmo com os diferentes avisos e pedidos, as crianças desrespeitaram, tendo destabilizado, um pouco, a sessão.

Contudo, após esta breve paragem, estas continuaram a sessão sem comportamentos desadequados.”

Nota de campo de 27 de outubro de 2016, cantina

“Na hora de almoço, após o *FBB*. manter uma conversa com os colegas, menos apropriada, foi necessário chamá-lo à atenção, de forma a impedir que a mesma se prolongasse”

Nota de campo de 28 de outubro de 2016, sala de atividades

“No final do dia, aquando o momento de brincadeira, estava sentada com duas crianças na mesa referente à área da matemática. Estas estavam a manipular materiais desta área: um jogo com o objetivo de construir-se em 3D o que estavam a ver nos cartões referentes ao mesmo. De seguida, o *FBB*. opta por escolher esta área, começando por tentar explorar o jogo. Contudo, uma vez que as peças não eram suficientes para todas as crianças, este tira peças à *FF* que estava a realizar a sua construção.

“Rita, o *FBB* tirou-me as peças!”- diz a *FF*, triste.

Ao alertar o *FBB* para a atitude incorreta que teve, este não muda o seu comportamento, referindo que também precisa de peças para jogar. Explico-lhe que tem de pedir delicadamente e, caso a outra criança esteja a utilizar, deve esperar para que esta acabe o seu jogo, uma vez que não existem peças suficientes. Posteriormente, este vai ter com o *DM* e diz: “Dá-me as peças imediatamente.”, tirando-as. Continuo a dialogar com ele e explicando-lhe que não o deve fazer, pedindo que devolva as peças ao seu colega. Depois, questiono: “Gostarias que também te tirassem as peças da mão?”, sendo que ele responde que caso fosse uma criança mais nova, lhe daria “uma chapada”. Alerto-o para a incorreta atitude que teria, caso o fizesse.

Posteriormente, e ao verificar que este começa a ter atitudes incorretas não só para com os colegas, como para comigo, opto por sair da sala com a criança, para dialogar com ela.

Já no corredor, alerto-o para o facto de não poder desrespeitar nenhum adulto, nem mesmo o colega. Tento mostrar-lhe que a atitude não foi a mais correta, tentando que se colocasse no lugar do *outro*. Ao perceber que este tenta resistir ao meu “confronto”, apontando-me “uma pistola”, com os dedos, opto por não permitir que este interrompa o meu discurso, assumindo uma atitude e uma postura mais rígida e relembrando que não voltará a faltar-me ao respeito. Por fim, optei por dar um reforço positivo, dizendo que sei que se trata de uma criança que consegue ter comportamentos adequados e que acredito que o mesmo não se repetirá. Reforço ainda a ideia de que optei por ter esta conversa longe dos colegas de sala, pois não gostaria que estes percecionassem o seu mau comportamento, mostrando-lhe que lhe dei um voto de confiança”

Nota de campo de 2 de novembro de 2016, sala de atividades

“Assim, no que refere a uma das estratégias implementadas, no segundo momento da manhã, ao perceber o grupo um pouco instável, optei por realizar o jogo *O rei manda*. Assim, pedi silêncio ao grupo e, ainda com algum murmúrio, comecei por dizer: “A Rita manda pôr o dedo no nariz.”. Subitamente, todo o pouco barulho que se ouvia, cessou. Assim, continuei o jogo, terminando com uma mímica, que remetia para “fazer silêncio”, de forma a que o início de reunião fosse introduzido.”

Nota de campo de 7 de novembro de 2016, sala de atividades

“Durante o lanche da tarde, o grupo estava bastante agitado. Já sentados e prontos para lanchar, ouvia-se bastante ruído e todas as crianças, sem exceção, falavam bastante alto e, por vezes, de forma *descontrolada*. Mesmo quando chamados à atenção, estes revelaram dificuldade em mudar o comportamento. Assim, optei por colocar música ambiente como tem sido hábito durante alguns momentos de lanche. Ainda que tenha resultado nos dias anteriores, considero que hoje o mesmo não se verificou e tive que desligar o rádio.”

Nota de campo de 8 de novembro de 2016, cantina

“Uma das situações mais significativo do dia diz respeito ao momento da refeição: este revelou-se de difícil gestão. O *DM* e o *FBB*, em constante conversa, mantinham uma postura irrequieta. Após alertá-los para esse facto, estes mantinham o comportamento. O mesmo se verificou com a educadora que teve que realizar algumas intervenções no sentido de mediar o comportamento. Após o esgotamento de bastantes alternativas, surgiu a necessidade de propor a uma das crianças que trocasse de lugar com outro colega, da mesa do lado.”

Nota de campo de 8 de novembro de 2016, sala do prolongamento

“Ao perceberem que estes estavam bastante agitados e não ouviam o que eu solicitava, decidi calar-me, parar e manter uma postura mais *rígida*. Ao perceberem a minha atitude, o *EC*, prontamente alertou os colegas e disse: “Rita...?”. Contudo, a *FF* continuou um pouco agitada, esperneando e brincando, ainda sim, depois o *EC* e o *EX* perceberem a minha atitude e pararem, também. A *FF* disse: “Está bem. Desculpa!”. Posto isto, após estarem mais calmos, dialogamos sobre o sucedido e de seguida, o momento correu melhor.”

Nota de campo e 10 de novembro de 2016, sala de atividades

“Assim, antes do início da reunião, o grupo estava um pouco agitado, possivelmente pela necessidade que sentiam de ir ao recreio. Antes de iniciarmos a reunião, propus um jogo para o grupo se acalmar. Sugeri que realizassem alguns movimentos com os braços e de seguida, que se levantassem e simulassem que estariam a correr. Contudo, este momento não teve os resultados que pretendia, uma vez que uma criança se deitou no chão e conseqüentemente, algumas crianças repetiram a situação. Assim, surgiu a necessidade de cessar o jogo e dialogar com o grupo sobre o motivo dessa opção.”

Nota de campo e 10 de novembro de 2016, cantina

“o grupo da mesa onde almocei, estava bastante agitado e ao dialogar com o grupo no sentido de melhorarem esse comportamento, nem todos o fizeram. O *FBB.*, mantinha uma postura agitada e de confronto para com as minhas chamadas de atenção, recusando-se a comer. Optei por dialogar com ele de forma calma e alertá-lo para as *regras da cantina*, que ainda que não tenham sido afixadas pela Assembleia constituinte (grupo composto por dois elementos de cada sala para organizar um evento determinado), já foram dialogadas.”

Nota de campo de 14 de novembro de 2016, sala de atividades

“Houve um pequeno conflito entre as duas crianças que originaram o projeto. Ao começar a falar sobre uma das suas ideias acerca do assunto, o *FBB* interrompeu a *ML*: “-Isso não é verdade. Estás a mentir.”. Ao pedir ao *FBB* para ouvirmos a opinião da *ML*, este prontamente mostrou-se recetivo a essa proposta e manteve o silêncio. Porém, sempre que a *ML* abordava a sua ideia, o *FBB* interrompia. A certa altura, este, defendendo a opinião de que a outra criança não estava certa, acabou por dizer: “ O preto não é cor. Eu já sei. A minha mãe disse-me.”.

“-Mas é exatamente isso que iremos descobrir!”- disse-lhe.

“-Não, não. Eu agora já sei.” – respondeu-me.

Nota de campo de 11 de novembro de 2016, sala de atividades

“No período da tarde, observei que o *MR* e o *FE.*, ainda que na área da biblioteca, juntos, estavam a ter brincadeiras desadequadas à área: estes saltavam por cima um do outro e deitavam-se no chão. . .

Assim, optei por manter-me junto deles, e apoiá-los durante a leitura de histórias. A certa altura, aquando a leitura da segunda história e ao perceber a elevação de ruído por parte de todo o grupo, opto por colocar a voz um pouco mais alta. A pouco e pouco, perceciono que diferentes crianças param, por momentos, o que estão a fazer e ficam cativadas pela história.”

Nota de campo de 14 de novembro de 2016, sala de atividades

“algumas crianças do grupo de sala mantinham alguns comportamentos menos apropriados para as atividades que estavam a realizar: as crianças que estavam na *área das Ciências* atiravam alguns animais para o ar, e outras crianças que estavam a jogar na mesa próxima, mostravam-se agitadas sendo que algumas, inclusive, se atiravam para o chão a brincar.

Nesse momento, a Educadora optou por cessar as atividades e realizar uma reunião de grupo.”

Anexo O. Observações naturalistas

Ano letivo: 2016-2017	Educadora: AM	Data: 23 de novembro de 2016	Tempo de observação: 5 minutos
Ano: Pré-Escolar	Nº de crianças: 1	Local: sala de atividades	Observador: R
Situação: Interrupção de sessão de expressão corporal			
Tempo	Descrição de situação/comportamento	Observações/ Inferências	
10h05	O grupo não realiza a atividade como sugerido e instala-se algum barulho. Paro a música e as crianças param também no lugar.	O facto da música ter um carácter mais dinâmico pode ter sido influenciador destes comportamentos.	
10h10	Dialogo calmamente com as crianças acerca das regras discutidas.	Depois deste momento não se verificaram mais comportamentos semelhantes.	

Ano letivo: 2016-2017	Educadora: AM	Data: 1 de dezembro de 2016	Tempo de observação: 7 minutos
Ano: Pré-Escolar	Nº de crianças: 2	Local: exterior	Observador: R
Situação: Durante a ida à horta, o <i>FBB</i> e o <i>EX</i> não respondem às solicitações dos adultos			
Tempo	Descrição de situação/comportamento	Observações/ Inferências	
10h00	<p>O <i>FBB</i> e o <i>EX</i> iam de mãos dadas, a rir.</p> <p>O grupo estava em fila.</p> <p>O <i>FBB</i> e o <i>EX</i> saem da fila. A</p> <p>Alerto-os para voltarem à fila.</p> <p>As crianças continuam</p> <p>A Auxiliar Educativa encaminha as crianças para a fila.</p> <p>As crianças voltam a sair do seu lugar, aproximando-se dos carros estacionados.</p> <p>A equipa volta a chamar as crianças à atenção.</p>	<p>As crianças mostraram-se bastante alegres por estarem no espaço exterior e divertiam-se a olhar e a falar sobre os carros que viam.</p> <p>Talvez o facto de não irem ao espaço exterior há algum tempo, tenha sido influenciador deste comportamento.</p>	
10h07			

Ano letivo: 2016-2017	Educadora: AM	Data: 7 de dezembro	Tempo de observação: 3 minutos
Ano: Pré-Escolar	Nº de crianças: 1	Local: sala de atividades	Observador: R
Situação: Durante a ida à horta, o <i>FBB</i> e o <i>EX</i> não respondem às solicitações dos adultos			
Tempo	Descrição de situação/comportamento	Observações/ Inferências	
14h07	<i>O DM está na área do faz de conta.</i>	A área do faz de conta é uma área bastante requerida por esta criança.	
14h10	<i>O DM coloca uma cadeira em cima da mesa.</i> <i>O DM trepa os dois móveis e coloca-se em cima da cadeira.</i> <i>Chamo o DM calmamente e aceno negativamente com a cabeça.</i>	A brincadeira que a criança estava a ter poderia tornar-se perigosa devido à instabilidade dos materiais.	

