

# **INTERAÇÕES ENTRE VETERANOS E NOVATOS EM MOMENTOS DE BRINCADEIRA E MOMENTOS DE REFEIÇÃO**

**Vanessa Sofia Esteves Soares**

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

**2019**

**INTERAÇÕES ENTRE VETERANOS E NOVATOS  
EM MOMENTOS DE BRINCADEIRA E MOMENTOS DE  
REFEIÇÃO**

**Vanessa Sofia Esteves Soares**

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

**2019**

*“Educar é uma arte (...). Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo mundo.” (Daniel Walsh)*

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar a esta reta final duma das fases mais importantes da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e que se cruzaram na minha vida e no meu percurso enquanto estudante e estagiária.

Começo por agradecer à minha mãe que sempre apoiou a minha decisão e sempre me incentivou a seguir este sonho.

Ao meu pai, que não pode presenciar o culminar desta etapa, mas que está certamente orgulhoso de mim.

Às minhas sobrinhas, Lara e Diana, por existirem na minha vida.

Agradecer ao Rafael que carinhosamente esteve ao meu lado nos momentos de alegria e de dificuldades, estando sempre disponível para me ajudar e apoiar.

Agradecer ao Jorge Saramago, amigo de todas as horas, por ser o companheiro de trabalho de escrita.

Agradecer à Patrícia Machado, a amiga e educadora, por todo o apoio, carinho e amizade.

Agradecer à Mariana Leandro, por ser a amiga incrível que está ao meu lado desde que entrámos nesta instituição. Não foi fácil chegar aqui, mas chegámos juntas e, certamente, teremos um sorriso e um grande motivo para festejar. Para além do orgulho na pessoa que és e na educadora que vais ser. Obrigada por nunca desistires de mim! Agradeço à Marta Ribeirinha, por ser a amiga fit, sexy e palhacinha. Por ter sempre algo animador a dizer e fazer-me dar gargalhadas estridentes. Que tenhamos sempre “foco” nesta amizade.

Agradeço à Sandra Pinto, por ser a amiga certinha e estudiosa. Por apesar de ter trocado as amigas de “pré” pelas de “pri” foi ouvindo os desabafos e peripécias, ao longo da caminhada.

Que este quarteto fantástico perdure para o resto da vida.

Agradecer ao meu orientador de estágio, o professor Tiago Almeida, não só por me ter acompanhado, mas, também, pela disponibilidade, ajuda e incentivo que enriqueceram a minha ação educativa. Assim como, a boa disposição com que sempre me recebeu.

Agradecer à ESELx, ao longo destes 4 anos e meio, ter sido uma casa pois, aqui ri, chorei, aprendi, ganhei, perdi, cresci, vivi... aqui criei uma família, a família ESELx.

Agradecer, mais uma vez, à equipa educativa de Jardim de infância, pela forma como me acolheram na sua rotina, mas principalmente à educadora Vera, pelo bom exemplo

que me transmitiu, contribuindo de forma muito significativa para a minha identidade profissional.

Mas devo agradecer de uma forma especial às crianças, pois foram elas que mais me ensinaram. Sem elas, sem os seus mimos, as suas fantásticas conversas, as suas “queixinhas” e birras, não seria a (quase) educadora que me considero hoje.

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

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, sendo referente à intervenção e investigação concretizadas em contexto de Jardim de Infância. Assim, tem por objetivo demonstrar e ilustrar, de forma reflexiva e fundamentada a minha intervenção. Desta forma, apresento, primeiramente, uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo. Esta caracterização foi realizada no sentido de conhecer e analisar o contexto em que as crianças se inserem para, assim, poder adaptar a minha ação nos grupos em que decorreu a intervenção.

A organização educativa é uma instituição particular de solidariedade social e integra as valências de creche (4 meses aos 3 anos) e de JI (3 aos 6 anos). A Instituição tem como referência o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna. É um dos três grupos do JI, com 5 crianças de 3 anos e 11 de cinco anos. Um grupo muito participativo e motivado, que demonstra iniciativa e autonomia na dinamização de projetos.

Como problemática de investigação, este trabalho estuda o modo como as crianças novatas e veteranas interagem entre si, em momentos de brincadeira e momentos de refeição. Nesse âmbito, procuro, primeiramente, fundamentar e justificar teoricamente as minhas propostas, e, em seguida ilustrar e analisar criticamente a minha intervenção. Esta teve por base a metodologia da investigação que se assemelha às do estudo caso. Pois, fenómeno observado em contexto natural, sendo o do observador neutro, ou seja, sem utilização de controles ou manipulação (Meirinhos & Osório, 2010). Com os dados desta investigação, pude concluir que as interações entre veteranos e novatos ocorrem durante a rotina, quer nos momentos de refeição, quer nos momentos de brincadeira. Assim como as interações mais observadas, em ambos os momentos, são interações de socialização.

Por fim, apresento as considerações finais onde reflito sobre a forma como a prática consolidou a minha identidade enquanto futura educadora de infância. Como educadora pretendo construir um ambiente potenciador da autonomia das crianças, um ambiente agradável à família e a toda a vivência da criança e que seja principalmente um ambiente seguro. Pretendo ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente, as características, os interesses e as necessidades individuais de cada criança.

**Palavras-chave:** Interações sociais; Veteranos; Novatos; Jardim-de-Infância;

## **ABSTRACT**

The current report emerges from the Supervised Professional Practice, being related to intervention and research implemented in kindergarten context.

Therefore, it is meant to demonstrate and illustrate, in a thoughtful and grounded perspective, my intervention. In this way, I present, first of all, a reflective characterization of the socio-educational context. This characterisation was made in the sense of knowing and analysing the context in which the children are placed in order to be able to adapt my behaviour in the groups in which the intervention was conducted.

The educational organization is a private institution of social solidarity and integrates the values of nursery school (4 months to 3 years) and of kindergarten (3 to 6 years). The Institution has as a reference the pedagogical model of the Modern School Movement. It is one of the three groups of the kindergarten, with 5 children of 3 years and 11 of 5 years. It is a very participative and motivated group that demonstrates initiative and autonomy in the dynamisation of projects.

As a problem of research, this work studies the way in which novice and veteran children interact with each other, in moments of play and moments of meal.

In that regard I first seek theoretically substantiate and justify my proposals, and then illustrate and critically analyse my intervention. These was based on a research methodology similar to that of the case-study. Therefore, phenomenon observed in a natural context, being that of the neutral observer, in other words, without the use of controls or manipulation (Meirinhos & Osório, 2010). With the data from this research, I was able to conclude that the interactions between veterans and beginners occur during the routine, whether at mealtimes, or at playtime. As well as the most observed interactions, at both moments, are socialization interactions.

Lastly, I present the final considerations where I reflect on how practice has consolidated my identity as a future nursery school teacher. As an educator I intend to build an environment that enhances the autonomy of children, an environment that is pleasant to the family and to all the children's experience and that is mainly a safe environment.

I would also like to create a relationship of closeness and affection with children, taking into account their individuality, including their individual characteristics, interests and needs.

**Keywords:** Social interactions; Veterans; Beginners; Preschool;

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	4
1.1 O meio .....	4
1.2 Contexto socioeducativo .....	5
1.3 Equipa educativa .....	6
1.4 Ambiente educativo .....	7
1.5 Grupo de crianças.....	12
1.6 Famílias .....	16
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	18
2.1 Intenções para a ação com as crianças .....	19
2.2 Intenções para a ação com as famílias .....	21
2.3 Intenções para a ação com a equipa educativa .....	22
2.4 Intervenção da PPS .....	23
2.5 Avaliação das intenções .....	25
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	28
3.1 Problemática.....	29
3.2 Revisão da literatura .....	29
3.2.1. Os momentos de brincadeira .....	32
3.2.2. Os momentos da refeição .....	33
3.3 Roteiro metodológico e ético.....	34
3.4 Apresentação e discussão dos dados.....	38
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS.....	60
ANEXO A. NOTAS DE CAMPO MOBILIZADAS NO CORPO DO TEXTO .....	61
ANEXO B. ORGANOGRAMA .....	62
ANEXO C. ENTREVISTA À EDUCADORA .....	63
ANEXO D. SALA DE ATIVIDADES.....	79
ANEXO E. PLANTA DA SALA .....	80
ANEXO F. INVENTÁRIOS.....	81
ANEXO G. ROTINA DO GRUPO.....	83

ANEXO H. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM.....	87
ANEXO I. IDADES DO GRUPO.....	90
ANEXO J. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL.....	91
ANEXO K. VETERANOS E NOVATOS .....	189
ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL .....	190
ANEXO M. PORTEFÓLIO A. ....	209

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Número de registos de interações, em cada momento, por semanas .....	40
Figura 2. Percentagem do tipo de interações, no momento de refeição.....	40
Figura 3. Percentagem do tipo de interações, no momento de brincadeira.....	42
Figura 4. Tipos de interações, em ambos os momentos.....	44

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Agenda Semanal do grupo .....	10
Tabela 2. Esquematização da caracterização do grupo de crianças .....	15

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Jl Jardim de Infância  
MEM Movimento de Escola Moderna  
PE Projeto educativo  
PPS Prática Profissional Supervisionada  
PS Projeto de sala

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) no contexto de Jardim de Infância (JI). Terminada a intervenção no contexto de JI, importa refletir sobre tudo o que foi vivenciado no decorrer da mesma, dando enfoque por um lado, ao relato e documentação da experiência vivenciada e, por outro, à apresentação da investigação realizada sobre as interações entre veteranos e novatos em momentos de brincadeira e momentos de refeição.

O estágio evidenciou-se como uma componente importante no processo de formação de futura profissional de educação, permitindo assim, a interação com diferentes intervenientes, crianças, adultos e famílias, para que tenha uma maior e melhor perceção da teoria com a prática lecionada. A experiência adquirida ao longo do estágio deu-me a possibilidade de melhorar o meu desempenho pois, tal como refere Loughran (2009), “a aprendizagem pela experiência é “melhor” durante o estágio e de que a aprendizagem da teoria que ocorre na universidade” (p. 27).

Realizei a minha intervenção no contexto de JI, localizado em Lisboa, com a duração de catorze semanas.

O conhecimento do meio e das suas características envolventes possibilitou “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 22), garantindo, assim, a adaptação e adequação da prática profissional às crianças e ao meio envolvente em que as mesmas se inserem. É a partir do conjunto de intenções definidas pelo educador para a sua prática, baseadas num processo de reflexão dos valores e finalidades inerentes à prática educativa, que se torna possível “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.14). Sendo as crianças o foco principal em torno da minha prática, as minhas intenções passaram por estabelecer uma relação de proximidade; estabelecer com todas as crianças uma relação de proximidade; respeitar cada criança como um ser único, participativo e ativo no processo educativo; promover a autonomia e fomentar a participação das crianças.

Relativamente à investigação, o tema das interações assumiu-se pertinente porque desde o nascimento que a criança está a interagir de diferentes formas com o

mundo que o rodeia, seja a nível físico, seja a nível social. No entanto, é ao ingressar numa instituição de carácter educativo, que irá experimentar outras situações de interações, distintas das que viveu com a sua família.

Chegando aos contextos onde decorreram as práticas, para nortear toda a minha intervenção, cumpro alguns pressupostos éticos fundamentais para uma relação profissionalmente correta e contextualmente adaptada, com todos os intervenientes. Portanto, fiz questão de respeitar a individualidade de cada criança e a sua capacidade de construção do conhecimento. Tive sempre em consideração as ideias e rotinas previamente estabelecidas pelas equipas, de forma a não contrariar a sua ação pedagógica, isto é, fazendo com que as minhas ideias se fossem naturalmente ligando às suas, realizando uma planificação e partilhando com a equipa.

Para além disso, fiz questão de procurar continuamente respostas às dúvidas que tinha, sabendo que a condição de estagiária exigia esta busca de explicações (Perrenoud, 2002) bem como a abertura constante à reflexão; para tal, conversei frequentemente com a educadora para que fossemos, em conjunto, refletindo sobre a minha prática, de forma a poder melhorar os aspetos menos bons e manter aqueles que estavam mais adequados. Por fim quis manter uma relação de proximidade com as famílias das crianças, de forma a transmitir-lhes segurança e confiança no meu trabalho, aceitando-as como verdadeiras parceiras na minha ação educativa (APEI, Carta de Princípios para uma Ética Profissional). Estes pressupostos éticos foram a base que me possibilitou conduzir uma prática assente no respeito pelos envolvidos no processo, o que permitiu uma aprendizagem significativa tanto para as crianças, como para mim, no que à minha formação profissional diz respeito.

Toda a informação apresentada no relatório foi recolhida por mim, bem como pela equipa educativa e crianças dos grupos onde realizei a minha prática. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram, sobretudo a observação; as conversas informais com adultos; análise dos documentos estruturantes das instituições (projeto educativos e projeto de sala). A recolha de notas de campo e imagens, de forma a ilustrar o trabalho realizado, foi consentida pela educadora, pais (através de pedidos de autorização escrito) e crianças (através de pedidos de autorização oral).

Também neste relatório tenho em atenção a preservação do anonimato dos envolvidos, quer crianças, adultos ou instituições, pelo que utilizo códigos de identificação das crianças.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo será apresentada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no qual foi realizada a prática, em concreto do meio e da instituição, da equipa educativa, das famílias das crianças, do grupo de crianças e, ainda, do ambiente educativa da sala.

No segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da intervenção, na qual são expostas as intenções definidas para o trabalho a realizar não só com as crianças como também com as suas famílias e a equipa educativa.

No terceiro capítulo, será explicada, de forma fundamentada e reflexiva, a investigação realizada e a metodologia utilizada ao longo desta, revelando o roteiro metodológico e ético tidos em conta.

No quarto capítulo, será realizada uma reflexão sobre o impacto da intervenção nos contextos de Creche e de JI na construção da minha identidade profissional, abordando as dificuldades sentidas bem como os aspetos que foram essenciais para as aprendizagens realizadas.

Por último, serão apresentadas as considerações finais relativas à intervenção no contexto de JI, sendo este ponto uma forma de terminar não só o relatório, mas também uma fase de aprendizagem pessoal e profissional.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para que seja possível o/a educador/a “adequar a sua intervenção educativa” (Silva et al., 2016, p.19) ao grupo de crianças que tem em mãos é necessário que este realize uma recolha de informações sobre o contexto social e familiar de cada criança (Silva et al., 2016). Assim, nesta primeira secção procede-se a caracterização do contexto educativo, no qual desenvolvi a minha PPS em JI.

## 1.1 O meio

O estabelecimento educativo onde decorreu a PPS localiza-se no centro de um bairro de realojamento social, numa freguesia do concelho de Lisboa. Surgiu como resposta social às necessidades das famílias do bairro, que não tinham acesso a oportunidades educativas de qualidade para as suas crianças na zona.

Está integrado numa área partilhada com um estabelecimento da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que inclui um Centro de Desenvolvimento Comunitário. Este centro possui um centro de dia, para além de trabalhar com jovens, adultos e grupos organizados da população e ainda possui atendimento social (PE, 2005). Os habitantes do bairro que frequentam o centro contactam frequentemente com as crianças do estabelecimento, participando em atividades com elas (ver, por exemplo, Anexo A, NC1 e NC2). A população do bairro é, na sua maioria, jovem, em idade ativa e compõe uma comunidade que conhece e recebe bem as crianças da instituição. Existem diversas iniciativas da associação para colocar as crianças e toda a equipa educativa em contacto com a comunidade que parecem ser bem aceites pela população (Anexo A, NC 3).

É uma zona maioritariamente residencial e tem como principais atividades económicas pequeno comércio local, pequenas empresas de serviços e armazéns. Deste comércio local, mais especificamente o minimercado, é várias vezes utilizado pelas crianças e adultos da instituição, quando é necessário adquirir alimentos para a realização de projetos/atividades. Como ilustra a nota de campo “A educadora foi até ao minimercado com o Di. e com algumas crianças, comprar os ingredientes que faltavam para o bolo de aniversário do Di.” (nota de campo, dia 18/12/2018).

Existe uma escola de 1º ciclo, uma escola de 2º e 3º ciclo. Para além destes, o bairro tem ainda um centro de saúde, cuja a articulação com a instituição é reduzida.

## 1.2 Contexto socioeducativo

A organização educativa é gerida por uma associação criada em 1998 que agrega moradores, comerciantes, empresários, e outras organizações locais. A organização educativa é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos desde 2004.

A intervenção da Associação no bairro “tem por fim promover a participação social e a cidadania ativa, com vista à inserção social dos mais desfavorecidos, a integração social e comunitária e a melhoria da qualidade de vida da comunidade do bairro (Panfleto de apresentação, s.d, p.1).”

Esta associação possui também várias missões, como por exemplo:

“ser uma associação de desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, que envolve e capacita a comunidade para uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida a nível pessoal, comunitário e urbanístico; ser uma referência como associação de desenvolvimento local para além do seu espaço de influência; ser um canal pelo qual a comunidade participa de uma forma ativa e democrática” (Panfleto de apresentação, s.d., p.2)

Esta parceria com a associação e a comunidade foi visível ao longo da PPS, desde as idas às compras ao minimercado; as atividades semanais com os idosos; os passeios pelo bairro; a temática da festa “O manifesto do bom cidadão”; os grupos de trabalho dos pais, para melhorar a horta da instituição; a participação das famílias nos projetos da sala; entre outros.

Desde 2003 que a associação integra as valências de creche (4 meses aos 3 anos) e de JI (3 aos 6 anos), a convite da Câmara Municipal de Lisboa. A associação aceitou o desafio de gerir estas valências com o objetivo de colmatar a lacuna existente no meio em relação a elas, existindo ainda muitas crianças sem oportunidade de integrar uma creche/JI.

A creche e o JI têm como objetivos contribuir para uma dinâmica familiar positiva, garantir resposta social de qualidade na educação de infância, assim como garantir o acesso das crianças à educação pré-escolar independentemente do rendimento das suas famílias, combater as desigualdades e situações de vulnerabilidade, proporcionar às crianças através da aquisição de competências e de bem-estar vivências positivas e

promover a participação da sociedade na resolução dos problemas da comunidade (Panfleto de apresentação, s.d., p.2-3). Tal como refere a educadora cooperante

“o olhar para cada pessoa que aqui está como aquela pessoa e não é a “filha de”, o “pai de” ou a “mãe de”, o “colega de”, a “irmã de” é o João, o Manel, a Josefina, é a Bernardete, é a Teresa. Portanto todas as pessoas têm aqui um cunho de identidade muito forte e isso é uma preocupação que enquanto instituição que temos...” (Anexo C)

A Instituição tem como referência o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM). Deste modo, todas as educadoras da valência na qual decorreu a PPS se regem por princípios deste modelo, como é o caso da educadora cooperante. Este modelo “promove a aquisição de competências de autonomia, autodesenvolvimento, consciência cívica e ambiental, contribuindo para que as crianças se tornem cidadãos ativos e participativos, inclusivos e abertos ao mundo” (Panfleto de apresentação, s.d., p.4). Desta forma, no dia a dia as crianças realizam projetos/atividades ao qual estes princípios são operacionalizados. Como por exemplo, a festa de natal foi realizada em parceria com o centro de dia e o tema foi “O manifesto do bom cidadão”. Para esta festa as crianças realizaram um passeio a pé pelo bairro, de forma a observarem o que não estava correto (lixo no chão, reciclagem, dejetos dos animais, entre outros). E ainda, debateram esses assuntos planeando as temáticas para festa (ser bom vizinho, não deitar lixo para o chão, fazer a reciclagem, entre outros).