Ano letivo: 2016-2017	Educadora: AM	Data: 9 de dezembro	Tempo de observação: 4 minutos
Ano: Pré-Escolar	Nº de crianças: 2	Local: corredor	Observador: R
Situação: A <i>ML</i> passa à frente do <i>DM</i> na fila para a casa de banho			
Tempo	Descrição de situação/comportamento	Observações/ Inferências	
10h50	O <i>DM</i> sai da sala de atividades a chorar. Pergunto-lhe o que aconteceu, de forma calma. A criança diz que a <i>ML</i> lhe passou à frente e que não o pode fazer.	O momento de organização da fila para a casa de banho é um dos momentos que mais conflitos despoleta no grupo. Após falar com as duas crianças e negociar este momento, a criança acalmou-se.	
10h54			

Ano letivo: 2016-2017	Educadora: AM	Data: 9 de dezembro	Tempo de observação: 3 minutos
Ano: Pré-Escolar	Nº de crianças: 1	Local: corredor	Observador: R
Situação: Durante a ida à horta, o <i>FBB</i> e o <i>EX</i> não respondem às solicitações dos adultos			
Tempo	Descrição de situação/comportamento	Observações/ Inferências	
11h00	<p>O <i>DM</i> sai da fila da casa de banho e dirige-se para a cantina.</p> <p>Chamo-o.</p> <p>A criança olha para mim e ignora. Dirige-se para a cantina.</p> <p>Volto a dizer que tem de lavar as mãos.</p> <p>A criança continua a dirigir-se para a cantina.</p> <p>Vou atrás da criança e chamo-a para dentro do pavilhão.</p>	<p>A criança, estaria a testar os limites que eu lhe poderia impor.</p> <p>Após chamar a criança foi necessário manter uma conversa com ela acerca do seu comportamento.</p>	
11h05			

Anexo P. Grelhas de observação sistemática

De 12 a 16 de dezembro de 2016: do 1º ao 5º dia

	Estratégias	Adequar/colocar o tom de voz	Repetir/alertar para as regras estabelecidas	Apagar a luz	Esperar que o grupo se acalme	Utilizar o time-out	Mudar a criança de lugar	Sentar-se junto à criança/ apoiar as atividades da criança	Falar com a criança de forma calma	Utilizar os instrumentos de pilotagem como "alerta"	Observações
Dia											
Verificação	1	✓ ✓		✓	✓ ✓ ✓		✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓		
	2	✓			✓			✓ ✓ ✓ ✓			
	3						✓	✓			
	4	✓ ✓ ✓		✓ ✓	✓		✓	✓		Surgimento de novas estratégias: EC para a atividade e simula sair da sala de atividades; AE propõe o jogo do silêncio	
	5	✓ ✓		✓			✓			Educadora para a atividade e simula sair da sala de atividades	

De 3 a 6 de janeiro de 2017: do 6º ao 9º dia

Estratégias	Adequar/Colocar o tom de voz	Repetir/alertar para as regras estabelecidas	Apagar a luz	Esperar que o grupo se acalme	Utilizar o time-out	Mudar a criança de lugar	Sentar-se junto à criança/ apoiar as atividades da criança	Falar com a criança de forma calma	Utilizar os instrumentos de pilotagem como "alerta"	Observações
Dia										
Verificação	6º	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓		✓		✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓		
	7º	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓		✓		✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓		
	8º	✓			✓ ✓				✓ ✓ ✓ ✓	
	9º	✓ ✓		✓	✓ ✓				✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	

De 9 a 13 de janeiro de 2017: do 10º ao 14º dia

	Estratégias	Adequar/Colocar o tom de voz	Repetir/alertar para as regras estabelecidas	Apagar a luz	Esperar que o grupo se acalme	Utilizar o time-out	Mudar a criança de lugar	Sentar-se junto à criança/ apoiar as atividades da criança	Falar com a criança de forma calma	Utilizar os instrumentos de pilotagem como "alerta"	Observações
Verificação	Dia										
	10º	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓		✓	✓ ✓		✓	✓	✓		
	11º									✓	
	12º	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓				✓ ✓				Durante o momento em que a EC repetiu a regra estabelecida para a criança, alertou todo o grupo, pedindo para pararem as atividades e verem o que não pode ser desrespeitado. Surge ainda outra nova estratégia, durante o período da tarde, educadora para as atividades após algumas crianças estarem a falar constantemente.
	13º	✓			✓						
	14º	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓			✓		✓				

De 16 a 20 de janeiro de 2017: do 15º ao 19º dia

Estratégias	Adequar/Colocar o tom de voz	Repetir/alertar para as regras estabelecidas	Apagar a luz	Esperar que o grupo se acalme	Utilizar o time-out	Mudar a criança de lugar	Sentar-se junto à criança/ apoiar as atividades da criança	Falar com a criança de forma calma	Utilizar instrumentos de pilotagem como "alerta"	Observações
Dia										
15º	✓ ✓ ✓ ✓		✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓	✓	✓	✓	✓		
16º	✓ ✓			✓		✓ ✓	✓	✓ ✓		
17º			✓	✓ ✓ ✓ ✓						
18º	✓ ✓			✓ ✓ ✓ ✓		✓	✓			
19º	✓ ✓	✓		✓ ✓ ✓ ✓			✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓	

Verificação

Anexo Q. Inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante



No âmbito da prática profissional supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e com o objetivo de dar resposta a algumas questões acerca da problemática delineada durante a minha atual intervenção pedagógica, surge o presente inquérito por questionário. Assim, venho solicitar o seu contributo para a realização do mesmo de forma a conhecer as suas conceções acerca da temática da gestão de grande grupo e as consequentes estratégias utilizadas.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o/a entrevistado/a	Apresentação do/a entrevistador Explicar os objetivos da entrevista	

		<p>Explicitar que os dados são usados unicamente para fins académicos</p> <p>Solicitar o registo áudio da entrevista</p> <p>Reforçar que a transcrição da entrevista será facultada</p>	
Dados sobre o/a entrevistado/a	- Caracterizar o/a entrevistado/a no plano académico e profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> 2. Idade 20 – 25 <input type="checkbox"/> 25 – 30 <input type="checkbox"/> 30 – 35 <input type="checkbox"/> 35 - 40 <input type="checkbox"/> 40 – 45 <input type="checkbox"/> 45 ou mais <input type="checkbox"/> 3. Habilitações escolar 4. Percurso profissional 5. Situação profissional atual 6. Outras informações relevantes 	

Concepções do entrevistado face ao papel do Educador de Infância e da Gestão de grupo	- Percecionar as concepções do/a entrevistado/a acerca da gestão de um grupo	- Qual o papel que um Educador de Infância detém na gestão de um grupo de crianças? - Qual a importância que atribui à gestão de um grupo de uma sala de atividades?	
Dificuldades do entrevistado	- Percecionar as dificuldades inerentes a esta prática	- Qual a maior dificuldade que sente na gestão do grupo? E Porquê?	
Situações-tipo	- Percecionar que situações-tipo o/a entrevistado/a assume como necessárias de intervenção	- Que situações-tipo surgem habitualmente para as quais considera essencial a sua intervenção?	
Estratégias referentes à gestão de grupo	- Percecionar as concepções do/a entrevistado/a acerca das estratégias utilizadas na gestão de um grupo	- Que importância atribui à utilização de estratégias na gestão de um grupo?	
	- Percecionar que tipo de estratégias surgem como mais frequentes	- Que tipo de estratégias utiliza com mais frequência? E porquê?	

		- Que tipo de estratégias adota com mais frequência na gestão de comportamento das crianças? E porquê?	
Acréscimo de informação	- Acrescentar informação relevante à entrevista	- Existe alguma informação que considere relevante para esta investigação?	

Anexo R. Questionário de Estratégias realizado à Educadora Cooperante

Questionário de Estratégias do Educador⁴⁹

Instruções:

Neste questionário encontra um conjunto de questões elaboradas com o objetivo de conhecer as estratégias que utiliza na gestão de comportamento das crianças no jardim de infância.

Para cada questão faça uma cruz sobre a opção de resposta que melhor descreve as suas estratégias.

Ao completar o questionário pense nas estratégias gerais que utiliza para gerir todo o grupo de crianças e não numa criança específica.

Este questionário é composto pelas partes A, B, C e D.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A- Gestão do comportamento das crianças na sala de jardim de infância

Opções de resposta: 1- muito inseguro; 2- inseguro; 3- algo inseguro; 4- neutro; 5- algo seguro; 6 – seguro; 7- muito seguro.

1. Até que ponto está seguro da sua forma de gerir problemas de comportamento na sua sala de atividades?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Até que ponto está seguro da sua capacidade para controlar problemas futuros na sua sala de atividades?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Até que ponto está seguro da sua capacidade de promover o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de resolução de problemas nas crianças?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

B- Utilização de estratégias específicas

Esta parte do questionário diz respeito à **frequência** com que utiliza determinadas estratégias, quer a **eficácia** que atribui a cada uma delas na gestão do comportamento

⁴⁹ Adaptado de *Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire, The Incredible Years, 2012* – Versão Portuguesa de Gaspar & Vale)

do seu grupo de crianças. Em cada questão, assinala a sua opção nas duas colunas de resposta:

Frequência	Eficácia
1- raramente/nunca	1-raramente/nunca
2- às vezes	2-às vezes
3- metade do tempo	3-metade do tempo
4- frequentemente	4-frequentemente
5- muito frequentemente	5-muito frequentemente

	Frequência					Eficácia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Treina comportamentos sociais positivos (ajudar, partilhar, esperar pela sua vez)										
2. Descreve e comenta o mau comportamento										
3. Recompensa o bom comportamento com incentivos										
4. Elogia o bom comportamento										
5. Utiliza o “time-out” (retira da situação para acalmar) logo após a ocorrência de um comportamento agressivo										
6. Aponta uma única criança ou um grupo de crianças por mau comportamento										
7. Recorre a força física para controlar o mau comportamento										
8. censura em voz alta o mau comportamento										
9. Envia a criança ao responsável do jardim-de-infância face a ocorrência do mau comportamento										
10. Avisa ou ameaça mandar a criança para fora da sala										
11. Envia a criança para casa face a comportamentos extremos de violência ou destruição										
12. Chama os pais para informar do mau comportamento										
13. Ignora o mau comportamento que não destabiliza o grupo										
14. Usa indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta										

36. Ensina as crianças a ignorarem comportamentos disruptivos de outras crianças																				
37. Ensina às crianças estratégias de gestão de raiva e frustração (ex. técnica da tartaruga; termómetro das emoções para acalmar)																				

C- Trabalho com os pais

Esta parte do questionário serve para verificar a frequência com que utiliza as estratégias descritas com os pais das crianças. Assinale a resposta que mais claramente descreve as suas interações utilizando as seguintes opções:

1 – nunca; **2**- uma vez por ano; **3**- duas a três vezes por ano; **4** – uma vez por mês; **5**- uma vez por semana; **6** – diariamente;

	Frequência					
	1	2	3	4	5	6
1. Promove o envolvimento dos pais na sala						
2. Ensina estratégias educativas aos pais para em casa reforçarem as aprendizagens ocorridas no JI (ex. treino de competências; uso de incentivos)						
3. Cooperar com os pais na implementação de um programa de mudança de comportamento da criança em casa e na escola e partilha com eles os objetivos pretendidos para a criança						
4. Organiza reuniões extra com os pais para discutir problemas específicos						
5. Fala com os pais sobre atividades específicas a realizar com a criança em casa						
6. Desenvolve parceria com os pais						
7. Envia para casa <i>newsletters</i> ou cartas de comunicação educador/pais						
8. Pede aos pais para partilharem ideias sobre formas de incorporarem as suas tradições culturais e história na sala						
9. Organiza grupos de suporte para pais						

D- Planificação e Suporte

Nesta parte gostaria de ter uma ideia da frequência com que utiliza estratégias de planificação e suporte. Assinale a resposta que mais claramente descreve o seu trabalho utilizando as seguintes opções:

- 1- Nunca; 2- uma vez por ano; 3- duas a três vezes por ano; 4- uma vez por mês; 5- uma vez por semana; 6- diariamente

	Frequência					
	1	2	3	4	5	6
1. Revê os seus progressos em atingir objetivos que estabeleceu para cada plano de mudança de comportamento individual que fez para a criança						
2. Revê a sua hierarquia disciplinar (que conseqüências para cada mau comportamento) em função das competências demonstradas pela criança						
3. Colabora com outros educadores/professores para obter suporte e ideias sobre soluções						
4. Dá apoio a outros professores/educadores						
5. Gere o seu "stress" recorrendo a estratégias cognitivas positivas						
6. Encoraja o desenvolvimento de uma comunidade escolar positiva (incluindo ouvir a opinião dos auxiliares educativos e de outros profissionais; partilhar os sucessos da sua sala com o responsável pelo JI/escola...)						

Anexo S. Inquérito por questionário respondido e árvore categorial correspondente

S1. Inquérito por questionário respondido

Sexo – Feminino

Idade- 44 anos

Habilitações escolares- Bacharelato em Educação de Infância. Licenciatura em Teatro e Educação.

Percurso profissional- Educadora no Centro Social e paroquial Da Charneca do Lumiar durante 4 anos e Educadora de Infância atualmente nesta instituição

Situação profissional atual: Educadora em sala de pré-escolar na [Casa Amarela] há 17 anos.

Qual o papel que um Educador de Infância detém na gestão de um grupo de crianças?

O Educador tem um papel fundamental na organização de uma sala. Tem que saber gerir espaços, materiais, rotinas, relações, conflitos. Tem que saber criar uma estrutura que potencie segurança, mas que ao mesmo tempo dê liberdade para que as próprias crianças participem na construção dessa estrutura.

Qual a importância que atribui à gestão de um grupo de uma sala de atividades?

Toda importância. O Educador deve ter um olhar atento e disponível pois a todo o instante está a gerir as mais variadas situações. Muitas podem ser previamente geridas. Porém existem sempre os imprevistos. Aí o educador tem que manter a calma e disponibilidade para saber gerir prioridades.

Qual a maior dificuldade que sente na gestão de um grupo? E porquê?

O elevado número de crianças numa sala e os atrasos dos meninos de manhã.

Eu gosto de respeitar a individualidade de cada um e dar o tempo necessário a cada criança. Porém a espera para meninos tão pequenos é muito difícil. Sabemos que é importante, as crianças aprenderem a saber esperar. Contudo as crianças são muito curiosas querem saber, querem respostas. Além de que não têm noção do tempo e acham que o tempo dá para tudo, estica... Numa escola

temos que respeitar os tempos dos recreios, almoços, saídas, etc. Há aqui toda uma gestão. A grande dificuldade é precisamente dentro desse tempo querer chegar a todos.

Daí cada ano ser um ano diferente do outro pois dependendo do número de meninos na sala, as suas características e dinâmicas assim o educador deve gerir as atividades que pretende desenvolver.

Outra dificuldade são os permanentes atrasos de manhã. Infelizmente muitos pais continuam a não perceber a importância do chegar cedo e que gerir um filho em casa tem uma determinada gestão de tempo, gerir um grupo de 24 é outra gestão completamente diferente. Estes atrasos provocam constantes interrupções e destabilizam o grupo, é muito ingrato para um educador ter estratégias de gestão que depois não funcionam pois por mais escolhas que se façam não é 100% funcional ou eficaz. Por exemplo, se escolho fazer reuniões da manhã mais tarde para todo o grupo chegar, ficamos sem tempo para as atividades. Se começo a reunião a horas, não estão todos e a reunião não rende pelas constantes interrupções.

Que situações-tipo surgem habitualmente para as quais considera essencial a sua intervenção?

Normalmente nos momentos de grande grupo em que todos querem falar ao mesmo tempo há que intervir e lembrar que deve falar um de cada vez e pedir a palavra.

Na gestão de espaços e materiais há que mediar pois muitas vezes querem todos o mesmo e temos que chegar a acordos para que todos tenham as mesmas oportunidades.

Que importância atribui à utilização de estratégias na gestão de um grupo?

É muito importante o educador saber utilizar e construir estratégias que ajudem a gestão de um grupo. Com o passar do tempo muitas das estratégias são já um modo de prevenir situações que gerem desorganização.

Por exemplo, antes de transitarmos para outro momento da rotina, avisar o que vai acontecer.

Olhar para determinada atividade e perceber se devemos continuar ou parar e dar tempo a arrumar a sala com calma.

Que tipo de estratégias utiliza com mais frequência? E porquê?

Organizar o espaço da sala com o grupo é a grande estratégia. À partida ao criar um espaço apelativo e promotor de autonomia e aprendizagens resulta num atenuar situações de desorganização. Um grupo se estiver envolvido nessa organização do espaço onde depois lhe é claro o que pode fazer e como pode fazer invariavelmente está a ajudar a gerir o seu dia e as suas aprendizagens.

Que tipo de estratégias adota com mais frequência na gestão de comportamento das crianças? E porquê?

Todas as crianças querem ser crescidas. Valorizar cada conquista é uma das estratégias, motivá-las e desafia-las é outra. Ajudá-las a pensar e a colocarem-se no papel do outro quando as coisas correm menos bem é outra estratégia. Envolvê-las na vida do grupo respeitando as diferenças e incentiva-las a cooperarem umas com as outras.

Mais uma vez há que estar muito atento ao que se passa no dia-a-dia do grupo.

A estratégia mais frequente é falarmos todos juntos, trocarmos opiniões. Colocar para o grupo, dificuldades e conquistas. Conhecerem-se bem.

A grande estratégia é tratar os meus grupos com enorme respeito. Invariavelmente esse respeito é-me dado de volta. Gerir um grupo com base no respeito é o meu grande princípio enquanto educadora.

Existe alguma informação que considere relevante para esta investigação?

S2. Árvore Categral da análise do Inquérito por questionário

Grelha de Análise de Conteúdo			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Papel e atitudes do/a educador/a ao nível da gestão do grupo	Gestão do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala - Gerir espaços/materiais/rotinas/relações/conflitos - Proporcionar segurança - Proporcionar liberdade 	<p>“O Educador tem um papel fundamental na organização de uma sala”</p> <p>“Tem que saber gerir espaços, materiais, rotinas, relações, conflitos”</p> <p>“criar uma estrutura que potencie segurança”</p> <p>“[dar] liberdade para que as próprias crianças participem na construção dessa estrutura.”</p>
	Postura disponível Postura serena Postura atenta	<ul style="list-style-type: none"> - Estar disponível e atento - Antecipar situações - Manter a calma e disponibilidade - Estabelecer prioridades 	<p>“O Educador deve ter um olhar atento e disponível”</p> <p>“Gerir as mais variadas situações”</p> <p>“[as situações] podem ser previamente geridas”</p> <p>“Existem . . . imprevistos.”</p> <p>“Manter a calma e disponibilidade para saber gerir prioridades.”</p>

Dificuldades sentidas ao nível da gestão de grupo	Dificuldades sentidas ao nível da gestão das rotinas	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de respeitar as rotinas da instituição; - Dificuldade em dar resposta a todas crianças; 	<p>“temos que respeitar os tempos dos recreios, almoços, saídas, etc. “</p> <p>“A grande dificuldade é precisamente dentro desse tempo querer chegar a todos.”</p>
Fatores intervenientes na gestão de grupo	Dimensão do grupo	- Elevado número de crianças	“O elevado número de crianças numa sala”
	Assiduidade das crianças	- Interrupções devido a atrasos constantes	<p>“Permanentes atrasos de manhã”</p> <p>“Provocam constantes interrupções e destabilizam o grupo”</p>
Situações-Tipo	Gestão de momentos de grande grupo	- Gerir momentos de grande grupo	“Normalmente nos momentos de grande grupo em que todos querem falar ao mesmo tempo”

	Gestão de espaços e materiais	- Gerir espaços e materiais	“Na gestão de espaços e materiais há que mediar pois muitas vezes querem todos o mesmo”
	- Tipo de intervenção	- Incentivar a esperar - Negociar	“há que intervir e relembrar que deve falar um de cada vez e pedir a palavra” “temos que chegar a acordos para que todos tenham as mesmas oportunidades”
Estratégias utilizadas na gestão de grupo	Significado das estratégias	- Antecipar situações - Adequar situações	“[as] estratégias são já um modo de prevenir situações que gerem desorganização.” “Olhar para determinada atividade e perceber se devemos continuar ou parar e dar tempo a arrumar a sala com calma.”