### **1.3 Equipa educativa**

Dos recursos humanos do estabelecimento fazem parte um conjunto de profissionais especializados, que contribuem para a criação de um ambiente adequado às necessidades das crianças e das famílias.

A organização e a gestão da instituição é realizada pela diretora técnica. Em parceria a coordenadora de creche, a coordenadora de JI e alguns serviços. Ver organograma, em anexo B. As coordenadoras das duas valências são educadoras de infância na instituição, tendo cada uma delas um grupo de crianças a seu cuidado. Estes cargos são rotativos e, por isso, todas as educadoras passam por ele, nas duas valências.

A equipa educativa, da creche, é constituído por 4 educadoras, 4 auxiliares de ação educativa e 4 auxiliares de apoio geral.

O JI é constituído por 3 educadoras, 3 auxiliares e 1 auxiliar de apoio geral.

O ambiente é agradável e acolhedor. A equipa é jovem e dinâmica e a relação estabelecida entre os diversos elementos é bastante positiva.

Ao longo da prática, tenho observado que é notória a entreajuda entre a equipa, especialmente na ausência de algum elemento, em alguma das salas. Tal como referi numa das reflexões “Quando existe uma maior necessidade noutra sala um dos elementos de outra sala ajuda. Assim como na organização das salas para o momento da sesta. Nos momentos do recreio e do refeitório há uma grande colaboração entre toda a equipa educativa. Toda a equipa observa/orienta todas as crianças e não apenas as crianças da “sua” sala.” (Anexo J, 6ª reflexão). É atribuído ao trabalho em equipa especial importância. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o trabalho realizado em equipa implica um ambiente de cumplicidade, apoio e respeito mútuo, sendo este essencial para o bom funcionamento da sala e, conseqüentemente, para o bem-estar de todas as crianças bem como para que o seu desenvolvimento possa ocorrer de forma harmoniosa.

Na sala onde decorreu a minha PPS, a equipa é composta por uma educadora (V.), uma auxiliar (V.) e 1 auxiliar de apoio geral (F.). É uma relação vincada pela boa-disposição, companheirismo e entreajuda. No mesmo período em que ocorreu o meu estágio, estiveram mais duas estagiárias (a B. e a T.) de cursos profissionais de Técnico de Apoio à Infância, presentes apenas um dia por semana, exceto algumas semanas intensivas de estágio, em que permaneceram a semana inteira com o grupo.

A educadora V. é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Exerce a profissão de educadora desde 2003 e nesta instituição desde 2008, tendo já trabalhado quer na valência de creche quer na valência de JI.

## **1.4 Ambiente educativo**

Para que possa ocorrer uma organização coerente do ambiente educativo é necessário ter em conta não só a organização do espaço, do grupo de crianças e das rotinas, mas também a ligação que estes três fatores têm entre si.

“Os espaços em educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens (Silva et al., 2016, p.28).”

O espaço é um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investimento e reflexão, na sua organização e equipagem. Garantir que este se mantem desafiador e promotor de aprendizagens ao longo do ano é função do educador que partilha com as crianças esta reflexão e organização. Como referiu a educadora

“O que vamos tentando fazer é percebendo de que forma é que esse mesmo espaço está adaptado ou é adaptado depois à realidade que o grupo nos apresenta as diferentes dinâmicas, vamos percebendo se faz sentido determinada área estar naquele espaço, se temos que aumentar, se temos que reduzir, se é fundamental acrescentar, que estratégias devemos de utilizar para que esse espaço seja mais rentabilizado ou mais utilizado pelo grupo.” (Anexo C).

O espaço educativo procura refletir a filosofia subjacente ao modelo pedagógico do MEM, estando organizado por áreas de trabalho diversificadas, que permitem à criança trabalhar sozinha, a pares ou em pequenos grupos de forma autónoma e organizada (PS, 2018). Isto mesmo pode ser observado quando analisamos algumas das dinâmicas que ocorrem ao longo de um dia de rotina. Como é possível verificar nas seguintes notas de campo: “Quando chegam à sala as crianças marcam a presença de forma autónoma.... Os assistentes colocaram os materiais necessários para a reunião, na mesa.” (nota de campo, dia 4/10/2018) e “As crianças que decidiram realizar registo escrito do momento “Contar, mostrar ou escrever” realizaram sozinhas essa tarefa.” (nota de campo, dia 10/10/2018).

A sala de atividades (Anexo D) tem uma grande janela virada para o recreio, que permite a entrada de luz natural durante todo o dia. Na sala podemos encontrar sete das oitos áreas (Anexo E) descritas no modelo, são elas: (i) biblioteca e centro de recursos; (ii) jogos e construções; (iii) ateliê de expressão plástica; (iv) laboratório de ciências e matemática; (v) oficina de escrita e reprodução; (vi) área do faz-de-conta e (vii) uma área polivalente.

A divisão das áreas foi feita pela educadora e auxiliar da sala no início do ano, de forma a tentar incluir todas as áreas definidas no MEM. Esta organização poderá sofrer algumas alterações caso o grupo considere importante para a dinâmica do dia-a-dia.

Em cada área existem materiais variados, adequados às características das crianças e correspondentes à diversidade de atividades que se podem desenvolver aí.

Permitem à criança brincar e aprender, em interação individual com o objeto ou através da sua utilização na interação com o outro. Todos os materiais estão acessíveis às crianças e a existência dos inventários (Anexo F) de cada área, elaborados em conjunto com elas permite-lhes conhecer não só o que existe na sala, mas igualmente o que podem fazer com aquilo que existe. Também os equipamentos (mesas, cadeiras, armários) permitem a autonomia das crianças, sendo apropriados à sua altura.

Ao longo do dia, o grupo vai reorganizando o espaço de acordo com as necessidades de cada momento, deslocando mesas e cadeiras para que este se adapte aos diversos momentos: reunião em grupo ou trabalho pelas áreas. Como verificamos na nota de campo “As crianças ajudaram a mudar a disposição das mesas, para começarem a realizar as tarefas.” (nota de campo, dia 2/10/2018). Esta situação ocorria diariamente, pois após terminar a reunião da manhã (mesas em grande grupo) iniciar as tarefas em pequenos grupos (mesas em pequenos grupos).

O facto de a sala ser arrumada pelo próprio grupo contribui para que este compreenda o espaço e participe na sua organização e assim, “entendendo o espaço como seu, as crianças tornam-se mais autónomas e responsáveis e capazes de descobrir outros espaços, a partir do seu” (Infante, 2002, p.80).

As paredes da sala estão repletas de materiais produzidos pelo grupo, quer sejam trabalhos individuais ou coletivos, resultantes de diversas atividades e projetos e dos instrumentos de pilotagem que organizam a vida do grupo. Como refere Niza (1998), a “necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento”.

Além da sala, o grupo dispõe, ainda, de uma casa-de-banho, do espaço exterior, do ginásio e do refeitório, partilhados com todas as crianças do estabelecimento.

A rotina contribui fortemente para a autonomia e bem-estar das crianças, já que a sua existência e o seu reconhecimento por parte do grupo permite que cada “criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9). Como referi na seguinte nota de campo

“Quando cheguei à sala com a educadora, as crianças já estavam a marcar a presença. De seguida, os assistentes foram buscar os materiais para a reunião e os restantes sentavam-se à volta da mesa. A assistente pediu-me música (no

telemóvel) e começou a realizar movimentos de relaxamento enquanto os restantes imitavam.” (nota de campo, dia 28/11/2018).

A rotina diária e semanal da sala está organizada em diferentes momentos e está dependente da organização da instituição, nomeadamente no que respeita aos tempos de refeição e repouso. Foi construída com a participação das crianças uma agenda semanal (tabela 1). À semelhança da organização defendida pelo MEM, o tempo do JI está dividido em dois tempos distintos: a manhã, destinada ao trabalho por projetos e interesses das crianças nas diferentes áreas, e a parte da tarde destinada ao tempo de trabalho curricular participado e às sessões de animação cultural, dinamizadas por convidados, crianças ou pelo adulto (PS, 2018).

Às segundas-feiras e quintas-feiras de manhã, todas as crianças do JI, organizados pelos grupos, realizam atividade física e motora com uma professora do projeto “Mexo comigo” da CML (PS, 2018). A tabela 1 ilustra a agenda semanal do grupo.

Tabela 1

*Agenda Semanal do grupo*

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Ginástica	Atividades em projeto	Atividades em projeto	Ginástica	Atividades em projeto
Atividades em projeto	História	Comunicações	Atividades em projeto	História
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
Almoço/ Sesta				
Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita	Trabalho curricular participado artes	Animação cultural/ correspondência	Trabalho curricular participado matemática/ciências	Reunião do conselho

*Nota.* Elaborado a partir da Agenda Semanal presente na sala.