	Princípios subjacentes à escolha de estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir as crianças na organização do espaço - Incluir as crianças no estabelecimento de regras do espaço - Promover a autonomia - Respeitar a criança 	<p>“Organizar o espaço da sala com o grupo é a grande estratégia”</p> <p>“depois . . . é claro o que pode fazer e como pode fazer”</p> <p>“criar um espaço apelativo e promotor de autonomia”</p> <p>“ajudar a gerir o seu dia e as suas aprendizagens.”</p> <p>“Gerir um grupo com base no respeito é o meu grande princípio enquanto educadora.”</p>
	Estratégias mais frequentes	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a criança - Motivar a criança - Incentivar ao respeito pelo outro - Incentivar à cooperação - Incentivar ao diálogo 	<p>“Valorizar cada conquista é uma das estratégias, motivá-las e desafia-las é outra.”</p>

		<p>- Estar atento</p>	<p>“Ajudá-las a pensar e a colocarem-se no papel do outro quando as coisas correm menos bem “</p> <p>“tratar os meus grupos com enorme respeito.”</p> <p>“Envolvê-las na vida do grupo respeitando as diferenças e incentiva-las a cooperarem umas com as outras.”</p> <p>“Falarmos todos juntos, trocarmos opiniões.”</p> <p>“estar muito atento ao que se passa no dia-a-dia do grupo.”</p>
--	--	-----------------------	---

Anexo T. Resultados obtidos a partir do questionário de estratégias do Educador realizado à Educadora Cooperante

Questionário de Estratégias do Educador respondido

Instruções:

Neste questionário encontra um conjunto de questões elaboradas com o objetivo de conhecer as estratégias que utiliza na gestão de comportamento das crianças no jardim de infância.

Para cada questão faça uma cruz sobre a opção de resposta que melhor descreve as suas estratégias.

Ao completar o questionário pense nas estratégias gerais que utiliza para gerir todo o grupo de crianças e não numa criança específica.

Este questionário é composto pelas partes A, B, C e D.

Muito obrigada pela sua colaboração.

E- Gestão do comportamento das crianças na sala de jardim de infância

Opções de resposta: 1- muito inseguro; 2- inseguro; 3- algo inseguro; 4- neutro; 5- algo seguro; 6 – seguro; 7- muito seguro.

4. Até que ponto está seguro da sua forma de gerir problemas de comportamento na sua sala de atividades?

1	2	3	4	5	6	7
					X	

5. Até que ponto está seguro da sua capacidade para controlar problemas futuros na sua sala de atividades?

1	2	3	4	5	6	7
					X	

6. Até que ponto está seguro da sua capacidade de promover o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de resolução de problemas nas crianças?

1	2	3	4	5	6	7
					X	

F- Utilização de estratégias específicas

Esta parte do questionário diz respeito à **frequência** com que utiliza determinadas estratégias, quer a **eficácia** que atribui a cada uma delas na gestão do comportamento do seu grupo de crianças. Em cada questão, assinala a sua opção nas duas colunas de resposta:

Frequência	Eficácia
6- raramente/nunca	1-raramente/nunca
7- às vezes	2-às vezes
8- metade do tempo	3-metade do tempo
9- frequentemente	4-frequentemente
10- muito frequentemente	5-muito frequentemente

	Frequência					Eficácia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38. Treina comportamentos sociais positivos (ajudar, partilhar, esperar pela sua vez)					X				X	
39. Descreve e comenta o mau comportamento										
40. Recompensa o bom comportamento com incentivos				X					X	
41. Elogia o bom comportamento										
42. Utiliza o “time-out” (retira da situação para acalmar) logo após a ocorrência de um comportamento agressivo										
43. Aponta uma única criança ou um grupo de crianças por mau comportamento		X								
44. Recorre a força física para controlar o mau comportamento	X									
45. censura em voz alta o mau comportamento		X								
46. Envia a criança ao responsável do jardim-de-infância face a ocorrência do mau comportamento	X									
47. Avisa ou ameaça mandar a criança para fora da sala	X									
48. Envia a criança para casa face a comportamentos extremos de violência ou destruição	X									
49. Chama os pais para informar do mau comportamento	X									
50. Ignora o mau comportamento que não destabiliza o grupo		X								

51. Usa indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta				X										
52. Utiliza estratégias de resolução de problema				X										
53. Utiliza estratégias de gestão de raiva ou cólera com as crianças				X										
54. Prepara as crianças para as mudanças e transições utilizando rotinas previsíveis				X										
55. Utiliza incentivos de grupo				X										
56. Utiliza privilégios especiais (ex. ajudar o educador/mais tempo no computador)	X													
57. Dá ordens positivas claras				X										
58. Avisa sobre as consequências do mau comportamento				X										
59. Tem um plano claro de disciplina na sala e uma hierarquia de comportamentos negativos														
60. Identifica (descreve) os sentimentos das crianças (positivos ou negativos)				X										
61. Utiliza sinais não verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta				X										
62. Usa o treino da persistência (descreve comportamentos como estar concentrado, ser paciente, trabalhar de forma perseverante)				X										
63. Manda informações ou registos ex. caras tristes/zangadas) para casa para informar os pais acerca dos problemas de comportamento da criança	X													
64. Manda informações (ex. telegramas de boas novas) para casa para informar os pais sobre o comportamento positivo da criança	X													
65. Chama a criança para uma conversa depois de um mau dia				X										
66. Faz uma sondagem para conhecer os interesses da criança				X										
67. Chama os pais para os informar acerca dos bons comportamentos da criança	X													
68. Modela para as crianças estratégias de autorregulação				x										
69. Ensina competência sociais específicas em grande grupo				X										

70. Utiliza dramatizações, histórias e fantoches para ensinar estratégias de resolução de problemas às crianças			X										
71. Monta cenários de resolução de problemas para que as crianças pratiquem soluções prossociais				X									
72. Promove o respeito pelas diferenças culturais na sala				X									
73. Ensina as crianças a ignorarem comportamentos disruptivos de outras crianças	X												
74. Ensina às crianças estratégias de gestão de raiva e frustração (ex. técnica da tartaruga; termômetro das emoções para acalmar)	X												

G- Trabalho com os pais

Esta parte do questionário serve para verificar a frequência com que utiliza as estratégias descritas com os pais das crianças. Assinale a resposta que mais claramente descreve as suas interações utilizando as seguintes opções:

1 – nunca; **2**- uma vez por ano; **3**- duas a três vezes por ano; **4** – uma vez por mês; **5**- uma vez por semana; **6** – diariamente; **7**- sempre que necessário/possível (opção sugerida pela EC)

	Frequência						
	1	2	3	4	5	6	7
10. Promove o envolvimento dos pais na sala	X						
11. Ensina estratégias educativas aos pais para em casa reforçarem as aprendizagens ocorridas no JI (ex. treino de competências; uso de incentivos)							X
12. Cooperar com os pais na implementação de um programa de mudança de comportamento da criança em casa e na escola e partilha com eles os objetivos pretendidos para a criança							X
13. Organiza reuniões extra com os pais para discutir problemas específicos							X
14. Fala com os pais obre atividades específicas a realizar com a criança em casa							X
15. Desenvolve parceria com os pais							x
16. Envia para casa <i>newsletters</i> ou cartas de comunicação educador/pais	X						
17. Pede aos pais para partilharem ideias sobre formas de incorporarem as suas tradições culturais e história na sala							X

18. Organiza grupos de suporte para pais	x						
--	---	--	--	--	--	--	--

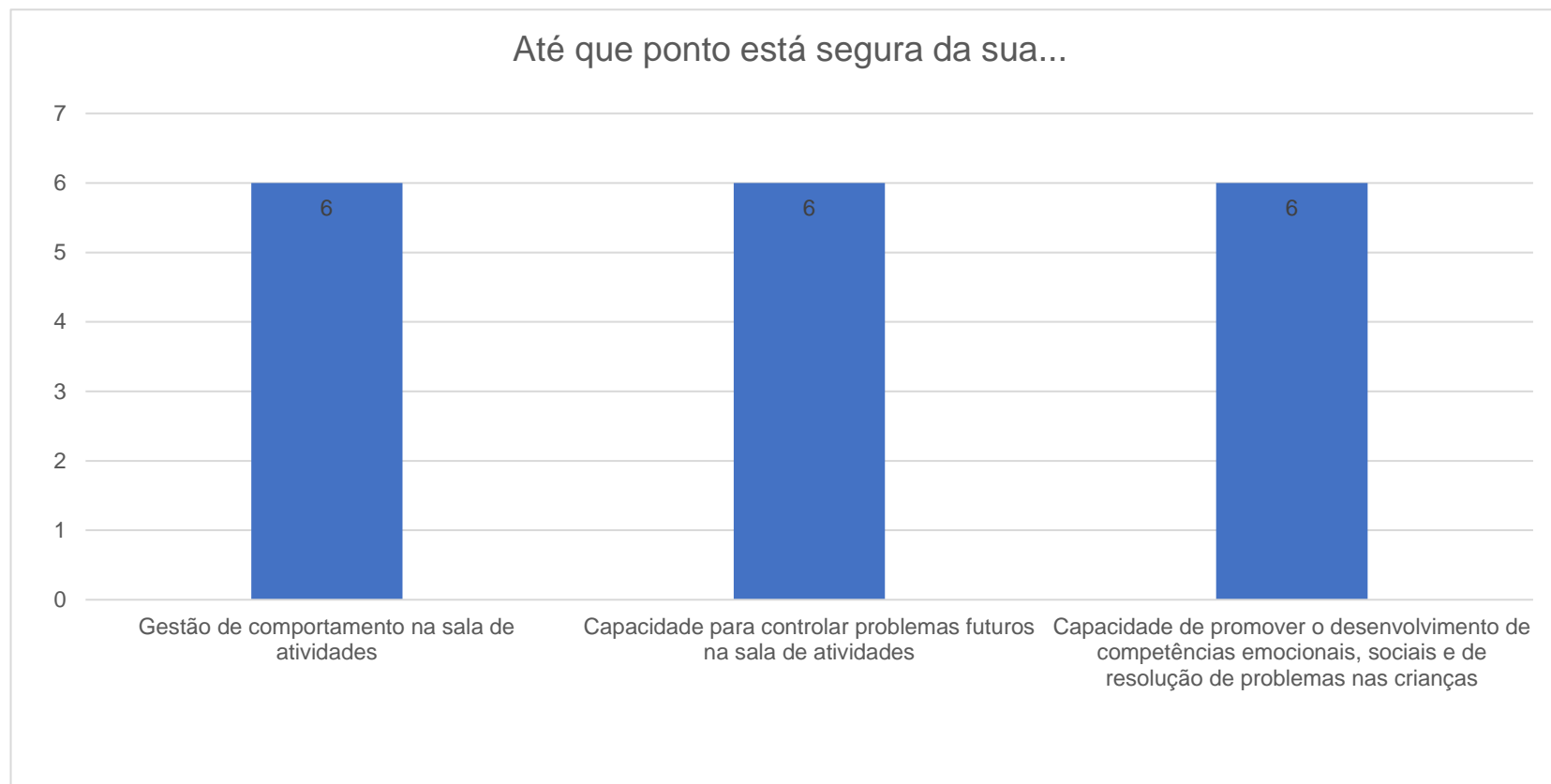
H- Planificação e Suporte

Nesta parte gostaria de ter uma ideia da frequência com que utiliza estratégias de planificação e suporte. Assinale a resposta que mais claramente descreve o seu trabalho utilizando as seguintes opções:

- 2- Nunca; 2- uma vez por ano, 3- duas a três vezes por ano; 4- uma vez por mês; 5- uma vez por semana; 6- diariamente

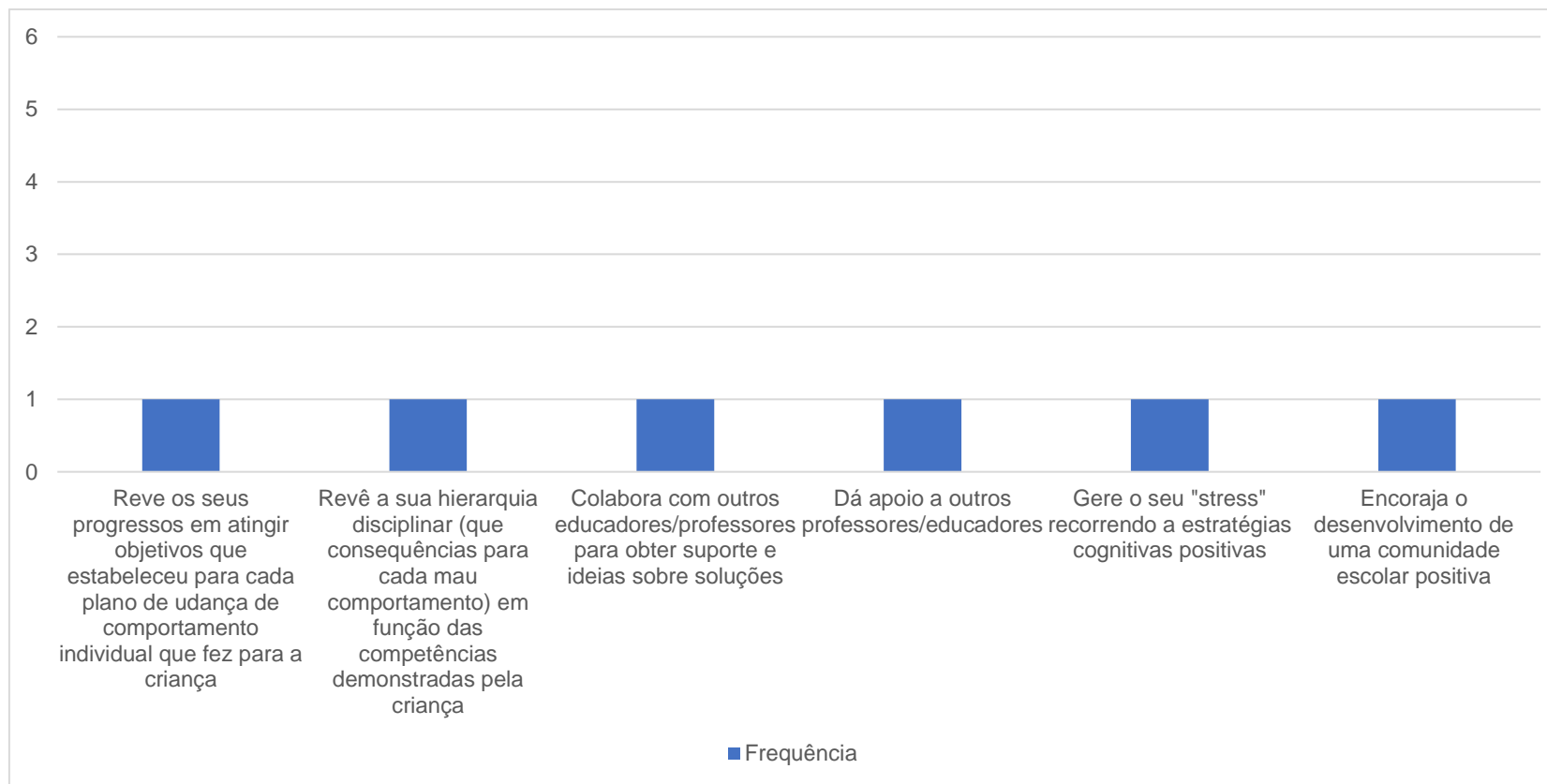
	Frequência					
	1	2	3	4	5	6
7. Revê os seus progressos em atingir objetivos que estabeleceu para cada plano de mudança de comportamento individual que fez para a criança	X					
8. Revê a sua hierarquia disciplinar (que consequências para cada mau comportamento) em função das competências demonstradas pela criança	X					
9. Colabora com outros educadores/professores para obter suporte e ideias sobre soluções	X					
10. Dá apoio a outros professores/educadores	X					
11. Gere o seu "stress" recorrendo a estratégias cognitivas positivas	X					
12. Encoraja o desenvolvimento de uma comunidade escolar positiva (incluindo ouvir a opinião dos auxiliares educativos e de outros profissionais; partilhar os sucessos da sua sala com o responsável pelo JI/escola...)	X					

Anexo U. Gráfico referente à segurança na gestão de comportamentos das crianças na sala de JI



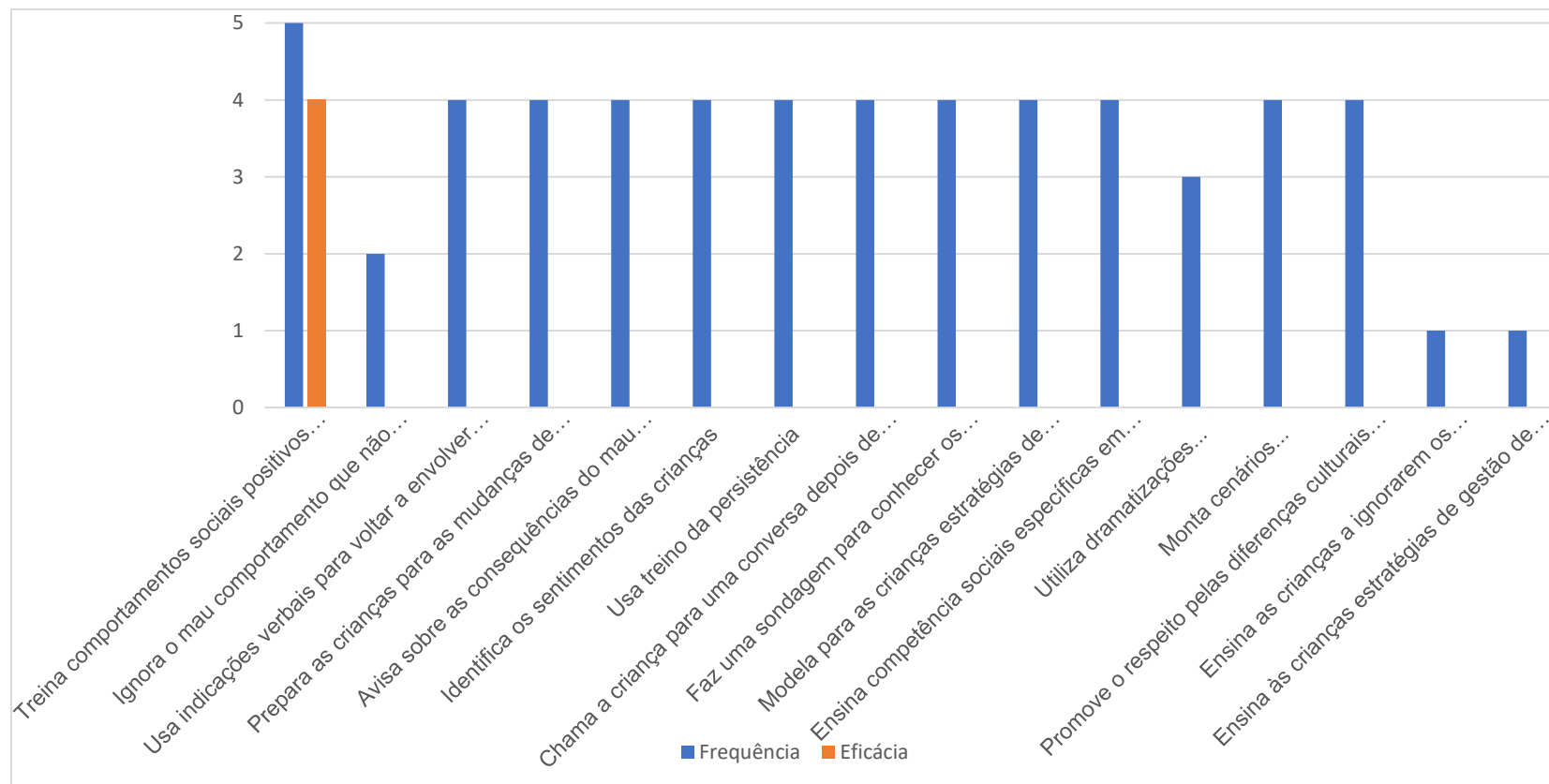
Opções de resposta: 1- muito inseguro; 2- inseguro; 3- algo inseguro; 4- neutro; 5- algo seguro; 6- seguro; 7- muito seguro.