A existência de rotinas é extremamente importante, na medida em que leva à previsibilidade. Possibilitando às crianças a oportunidade de saber e prever o que vai acontecer, dá-lhes orientação e segurança, permite-lhes terem expectativas e limites. É considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto (Hohmann & Weikart, 2011).

A rotina diária mantém-se, sendo que durante o dia os tempos são alternados entre momentos em grande grupo e momentos de atividade individual ou em pequenos grupos (Anexo G). Como referi nas seguintes notas de campo: “Após a reunião da manhã (em grande grupo) o grupo dividiu-se em pequenos grupos pelas diferentes tarefas planeadas.”; “Todo o grupo deslocou-se até ao ginásio, para realizarem a ginástica.” (nota de campo, dia 1/10/2018) e “Pelo que observei ao longo desta primeira semana e pelo que conversei com a educadora as atividades realizadas no período da tarde (Trabalho curricular participado) são sempre em grande grupo.” (nota de campo, dia 4/10/2018).

Os diferentes momentos do dia e a organização do grupo no tempo e no espaço são apoiados pelos vários instrumentos de pilotagem que, “ao documentar a vida do grupo...ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55). Os instrumentos utilizados pelo grupo são: (i) Agenda semanal; (ii) Plano do dia; (iii) Diário; (iv) Mapa de Presenças; (v) Mapa de atividades; (vi) Mapa do tempo; (vii) Calendário; (viii) Mapa do contar, mostrar ou escrever; (ix) Mapa de comunicações; (x) Mapa de tarefas e (xi) regras de vida (Anexo H). Todos estes instrumentos são mobilizados diariamente. As seguintes notas de campo ilustram cada um dos instrumentos e a sua mobilização: agenda semanal – “Enquanto dinamizava a reunião da manhã, para realizarmos o plano do dia questionei o grupo: “hoje à tarde é?” mas, nenhuma das crianças respondeu. Mas, F.M. começa a olhar para a agenda semanal...” (nota de campo, dia 14/11/2018); Plano do dia – “o assistente ia registando no plano do dia anterior com bolinha verde as atividades cumpridas, a amarelo as que estavam por terminar e com vermelha as não realizadas. De seguida, realizou-se o novo plano para o dia, priorizando as atividades que não tinham sido terminadas e não realizadas.” (nota de campo, dia 3/10/2018); Diário – “Quando cheguei à sala, o F.M. estava chateado referindo “olha que eu vou escrever no diário” e tentei perceber o que estava a acontecer.” (nota de campo, dia 11/12/2018); Mapa de Presenças – “As crianças chegam à sala e marcam a presença.”

(nota de campo, dia 21/01/2019); Mapa de atividades – “A educadora relembra as crianças para irem registrar no mapa de atividades em que área estão.” (nota de campo, 26 /10/2018);

Mapa do tempo – “S. foi marcar o tempo no mapa, mas ao demonstrar dificuldade o A. foi ajudá-lo.” (nota de campo, dia 28/11/2008); Calendário – “A auxiliar V. chama A. para ir marcar o dia no calendário. A. vai buscar um marcador e quando chega questiona-me “Vanessa onde é o dia?...” (nota de campo, dia 8/01/2019); Mapa do contar, mostrar ou escrever – “Como estavam muitas crianças inscritas e outras que queriam inscrever-se, a educadora decidiu selecionar as crianças que tinham objetos ou histórias mais interessantes, ou quem ainda não tinha falado nesta semana.” (nota de campo, dia 17/01/2019); Mapa de comunicações – “No momento das comunicações, o A. e o S.O. fizeram um teatro, com fantoches realizados por eles (desenho em papel). Enquanto iam mexendo os fantoches iam contando a história. A história era muito parecida a uma história que eu já tinha lido.” (nota de campo, dia 7/12/2018); Mapa de tarefas – “Enquanto as tarefas eram avaliadas verificou-se que o F.M. tinha realizado a sua tarefa e a de outro menino. Assim como, a N. e o S.Q. voltaram a ficar com a mesma tarefa porque nunca lavaram os pinceis.” (nota de campo, dia 22/10/2018); e, Regras de vida – “Após debaterem a situação decidiram criar uma nova regra e o S.Q. ilustrou-a. pois, o conflito tinha sido com ele.” (nota de campo, dia 12/10/20108).

É importante a existência de uma rotina refletida e explicitada ao grupo, ao ocorrerem transições e mudanças nesta que devem ser comunicadas ao grupo. As rotinas foram concretizadas centrando-se nas características das crianças dos grupos e como apoio na sua interação no espaço educativo. Como Cardona (1992) refere, a rotina diária corresponde aos interesses e necessidades das crianças e pretende que consigam orientar-se e prever a sequência do dia. O que não significa que a estruturação do tempo deve ser “forçosamente sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p. 10).

## **1.5 Grupo de crianças**

Conhecer o grupo com que se trabalha é uma premissa fundamental para se conseguir dar uma resposta adequada aos interesses e necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral. É importante que o educador observe o seu grupo de crianças, as interações que estas desenvolvem entre si e com o espaço e materiais envolventes, antes de definir as suas intenções para a ação.

É um dos três grupos do JI, com 5 crianças de 3 anos e 11 de cinco anos sendo, 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino (Anexo I). O grupo de crianças de cinco anos transita do ano letivo anterior com a Educadora V. e as crianças de 3 anos são novatas no JI. No início do mês de dezembro chegou ao grupo mais uma criança com 4 anos, do sexo masculino. No total trabalhámos com 17 crianças.

Dentro da sua heterogeneidade e com base nas observações ao nível do desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita, todas as crianças, com 5 anos, já era capaz de escrever o seu nome e as crianças com 3 anos demonstravam interesses em fazê-lo, indo buscar o cartão com o seu nome e tentando reproduzir. Ao longo da minha intervenção constatei que ao nível da matemática algumas crianças estavam mais avançadas do que eu esperava. Como por exemplo, contando o número de presenças, de um dos meses, e posteriormente pintar esse mesmo número. O jogo simbólico estava bastante presente nas escolhas do grupo, através das áreas da “casinha” e da “garagem”, onde participavam assumindo um papel, tal como ilustra a seguinte nota de campo

“Com o casaco apertado C. diz “vou ao supermercado”, pega num cesto e vai até ao tapete. Regressa à casinha e diz “N. já fui. Estava a chover!” e retira o casaco.” (nota de campo, dia 17/12/2018).

De acordo com um dos princípios do MEM, no que diz respeito à constituição dos grupos, os mesmos são formados de uma forma vertical, integrando crianças de várias idades, promovendo a interajuda e revelando as diferenças existentes entre as crianças relativamente às suas competências e veteranias no JI. Desta forma, este fator é relevante na apropriação das rotinas e dos instrumentos de pilotagem, sendo os veteranos o grupo que já frequentava o JI a maioria do grupo, estando já habituado ao dia-a-dia.

O grupo é muito participativo e motivado. Gostam de participar nas atividades com energia e alegria como refere a nota de campo

“Visto que era o Dia Nacional do Pijama, toda a instituição reuniu no ginásio para festejar. A equipa da creche apresentou um teatro. De seguida, os finalistas fizeram uma dança. Depois, colocaram música e as crianças brincaram livremente. As crianças da sala 2 mostraram-se muito divertidas, umas corriam; outras dançavam; brincavam umas com as outras e até com os adultos.” (nota de campo, 20/11/2018).

Gostam particularmente de histórias, jogos e dinâmicas em grande grupo como ilustra a nota de campo

“As crianças foram bastante participativas, referindo os animais que pensavam existir na história, a partilha da bolota entre os animais e ainda, o tema do amor e da amizade devido à cor do título. Enquanto lia a história, as crianças mostraram-se atentas, estando sentadas em silêncio; respondendo às questões que iam sendo levantadas (por mim, pela educadora e pelo professor) e fazendo questões. Após a leitura da história questionei as crianças acerca do que tinham ouvido. As crianças foram novamente participativas, referindo as diferenças entre os animais; o que pensavam sobre a amizade; entre outras opiniões.” (nota de campo, 13/11/2018).

Demonstram iniciativa e autonomia na dinamização de projetos, tal como é referido na nota de campo

“Neste momento da manhã iniciamos dois projetos, o projeto das uvas (comigo) e o projeto do sangue (com a educadora). Ontem, a auxiliar tinha iniciado o projeto do ping-pong e do ténis. Na sala, existe uma lista de projetos para serem realizados, essa lista ao longo das semanas vai aumentando (aranhas, pedras preciosas, ping-pong e ténis, o sangue, a árvore das uvas).” (nota de campo, 6/11/2018).

São um grupo muito divertido, encontrando graça na mais simples das brincadeiras. O grupo releva facilidade em expor-se perante o outro em situações de comunicação dos seus trabalhos e projetos e partilha de ideias/opiniões como é ilustrada na nota de campo

“As educadoras chamam a atenção do grupo de finalistas para a participação de todos, pois é notória a quase exclusividade da participação dos finalistas da sala 2. É visível a facilidade com que a maioria dos finalistas da sala 2 exprime a sua opinião em relação aos temas abordados neste momento de finalistas.” (nota de campo, 14/1/2019).

Algumas crianças necessitam de um olhar mais atento no desenvolvimento, nomeadamente na linguagem oral, por mostrarem algumas dificuldades na organização do discurso e na articulação e dicção de palavras. Como confirma a educadora V.

“um dos mais pequenos que temos que perceber do ponto de vista da linguagem este ajuste. E também, o menino novo que chegou claramente tem ali algumas

questões do ponto de vista da linguagem que temos de tentar perceber e que vai precisar de certeza absoluta de apoio da terapia da fala.” (Anexo C).