Anexo V. Gráfico referente à utilização de estratégias de planificação e suporte



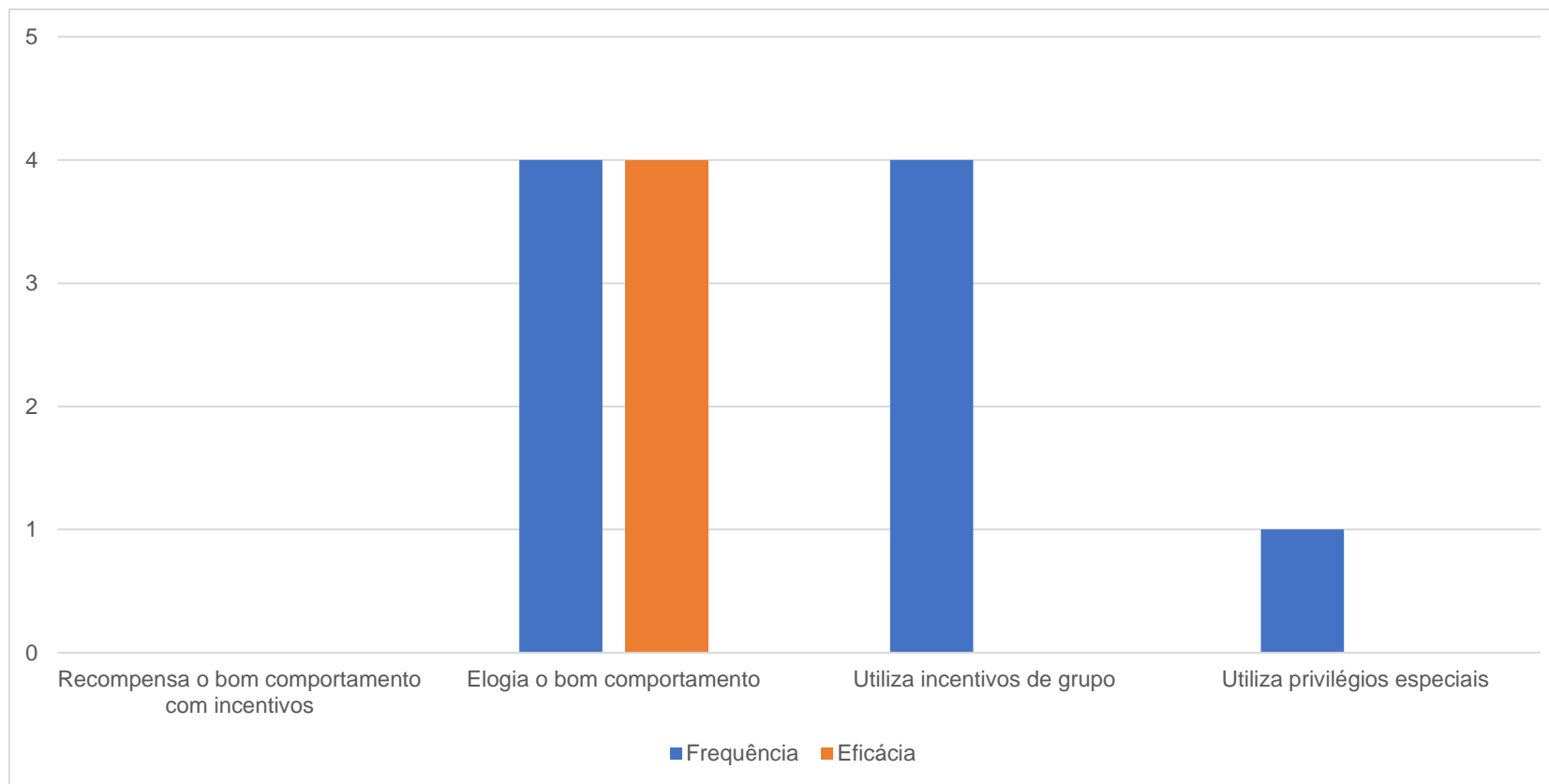
Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

Anexo W. Gráfico referente à utilização de estratégias positivas pró-ativas



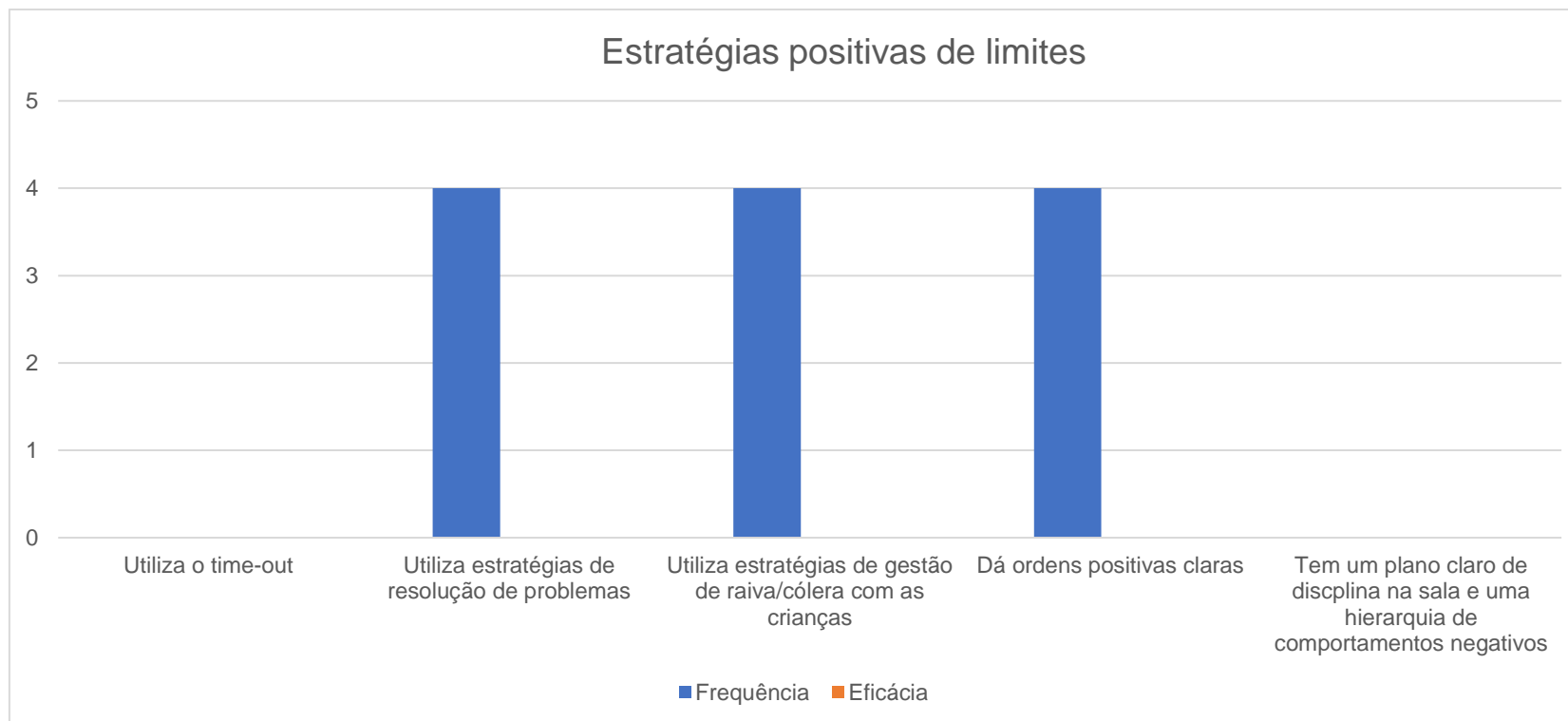
Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

Anexo X. Gráfico referente à utilização de estratégias positivas de recompensa



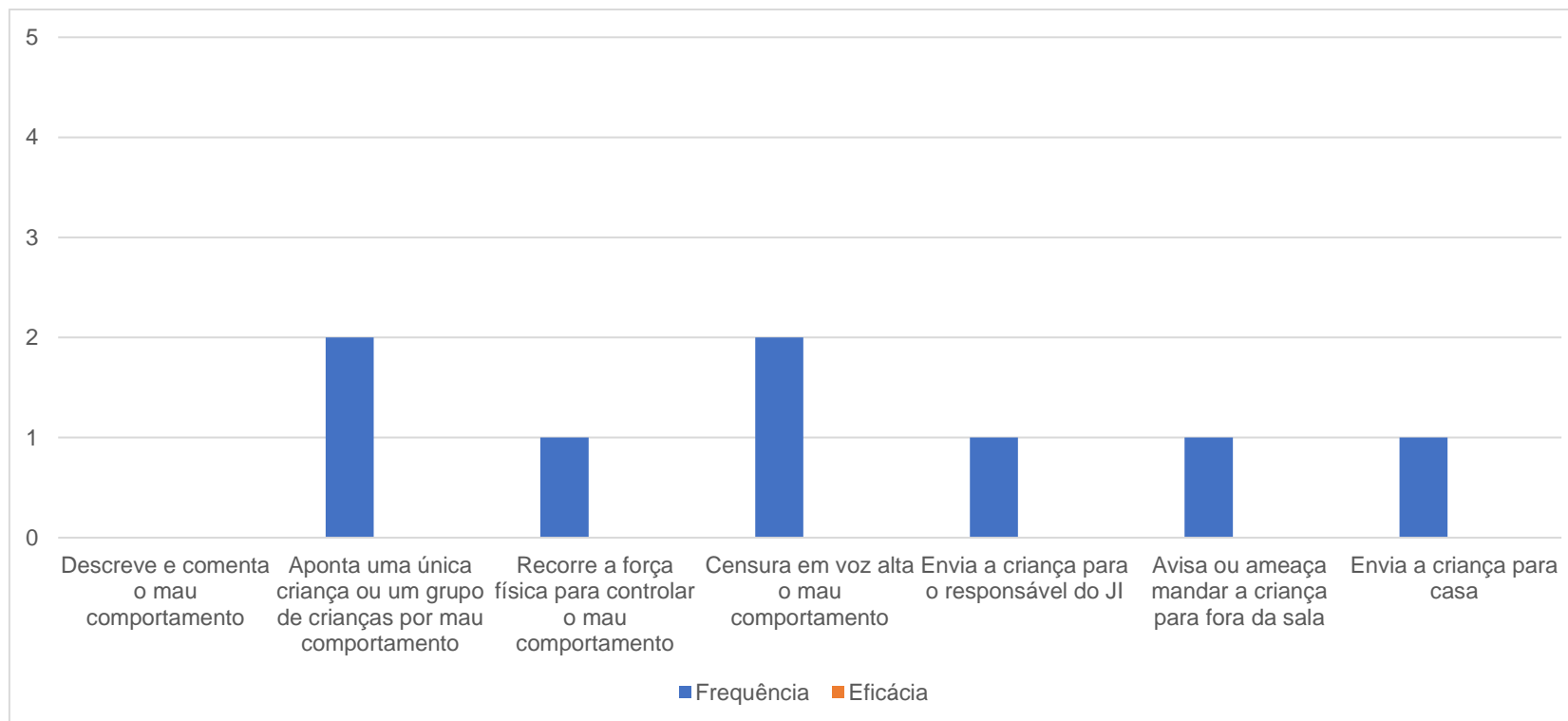
Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

Anexo Y. Gráfico referente à utilização de estratégias positivas de limite



Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

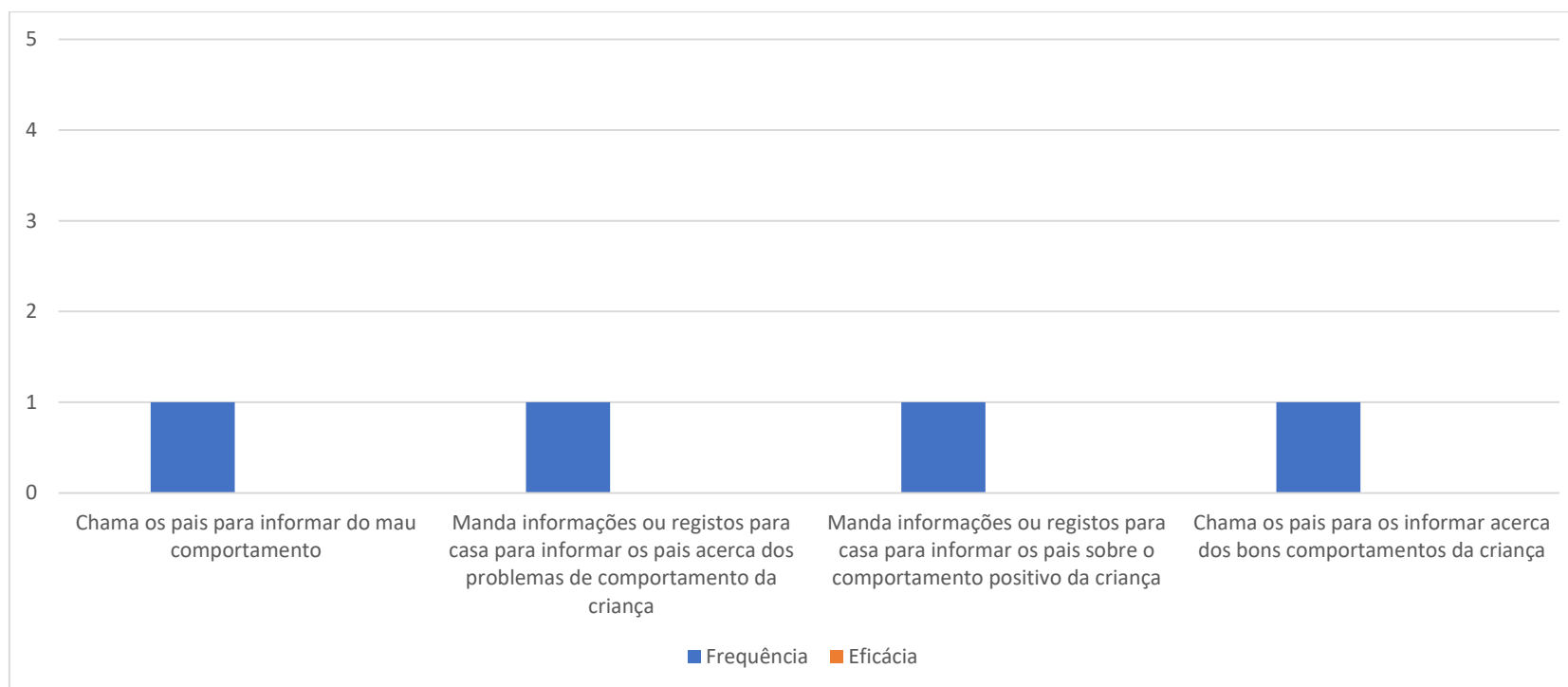
Anexo Z. Gráfico referente à utilização de estratégias inapropriadas



Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

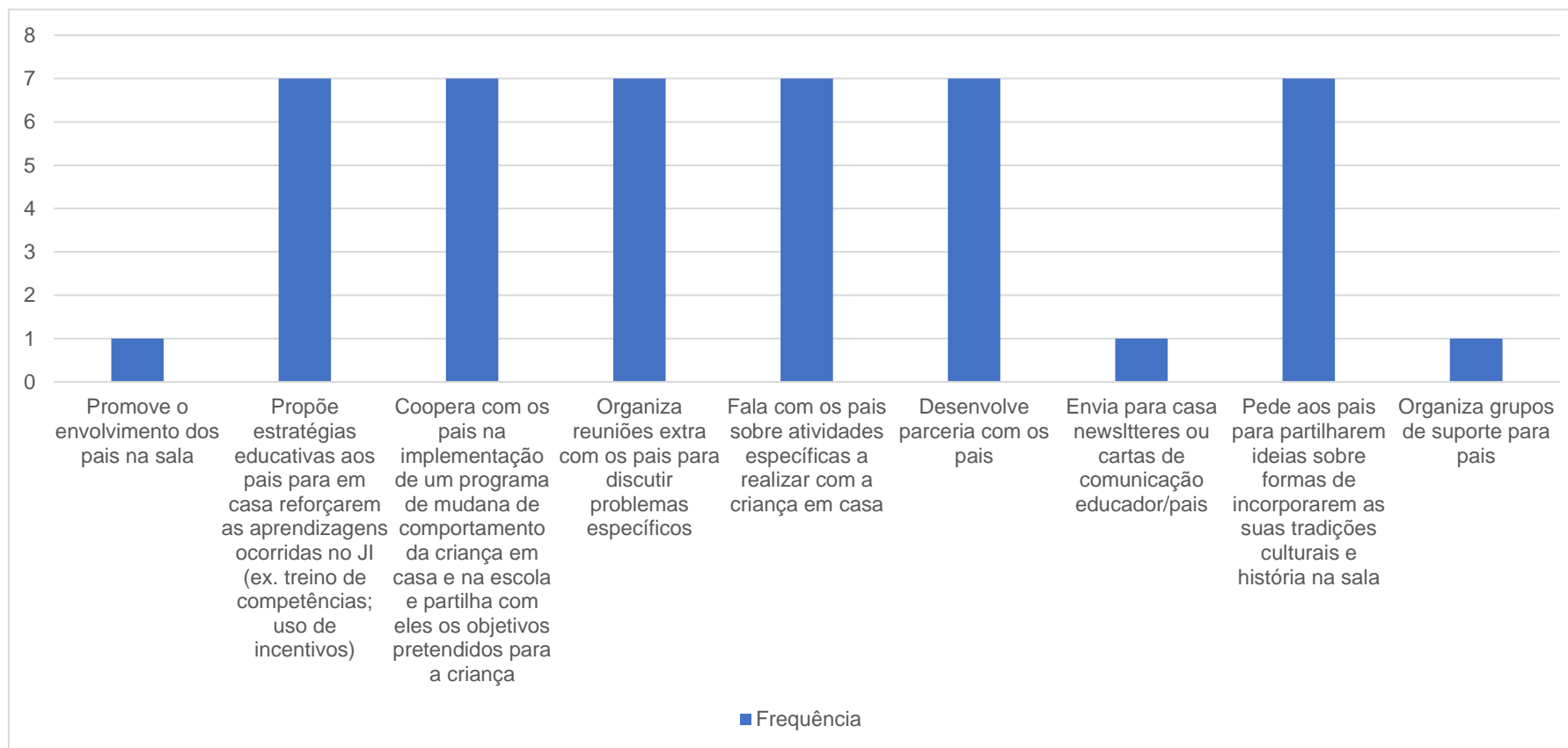
Anexo AA. Gráfico referente à utilização de estratégias com os pais