É um grupo interessado que acolhe com motivação as propostas dos adultos e dos pares tal como é visível na nota de campo

“Enquanto fazíamos o plano do dia questionei o grupo se tinham ideias para realizarmos à tarde, ao qual me responderam negativamente. Assim, sugeri visualizarmos no computador vídeos sobre a pisa das uvas, ideia que o grupo do projeto das uvas já tinha conversado. A ideia foi bem aceite por parte de todo o grupo, mostrando entusiasmo.” (Nota de campo, 14/11/2018).

Este é um grupo com crianças bastante participativas que demonstram sempre muita vontade em realizar as atividades ou oportunidades propostas. Contudo, ainda se encontram num momento em que estão a interiorizar o dar espaço ao outro e escutar, verificando-se, como é natural, alguma dificuldade na alternância de turnos, seja em situações de interação social, seja em momentos de brincadeira.

Algumas das crianças mais velhas, apresenta ainda um discurso muito autocentrado e com dificuldade em dar espaço ao restante grupo, para que participe nos momentos de grande grupo como menciona a nota de campo “Nesta atividade senti que os mais novos tinham dificuldade em falar pois, os mais velhos na maioria das vezes não davam espaço e tempo.” (nota de campo, 19/11/2018)

Nas conversas, que acabam quase sempre por aceitar as sugestões dos adultos e tem facilidade em se apropriarem dos assuntos como ilustra a seguinte nota de campo

“A C. trouxe romãs, mas não se inscreveu no “Contar, mostrar ou escrever”. Após as crianças inscritas falarem a educadora questionou a C. sobre o que tinha trazido.” (nota de campo, 7/11/2018).

É, também, um grupo muito habituado a partilhar, seja acontecimentos da sua vida ou mesmo brinquedos “Mais uma vez o mapa do “Contar, mostrar ou escrever” estava cheia e mais crianças queriam falar. Assim, a educadora teve a necessidade de selecionar apenas alguns para falarem.” (nota de campo, 24/10/2018).

A tabela seguinte ilustra as características observadas.

Tabela 2

*Esquematização da caracterização do grupo de crianças*

	Características das crianças
--	------------------------------

Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e curiosidade em aprender coisas novas</li> <li>- São crianças autónomas;</li> <li>- São crianças carinhosas e com um espírito de entreatajuda e cooperação.</li> <li>- Criativos;</li> <li>- Comunicativos;</li> <li>- Capacidade de organização tanto de brincadeiras, como do seu dia-a-dia;</li> </ul>
Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar;</li> </ul>
Interesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse em ouvir contar histórias;</li> <li>- Interesse na realização de projetos</li> </ul>

*Nota.* Elaboração própria

## 1.6 Famílias

A relação com as famílias das crianças que pertencem ao grupo, é um passo importante para adquirir algumas informações sobre o seu contexto de vida, uma vez que as crianças são fruto das vivências, crenças e atitudes da sua família (Hohmann & Weikart, 2011). As suas experiências fora do contexto educativo são muito relevantes para enriquecer a socioculturalmente o grupo.

Posto isto, ao educador de infância cabe o papel de conhecer cada criança e a sua família na sua individualidade, para as compreender e apoiar diariamente nas suas necessidades e, com isso, ser capaz de integrar a multiplicidade cultural e social que caracteriza os contextos das crianças que constituem um grupo de educação de infância.

A melhor maneira de estabelecer uma relação próxima e de confiança, assente no respeito e empatia é procurar conhecer as famílias tal como procuramos conhecer as crianças. Cada família tem uma história, uma cultura, uma organização que deve ser respeitada e potenciada, para uma real construção da comunidade educativa.

A grande maioria do grupo vive em famílias nucleares, compostas por pai, mãe e um ou dois irmãos. Nas famílias monoparentais, as crianças vivem com as mães e os avós. Seja qual fora a organização familiar, neste grupo verifica-se que os encarregados de educação participam de forma ativa na vida das crianças.

No grupo de crianças existem 6 crianças que mora no bairro, deslocando-se a pé. Das crianças que moram fora do bairro, em Lisboa, moram na freguesia de Marvila ou freguesias vizinhas, demorando pouco tempo a chegar à escola. Estas deslocam-se de carro ou de autocarro. Apenas duas crianças moram fora de Lisboa, vêm para a

escola de carro e demoram cerca de 30 minutos, ou seja, a maioria das crianças consegue estar na instituição no início da rotina, participando nos diferentes momentos da agenda semanal de forma regular e consistente. (PS, 2018).

A grande maioria das famílias está empregada, desempenhando profissões muito diversificadas, contribuindo para a riqueza de experiências e possibilidades de envolvimento das famílias nos diferentes projetos que emergem no seio do grupo.

Outro dado relevante para a organização do grupo é que em muitas famílias, os cuidadores trabalham por turnos, o que influencia a dinâmica familiar, na medida em que, na maior parte dos momentos da rotina, apenas um dos cuidadores cuida das crianças. No que respeita ao desemprego, apenas três famílias têm um dos cuidadores principais desempregado. Nestas situações, as crianças têm um horário escolar mais reduzido (PS, 2018). O trabalho por turnos e o desemprego das famílias tem um papel preponderante na vida destas famílias na escola, uma vez que conseguem organizar-se para participarem nas mais variadas atividades da escola em diversos horários.

Ao nível da escolaridade, a maioria das famílias completou o 9º de escolaridade. Alguns elementos completaram o 12º ano e outros têm formação académica superior com licenciaturas e mestrados, verificando-se, também aqui diversidade quanto aos contributos que cada família pode acrescentar ao trabalho com o grupo (PS, 2018).

É, ainda, de realçar que se trata de um grupo de famílias bastante participativos, que se envolvem nas oportunidades propostas pelas crianças e pelos adultos como ilustra a nota de campo

“Estando um dos grupos a realizar o projeto do sangue, as crianças convidaram uma das mães (enfermeira) a deslocar-se à sala para lhes explicar um pouco melhor o tema. A mãe foi hoje à sala e ofereceu um puzzle sobre a temática.” (nota de campo, 23/11/2018).

Tal como confirma a educadora V. “tem sido extraordinário, desde que eu tenho este grupo as famílias vêm sempre. Só mesmo por impossibilidades de trabalho é que não vêm.” (Anexo C).

Ainda em relação à participação das famílias a educadora refere

“uma vez trazem a Bimby, outras vezes vem cá ajudar num projeto, outras vezes pedimos ajuda para irmos aqui ou acolá... contribuem com fruta; com materiais; contribuem com imenso carinho que devolvem, isso também é fundamental e não é a nós é ao grupo todo; vêm às reuniões; vêm quando nós fazemos

qualquer tipo de apresentação eles vêm também; a participação na festa foi enorme e mesmo as que não puderam vir aos ensaios vêm” (Anexo C).

A forma de lidar com as famílias deve de ser uma parceria entre pais e educadora, priorizada pela confiança e respeito mútuo. (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p. 21).

É, portanto, necessário fomentar estas relações sem nunca esquecer, tal como afirma Matos (2012), que se tem de respeitar e compreender que “cada contexto é único, sendo fundamental agir de acordo com as características de cada espaço, equipa, crianças, famílias e comunidade, no respeito pelas suas perspetivas, hábitos, costumes, crenças, tradições” (p. 50). O JI deve ser responsável por criar condições propícias para essas práticas de saudáveis relações com as famílias.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

Através de uma observação do grupo, torna-se importante e significativo dar intencionalidade a todas as propostas educativas. Para isso defini intenções para a ação com as crianças, para a ação com as famílias e para a ação com a equipa educativa que me permitiram nortear todo o meu trabalho a partir das caracterizações iniciais realizadas.

A ação pedagógica é (ou deve ser) provida de uma intencionalidade muito própria, de objetivos, expectativas, avaliações que devem ser construídas através do cruzamento das observações realizadas, da consulta do projeto de sala e de conversas com a educadora cooperante. Nesse sentido, defini um conjunto de intenções, tanto para o grupo de crianças, como para a equipa, como para as famílias, tendo como base as intenções da educadora/da equipa e guiei a PPS no mesmo sentido, de modo a que fosse um trabalho articulado e de continuidade.

Antes de identificar a explicitar as minhas intenções para a prática, considero relevante identificar alguns pressupostos teóricos subjacentes à minha ação, que se consolidaram na minha prática e, por isso, tornam-se fundamentais para a definição da minha identidade profissional. Estes pressupostos prendem-se com o papel que atribuo à criança no processo educativo, bem como aos restantes agentes educativos-educador e famílias. Um papel da criança que considero central, mas não o centro, pois

a infância é tecida numa rede de interações (Lino, 1998), em que os educadores, familiares e o meio também promovem a sua educação.

A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1994) vai ao encontro da ideia de que a ligação entre os vários sistemas, que não podem ser entendidos isoladamente, permite o desenvolvimento contínuo e recíproco dos sujeitos aos vários níveis (biológico, cognitivo, físico, social, psicológico). Roggof (1990, citado por Katz e McClellan, 1996), por sua vez, com base no trabalho desenvolvido por Vygotsky, demonstra, no seu estudo, que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre no contexto das relações sociais, acreditando que estas são aprendizes do pensar. É por esse motivo que procurei realizar uma intervenção não apenas focada na criança, mas em todos os sistemas em que ela se insere – família e contexto educativo, considerando parte dele tanto os adultos como os materiais.

Esta visão não implica que a criança não seja considerada um ator social. Precisamente por o ser, esta deve ser considerada e envolvida nos processos de conhecimento das suas realidades sociais (Coutinho, 2010). As relações sociais que se estabelecem pelas crianças são fundamentais para que estas apreendam e compreendam as normas da sociedade. Importa não esquecer que essa aprendizagem é feita através da interação com o meio, não só na escola, mas especialmente, numa primeira fase, com a família. A interação social, nomeadamente com sujeitos mais competentes, portanto, é muito importante na aquisição dos instrumentos culturais, para a vida em sociedade (Vygotsky, 1978).

Em suma, estas intenções que orientaram a minha ação são também intenções que correspondem aos meus princípios como educadora de infância.

## **2.1 Intenções para a ação com as crianças**

Considero fundamental como primeira intencionalidade **estabelecer com todas as crianças uma relação de proximidade**. Para que a intenção seja concretizada, é importante que as crianças se sinta valorizada e acarinhada por mim, portanto não me posso esquecer de algo que prezo bastante – a afetividade – visto que tem um papel constitutivo, bastante enfatizado, nas interações que se estabelecem, e é um aspeto de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças (Santos, 2012, p.53). Respeitar cada criança é, então, uma “forma de potenciar os sentimentos de segurança, afeto e promover a autonomia.” (Moura, 2014, p.40).

“Algumas das crianças quando chegam à sala vão marcar a sua presença, de forma autónoma. Mas algumas demonstraram ter dificuldade em conseguir situar o local onde tinham de fazer a bolinha verde (presença) e eu ofereci-me para as ajudar.” (nota de campo, dia 2/10/2018).

Outra das minhas intenções foi **respeitar cada criança como um ser único, participativo e ativo no processo educativo**. O respeito e apoio transmitidos através da relação construída com cada criança são potenciadores da sua própria confiança. Isto é, com o apoio do adulto, as crianças vão descobrindo a sua identidade própria, tão importante para a construção de pessoas autónomas e confiantes na sua capacidade de realizar escolhas ou tomar decisões. (Hohmann & Weikart, 2011). Para além de ser um sujeito socialmente ativo, acredito que a criança é também ativa no seu processo educativo, ou seja, é um ser capaz de construir conhecimentos e contribuir para as suas próprias aprendizagens, pois a criança aprende, também, através da “acção/experimentação” (Piaget, 2010), participando em oportunidades que lhe sejam significativas e do seu interesse.

Assim, deve ser proporcionado um ambiente estimulante e de qualidade, incentivador de oportunidades de aprendizagens e de significados que apoiem o desenvolvimento da criança, assim como a sua autonomia (Silva, 2014). Pois, quando bem conseguida e alcançada, ajuda a criança a tornar-se num ser independente e autónomo, capaz de se apropriar do espaço, dos materiais e de tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011). A **promover a autonomia** foi, assim, outra das minhas intenções para este grupo.

Uma estrutura diária permite que a criança possa prever os acontecimentos seguintes e, assim, se sinta segura. “A existência de uma clara explicitação da sequência diária é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia” (Cardona, 1992, p.9), sendo esta uma forma de depender menos do adulto.

**Fomentar a participação das crianças em tudo o que era realizado ou conversado**, sendo que existiam algumas crianças que participavam menos nos momentos de grande grupo ou de escolhas. Desta forma, foi necessário incentivar as crianças menos participativas envolverem-se nos diferentes momentos.

“Quando estávamos a avaliar o plano do dia anterior questionei o A. o que tinha feito no dia anterior. Pois, A. demonstrava ter alguma dificuldade em expressar-se em grande grupo” (nota de campo, dia 27/11/2018).

Algo que era realizado na sala eram as decisões democráticas, sendo estas oportunidades para as crianças participarem e, desta forma, decidirem, o que querem fazer. Ao expressarem a sua vontade sobre o que querem fazer ou a sua opinião relativamente a algum assunto, as crianças constroem o seu saber de forma mais significativa, dado que as aprendizagens surgem “a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.” (Folque, 1999, p.7). Assim pretendi dar continuidade a atitudes democráticas e de respeito pela opinião/decisão do outro. A promoção de atitudes e valores levam ao desenvolvimento de cidadãos responsáveis, participativos e conscientes, mas, a cima de tudo, respeitadores. Considero que não é apenas reprimindo ou incentivando atitudes que iremos transmitir estes valores, mas sim sendo nós, adultos, exemplos daquilo que estamos a tentar incutir às crianças.

Desta forma, face à caracterização inicial do grupo, foquei-me mais em intenções que promovam o desenvolvimento pessoal e social das crianças deste grupo. Pois, uma vez que esta é uma área transversal que se encontra presente em todos os momentos do dia a dia, mesmo quando se realizam atividades de outras áreas ou domínios. Assim, considero que foi mais importante e significativo para o grupo o meu contributo enquanto pessoa, enquanto ser humano que vive numa sociedade e que se relaciona eticamente com as crianças pequenas a partir da sua forma de estar. No fundo, “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al., 2016, p.33).

## **2.2 Intenções para a ação com as famílias**

Antes de mais, importa mencionar que a família é o primeiro espaço de afeto e segurança, daí “constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças” (Vasconcelos, 2007, p.7). Assim, “as famílias são consideradas como parceiros, sujeitos e protagonistas da acção [sic] educativa” (Canário, 1999, citado por Matos, 2013).

Penso que a promoção do envolvimento e participação das famílias seja um aspeto fulcral no processo educativo da criança, por constituir um meio de enriquecimento nas situações de aprendizagem quer para as crianças, pelo ambiente que lhe é proporcionado, quer para os pais e educadores, pela partilha de ideias. Torna-se explícito o motivo pelo qual a existência de uma relação escola-família (Perrenoud,

2001) é benéfica para a criança. É extremamente importante criar um ambiente acolhedor para as famílias, que as encoraje a participarem nas atividades que sejam promovidas pela educadora ou pela instituição.

Como forma de se relacionar com a família, Post e Hohmann (2011) sugerem uma parceria entre pais e educadores, que se caracteriza pela confiança e respeito mútuo. Nesse sentido, para construir parcerias eficazes entre mim e as famílias, fui para a PPS sempre com o pensamento de que se torna fundamental praticar uma comunicação aberta, reconhecer o papel da separação e centrar-me nos pontos fortes dos pais (Hohmann & Post, 2006). Como tal, procurei criar uma **relação de comunicação e colaboração entre mim e as famílias**.

Gradualmente, fui tentando criar uma boa relação com cada uma das famílias. Através do acolhimento diário, consegui aproximar-me um pouco das famílias, com conversas informais, apesar de que nem sempre ser um processo fácil, devido ao hábito que as famílias têm de interagirem com a educadora ou com a auxiliar. No início da PPS, informei as famílias da minha presença através de uma carta de apresentação, afixada à porta da sala. Assim como no fim da PPS, agradei e informei as famílias do término da minha prática. E ainda, as produções das crianças foram sempre expostas, de modo a que estas contactassem diariamente com os seus feitos, sentindo-se, assim, mais confiantes e para que as famílias acompanhassem de perto o progresso dos seus filhos, podendo estas produções também serem vistas pelo grupo da sala, as crianças das outras salas, os amigos da escola e os vizinhos (Niza, 2013).

Considero de extrema importância a intenção de agir de modo a estabelecer uma relação de confiança e colaboração com as famílias. Pois, é essencial praticar uma dinâmica de comunicação aberta com as famílias para assegurar o respeito pelas necessidades da criança.

Para finalizar, segundo Epstein “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia” (citado por Zenhas, s.d., p. 8), ou seja, a escola e a família dependem uma da outra para alcançarem um maior objetivo – educar e cuidar das crianças -, pois um futuro melhor para as crianças é, inconscientemente, um futuro melhor para toda a sociedade.

### **2.3 Intenções para a ação com a equipa educativa**

Algo que considero que pode constituir-se como vantajoso para o enriquecimento pessoal e profissional é o trabalho colaborativo com os colegas. Através dele, o educador tem a oportunidade de otimizar a sua gestão da sala e realizar novas

aquisições e aprendizagens. Tal como a criança, também o educador não opera sozinho e, como tal, é uma vantagem a partilha “[d]os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber” (Roldão, 2007, p. 28).

Assim, defini como intenção **integrar-me e estabelecer uma relação baseada na confiança e no respeito** sendo esta essencial para que possa existir um bom ambiente na sala e, em geral, na escola. Colocar todos os elementos da equipa a par da minha prática é uma das formas que considero importantes para demonstrar respeito por estas profissionais que me acompanharam.

Assim, outra das intenções foi a **partilha de conhecimentos e experiências entre todos os elementos da equipa**, como por exemplo partilhar as planificações e reflexões semanais, no sentido de dar uma resposta adequada e eficaz às necessidades e interesses das crianças. Ou seja, semanalmente enviava, via email, a reflexão e a planificação e a educadora respondia sempre, dando uma opinião pessoal. Assim como no dia a dia íamos trocando ideias e organizando as diversas “tarefas” a realizar.

Procurei sempre manter uma atitude de respeito e integração dos elementos da equipa educativa, tanto da educadora, como das auxiliares nas minhas propostas se nos momentos em que me cabia maior preponderância na gestão da rotina e do ambiente educativo. Durante a PPS, sempre existiu uma relação entre a equipa da sala (estagiária, educadora e auxiliar) muito descontraída, de conversas tanto educativas como pessoais. Sempre me senti parte da equipa e apoiada, de forma a melhorar a minha prática. Tive oportunidade e, através de inúmeras conversas informais diárias, de partilha de opiniões e reconhecimento de diferentes perspetivas, viver um processo de crescimento pessoal e profissional. Estas partilhas permitiram uma integração na equipa mais facilitadora.