AA1. Utilização de estratégias específicas com os pais



Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

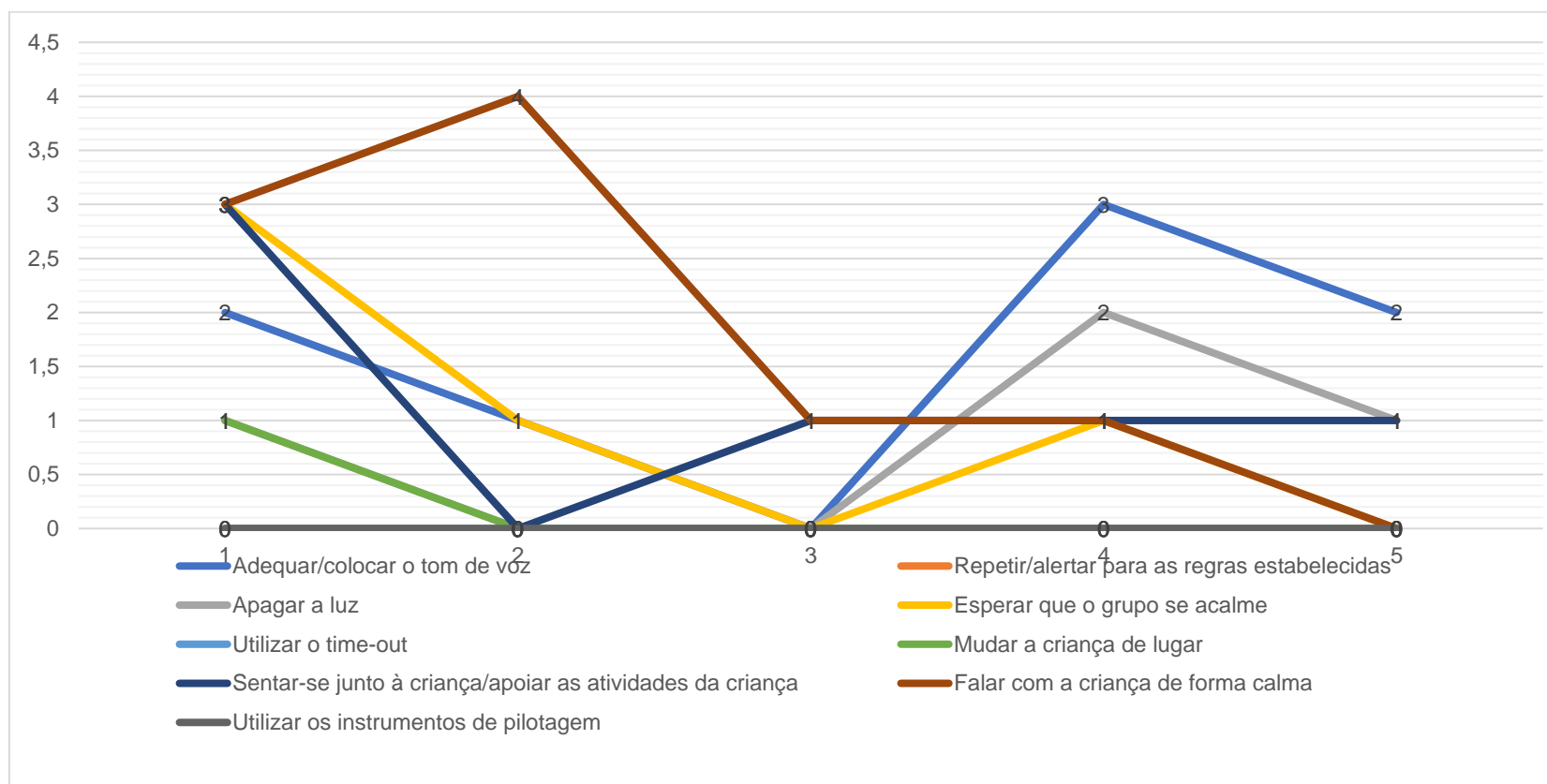
AA2. Utilização de estratégias gerais com os pais



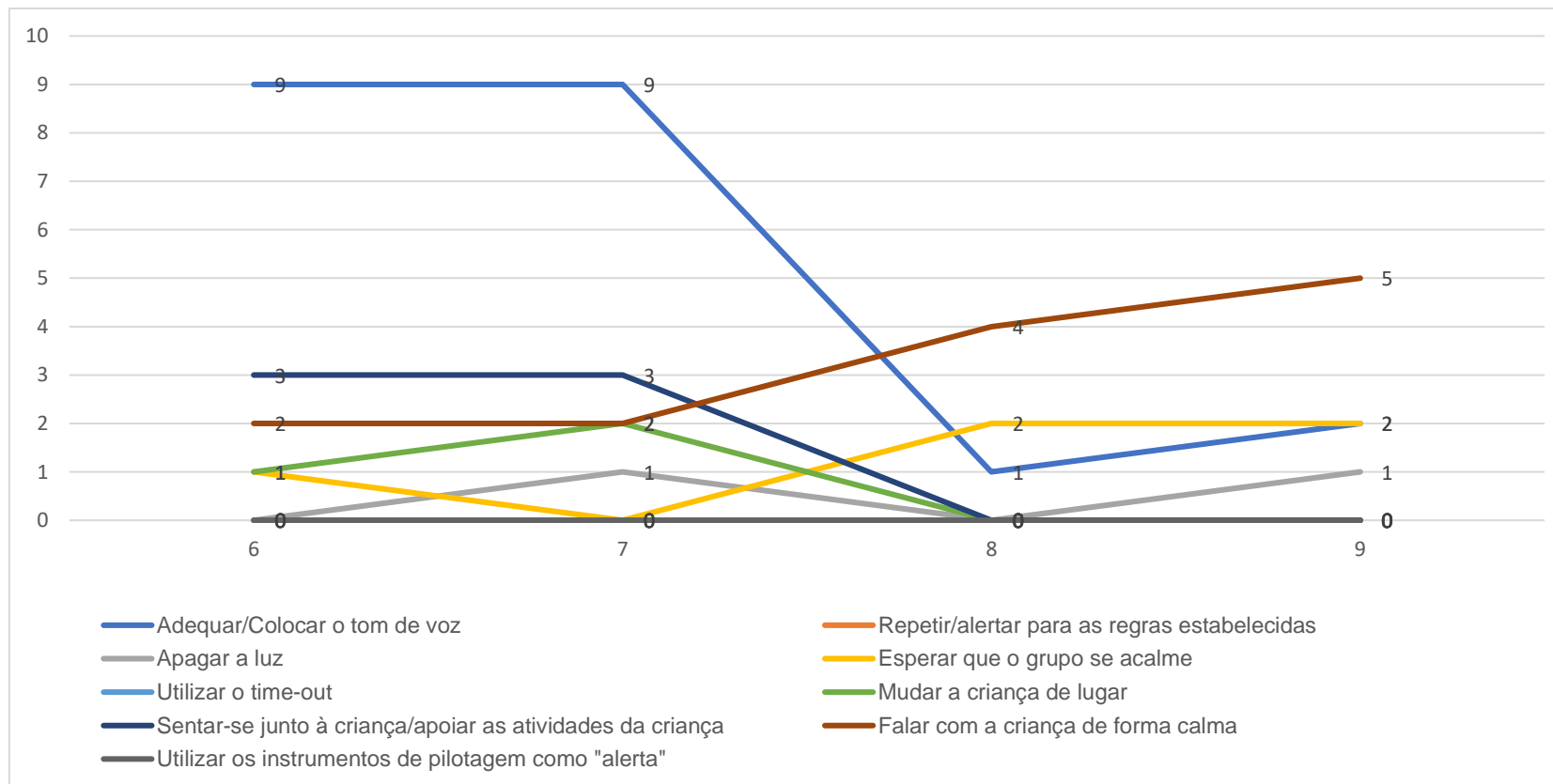
Opções de resposta: 1- raramente/nunca; 2- às vezes; 3- metade do tempo; 4- frequentemente; 5- muito frequentemente.

Anexo BB. Análise das grelhas sistemáticas

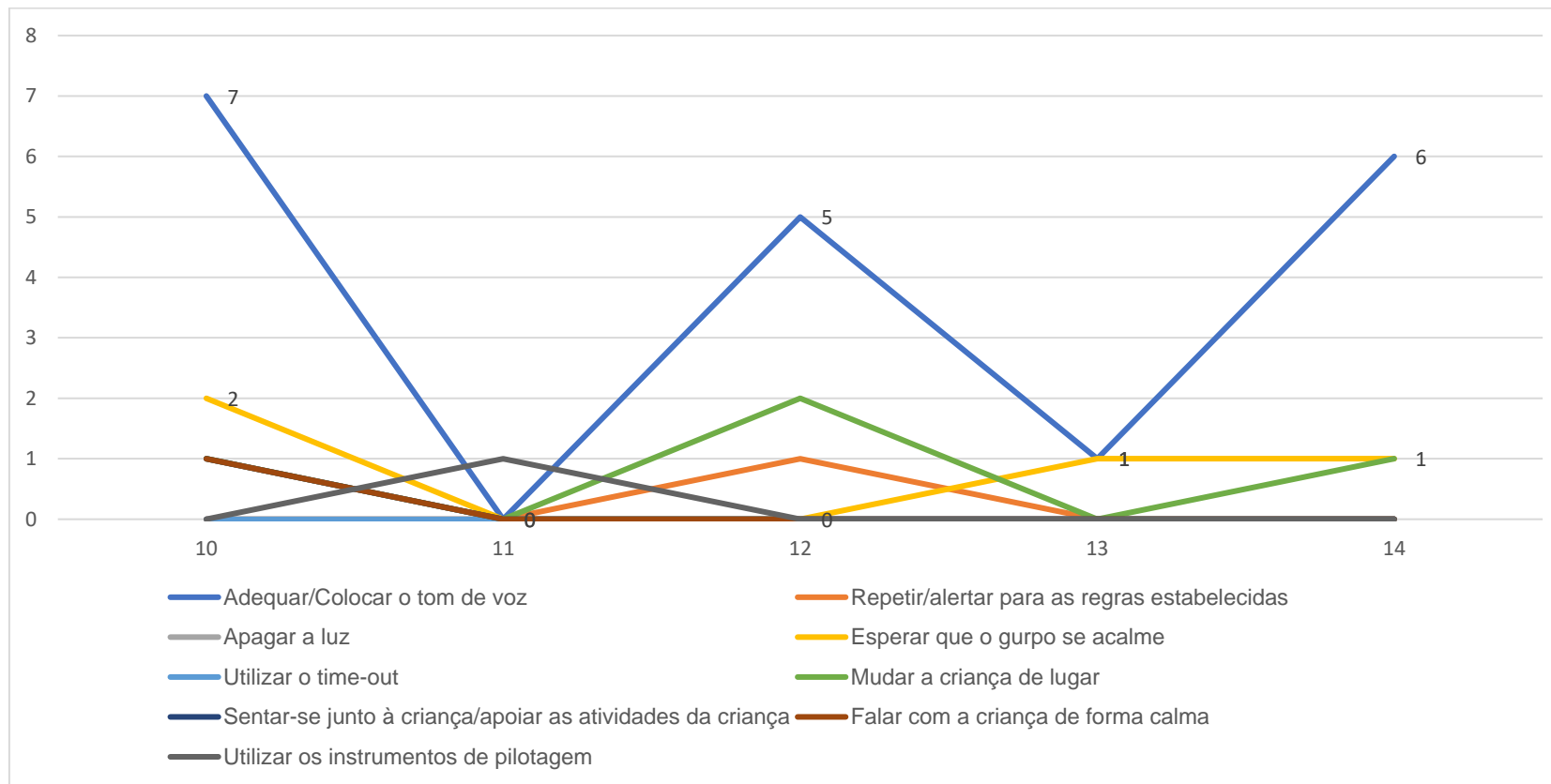
De 12 a 16 de dezembro de 2016: do 1º ao 5º dia



De 3 a 6 de janeiro de 2017: do 6º ao 9º dia



De 9 a 13 de janeiro de 2017: do 10º ao 14º dia



De 16 a 20 de janeiro de 2017: do 15º ao 19º dia