Fui construindo cada vez mais uma consciência de que o trabalho em equipa é de facto um processo de aprendizagem pela ação, que implica constantemente um clima de apoio e respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2011).

## **2.4 Intervenção da PPS**

A partir do conhecimento que tem do grupo, de cada criança e do seu contexto familiar e social, o/a educador/a deverá definir intenções educativas e conseqüentemente planear a sua ação (Silva et al., 2016), dando resposta aos interesses e necessidades das crianças do grupo e proporcionando variadas

experiências e aprendizagens. Assim, todas as atividades planeadas supõem uma intencionalidade e posterior avaliação.

Ao definir intenções, o educador “[p]lanifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Por esse motivo, importa que a sua intencionalidade seja teoricamente sustentada, pois só dessa forma é possível garantir que a sua ação é corretamente orientada e “(...) de qualidade para todas as crianças.” (Vasconcelos, 2000, p.37).

Planificar, segundo Zabalza (2003, p.47), trata-se de “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”. Deste modo, as atividades podem surgir a partir da observação que o educador faz das brincadeiras das crianças ou mesmo de sugestões ou dúvidas das mesmas.

De acordo com o MEM, a planificação é uma das etapas da “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 2013, p.146) e, assim, deve partir de uma cooperação entre o educador e as crianças. Ao longo da prática, as planificações realizadas tiveram sempre em conta a participação das crianças, sendo que estas já estavam habituadas a participar no planeamento das atividades, através do diário e do plano do dia. Assim, as atividades realizadas para além das sugestões dos adultos partiram, também, dos seus interesses e procuraram, sempre que possível e pertinente enquadrar-se com as intenções definidas para o grupo. Por conseguinte, tentou-se nortear a ação educativa por uma coerência entre intenções para ação, interesses das crianças e oportunidades de aprendizagem.

Deste modo, em todas as planificações realizadas (anexo J) encontram-se descritas as intenções para o trabalho com o grupo. Considero que todas as propostas foram adequadas às crianças, tendo sido proporcionados momentos diversificados e que foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Algumas vezes as planificações semanais não se realizavam ou não se realizavam no momento previsto devido a esta intervenção do grupo e a necessidades imediatas, surgindo no decorrer da semana. Como por exemplo, não foi possível realizar o cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” pois, era prioritário realizar o presente das famílias, para entregar na reunião de pais.

Posteriormente à concretização das atividades, foi necessário avaliar as mesmas com o intuito de compreender se realmente foram adequadas ou realizadas da melhor forma (Anexo A, NC4). Além disso, através desta avaliação é possível compreender melhor de que forma se pode acompanhar as crianças nos seus interesses e motivações, adequando, assim, as propostas e planificações futuras. Estas avaliações foram sempre realizadas a partir da observação direta, da realização de notas de campo e dos registos fotográficos, visando uma avaliação do grande grupo em todas as atividades, como ilustra a nota de campo

“As crianças foram participativas, comentando os vídeos, oferecendo-se para ser o chefe da roça e dançando. Duas das crianças não quiseram descalçar os sapatos nem dançar, apesar do meu incentivo e da educadora.” (14/11/2018).

Segundo Folque (2014), o trabalho de projeto favorece “a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades orientadas por finalidades” e favorece igualmente “o seu empenho em se auto-regularem, considerando-se como trabalhadores, autores e pesquisadores autónomos” (p.375). Quando cheguei à instituição estava a decorrer o projeto das aranhas, percebendo automaticamente que o grupo estava habituado a trabalhar a metodologia de trabalho de projeto. Pois, existia uma lista de projetos para serem realizados, essa lista ao longo das semanas foi aumentando (pedras preciosas, ping-pong e ténis, o sangue, a árvore das uvas). Na minha 8ª semana de PPS, decorriam três projetos em simultâneo, estando a educadora com o projeto do sangue, a auxiliar com o projeto do ping-pong e ténis e comigo o projeto a árvore das uvas.

Penso que a metodologia de projeto é uma excelente forma para as crianças desenvolverem as suas capacidades e concretizarem aprendizagens. Sendo que esta metodologia pode abordar vários tópicos e várias atividades, o que faz com que seja interessante para as crianças.

## **2.5 Avaliação das intenções**

A avaliação na educação de infância trata-se, essencialmente, “de um processo sistemático, interrelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados” (Castilho & Rodrigues, citados por Cardona & Guimarães, 2012, p. 82).

O tempo de intervenção ao longo da PPS permitiu-me passar por todo um processo no qual fui definindo objetivos e estratégias de modo a ir refletindo sobre o trabalho que ia

desenvolvendo. No que refere à avaliação da concretização das minhas intenções, desde já, considero pertinente aferir que foram avaliadas através: (a) das minhas reflexões semanais e das notas de campo (anexo J); (b) das avaliações de cada atividade que implementei (anexo J) que conseqüentemente, davam pistas sobre a pertinência da atividade para o grupo, permitindo inferir sobre as causas de sucesso ou de insucesso das propostas.

As reflexões contribuíram, significativamente, para a sua melhoria, na medida que eu fui percebendo o que tinha corrido bem, ou não, quais os aspetos que tinha de melhorar, ou que tipo de práticas não resultavam com determinada criança do grupo. A realização das reflexões permitiu-me começar a pensar com intencionalidade naquilo que queria desenvolver com as crianças do grupo, e, ainda, avaliar o que fazia com as crianças (anexo J).

Penso que, é essencial que o educador reflita de forma aprofundada sobre a sua ação. Assim, Moreira e Teixeira (2009) afirmam que a avaliação é uma ocasião privilegiada para “tomar consciência da sua acção” (p.36) e, desta forma, avaliar “numa perspectiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Com isto, foi importante refletir sobre o modo como as intenções, inicialmente, definidas para a minha prática foram concretizadas.

Quanto às intenções definidas para o trabalho a realizar com o grupo de crianças, é possível afirmar que as intenções definidas foram desenvolvidas ao longo da minha prática.

Algo essencial foi a construção de uma relação de afetividade e confiança com as crianças, que ocorreu de uma forma tão natural e acabou por se tornar num aspeto essencial para todo o trabalho desenvolvido com o grupo. Foi possível construir esta relação forte com o grupo porque sempre existiu respeito por cada uma das crianças, pelas suas potencialidade, dificuldades, medos e limites.

Respeito pelo tempo e pelo espaço de cada criança assim como pelas características e particularidades de cada uma foi uma constante ao longo da minha prática. Assim como, propor atividades com base nos seus interesses, proporcionando oportunidades para que se envolvessem ativamente e de forma participativa na sua aprendizagem. Ao longo da minha prática foi possível verificar que diariamente demonstravam mais facilidade em utilizar cada um dos instrumentos de pilotagem e tinham maior iniciativa na sua utilização.

Através da promoção do diálogo, da cooperação, da partilha e da negociação com crianças e adultos foi notório um aumento da participação das crianças, tentando sempre não ser demasiado intrusiva. Foram observadas melhorias na forma de estar e interagir, principalmente nos momentos em grande grupo. Porém, importa referir que, por vezes, as crianças ainda demonstram grande dificuldade em esperar pela sua vez para participar, tentando falar todas ao mesmo tempo. É algo que, embora tenha mostrado provas de melhoria, necessita, ainda, de algum trabalho a desenvolver com o grupo, dando continuidade a atitudes democráticas e de respeito pela opinião/decisão do outro.

“Ao longo da atividade o grupo estava muito agitado, distraído e quando falavam era de forma atropelada. Tentei por várias vezes incentivar o grupo a participar o mais ordeiro possível, a educadora também tentou que se concentrassem, mas foi notória a dificuldade.” (nota de campo, 14/01/2019) com este exemplo é possível verificar que o grupo ainda necessita de melhor.

Relativamente às famílias, gostaria de ter estabelecido uma relação mais próxima com todas. No entanto, sempre que me foi permitido, tendo em conta as características do contexto, operacionalizei as intenções que tinha para com as mesmas, mantendo um nível positivo de comunicação. Foi construída uma relação com a maioria das famílias, com as quais existiam conversas com o intuito de partilhar situações ou aspetos relativos às crianças. (Anexo A, NC5) Além disso, todos os trabalhos elaborados pelas crianças iam sendo expostos tanto nas paredes da sala como nas paredes exteriores da mesma. Quanto a projetos que foram surgindo, as famílias tiveram sempre conhecimento dos mesmos e do que iria ser realizado.

Em relação à equipa educativa, considero que as intenções foram igualmente conseguidas, dado que fui bem recebida por parte da equipa, o que facilitou substancialmente a processo de integração. Creio que o facto de ter dado seguimento o trabalho desenvolvido em sala, sabendo adaptar-me às circunstâncias, o ter-me mostrado recetiva às críticas e conselhos e, o partilhar as observações realizadas com a equipa, realizando assim um trabalho de parceria, contribuiu para que as intenções definidas, fossem assim concretizadas.

O principal objetivo do portefólio é evidenciar o processo de aprendizagem da criança, numa perspetiva contextualizada, tal como afirmam Formosinho e Parente, (2005): “avalia os produtos depois de avaliar os contextos e processos, portanto, propõe uma avaliação contextual porque referida no espaço-tempo de aprendizagem” (p.28).

A metodologia de avaliação utilizada atribui especial relevância à participação da criança no seu processo avaliativo, destacando o papel central do portefólio na sua formação, já que a impele a refletir acerca das suas aprendizagens e contribui largamente para o desenvolvimento da metacognição, “promovendo a tomada de consciência, a responsabilidade e o controlo da aprendizagem” (Folque, 2014, p. 76).

No que diz respeito ao portefólio da criança, optei por realizar o portefólio do A. (Anexo M). Pelo facto de a educadora já realizar os portefólios com o grupo achei mais correto realizar com o A. o mesmo modelo da educadora. Assim, o dossiê iria ser decorado pela família e os separadores existentes eram iguais para todo o grupo.

Apesar de ter o portefólio ter sido realizado com as produções da criança e que esta escolheu, a sua concretização poderia ter ocorrido de forma diferente. Com a concretização de inúmeras atividades diárias tornou-se, por vezes, difícil encontrar momentos para reunir com a criança. Ainda assim, a criança compreendeu o objetivo da construção do seu portefólio, pois já o elabora com frequência. Penso que a construção deveria ter ocorrido de forma mais regular, existindo, pelo menos, um momento semanal para a organização deste instrumento.

Por fim, como refere Gaspar (2005) “avaliar é tomar consciência para adaptar” (citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 236), ou seja, avaliar é recolher informação sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e usar essa informação para apoiar e amplificar a sua aprendizagem. A criança ao ser protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente, adquire a perceção do que já conseguiu alcançar, das dificuldades que vão surgindo e de como as vai ultrapassar.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JI**

“A interação entre pares é importante (...), porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e social.” (Piaget, s/d, cit. Kamii, 2003, p.63)

Ao longo da PPS em JI foi estudada uma problemática, que aborda as interações entre veteranos e novatos em momentos de brincadeira e momentos de refeição, no JI. É de realçar que o tema investigado durante a PPS em creche incidia no modo como os bebés interagem com o mundo, na medida em que fiquei bastante surpreendida com os

momentos de interação entre pares, no berçário. Deste modo e apesar de a minha intervenção ter sido em JI o tema investigado continua relacionado com as interações.

### **3.1 Problemática**

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, nomeadamente a caracterização reflexiva do contexto e as intenções definidas para a ação pedagógica, é de realçar que a problemática investigada surgiu a partir de observações, realizadas por mim e pela educadora cooperante, relativamente ao facto de o grupo de crianças ter níveis e conhecimentos diferentes sobre os momentos e rotinas do grupo. Desta forma, comecei a observar as crianças e as várias interações entre estas, mais especificamente entre os veteranos e os novatos por forma a analisar como é que os primeiros apoiam os segundos na apropriação das rotinas estabelecidas e no acolhimento no grupo. Era visível os veteranos a acarinharem (abraços, beijinhos, dar a mão) os novatos e a ajudarem (marcar a presença, a apoiar no discurso). Assim como os novatos a replicarem os comportamentos observados nos os veteranos (a brincar).

Após estas observações, percebi que existiam dois momentos do dia em que havia uma maior possibilidade de interação entre os veteranos e os novatos. Assim, decidi escolher observar dois momentos do dia do grupo, os momentos de brincadeira e os momentos de refeição. Desta forma, formulei duas questões às quais pretendo dar resposta com esta investigação: Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, nos momentos de brincadeira? e; Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, nos momentos de refeição?

### **3.2 Revisão da literatura**

Nesta secção, revisão da literatura, irei começar por abordar os tipos de comunicação e interação. De seguida, referir acerca do momento de brincadeira e, finalmente, do momento de refeição.

Rogoff (1998), refere ao processo de aprender como “uma aprendizagem prática do pensamento”, que se relaciona com uma conceção de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo centrados em práticas sociais. A autora vem a definir aprendizagem como uma transformação na participação, indicando que esta se centra nas “mudanças activas de compreensão e de envolvimento dinâmico dos indivíduos nas actividades em que participam”.

Rogoff (1990), conceptualizou o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como “participação guiada”, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades. Como demonstram claramente os seus estudos sobre o desenvolvimento da criança em diferentes culturas, este apoio não se limita a interações duais, mas pode também situar-se em oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais com membros mais velhos (pares e adultos) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas.

Ao separar-se da sua família, e ao dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças e adultos, a criança vai deparar-se com ritmos bem diferentes dos seus, e terá de participar nessas relações cujo significado ainda lhe é desconhecido. A criança é um ser social, e por isso mesmo, o seu desenvolvimento é construído ao relacionar-se com outros seres humanos. É, também, através das interações que nos desenvolvemos enquanto humanos, e que aprendemos a relacionarmo-nos com as outras pessoas com quem partilhamos o mesmo espaço. Através das relações, as crianças constroem a compreensão do mundo que as rodeia, só assim conseguem compreender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles.

As crianças reforçam as suas capacidades sociais através de processos interativos, sejam estas capacidades positivas ou negativas, são adquiridas através de situações como o “dar e receber”, tanto a brincar como a trabalhar com outras crianças. Segundo Ladd e Coleman (2002, p.141) os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e os comportamentos negativos estão relacionados com a rejeição. Uma criança que é rejeitada por um par, e que não consegue interagir com outras crianças ou sentir-se à vontade para interagir com outros pares, tem mais dificuldades em se relacionar consigo e com os outros.

Segundo Bairrão (2013, cit em Pinto, 2006) a interação descreve a troca ativa e dinâmica de um indivíduo com os objetos e acontecimentos físicos e sociais do seu meio (...), é culturalmente e contextualmente definida (...) e pode ser utilizada a um nível intrínseco ou intra individual ou a um nível extrínseco ou inter individual (p. 257).

As crianças utilizam diversas formas para comunicar e interagir com os seus pares. Quando são mais pequenas, as crianças não verbalizam e, por isso utilizam o seu corpo para esse efeito. Com o passar do tempo e o desenvolvimento da linguagem, a linguagem verbal começa a ser cada vez mais utilizada como forma de expressão.

As interações entre pares podem então ser divididas em interações verbais e interações não verbais (Mesquita, 1997). As interações verbais ocorrem quando duas crianças utilizam o discurso oral para comunicar entre si (Silva & Almeida, 2013). Relativamente às interações não verbais, estas ocorrem quando existe comunicação com a ausência das verbalizações, ou seja, do discurso oral. A comunicação ocorre através de gestos, do toque, de olhares e de expressões corporais e faciais (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012).

A interação através dos gestos é uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro, principalmente nos primeiros anos de vida (Basei, 2008).

A interação através do toque ocorre quando existe o contacto pele a pele através de carícias ou agressões. Este tipo de interação pode ocorrer por pouco ou muito tempo sendo considerado contacto físico entre crianças (Alexandre & Vieira, 2004; Basei, 2008). Através da forma como as crianças interagem entre si através do toque, é possível compreender os sentimentos que nutrem umas pelas outras (Espinha, 2008).

Por sua vez, a interação através da expressão facial é uma forma de a criança demonstrar as suas emoções.

Em paralelo com a comunicação, as relações com os pares vão-se complexificando ao longo da infância, as crianças olham para os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros. Mas também são os pares que apoiam o outro a socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros, e a compreender o mundo (Matta, 2001, p.315).

Na relação com os pares, elas aprendem como pertencer a um grupo, como aceitar e como contestar, como ser menos ou mais autónomo, líder ou seguidor. A vida em grupo é uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal da criança (Oliveira, 2002). É também através de grupos que as crianças conhecem o significado de sucesso e insucesso, quando partilham brincadeiras e conseguem, ou não, atingir os objetivos a que se propõem.

De acordo com os autores e com base nas interações que observei defini as seguintes categorias de interação:

- (i) suporte: Uma criança auxilia ou incentiva. Como por exemplo: “M. vai ajudar Al. a arrumar os carrinhos.”.
- (ii) afeto: comportamentos de carinho, como por exemplo dar um abraço. “S.M. (novato) vendo N. deitada faz-lhe uma “festinha” na cabeça.”.

- (iii) conflito: uma criança demonstra desagrado para com a outra, como neste caso “M. e Di. persistem a tentar arrumar as cartas. S.M. grita “Eu arrumo. Não gosto disso.”.
- (iv) socialização: as crianças comunicam entre si. Como por exemplo: F.M. diz para M.(veterana) – “quando nós formos para a escola a M.B. e o S.M. vão ser finalistas.”.
- (v) imitação: uma criança fazer um gesto e outra reproduzir, como nesta situação “No refeitório, A. (veterano) diz “vou beber água.” S.M. (novato) imita bebendo água também.
- (vi) exploração/brincadeira: as crianças interagem uma com a outra, durante um determinado período de tempo, a brincarem/explorarem. Como por exemplo: A. – “e estou na piscina” Al. – “Aí não é a piscina. Aqui é que é.” “M.B., tu dás as peças está bem?” Da. – “Quem vem para a piscina?”.
- (vii) interação com adulto: o adulto e a criança comunicam entre si, como por exemplo: “Vanessa onde é o dia?” Pergunto-lhe “qual foi o dia de ontem?”.

### 3.2.1. Os momentos de brincadeira

Os momentos de brincadeira fazem parte da rotina diária e correspondem a períodos de tempo em que as crianças têm oportunidade para explorar diferentes áreas, materiais, realizar diferentes ações e interagir com os pares e com os adultos, conforme as suas escolhas (Almeida, 2018). Estes momentos promovem variadas experiências significativas que possibilitam à criança o conhecimento de si própria, do mundo físico e social.

Kishimoto (1997) refere Piaget como um pedagogo que dá espaço às crianças para brincarem e explorarem o meio envolvente, pois só assim se pode compreender em que estágio de desenvolvimento a criança se insere.

O ato de brincar é muito importante para a interação entre crianças, e também entre crianças e adultos, pois é um tempo e um espaço em que a criança poderá experimentar interações, ao imaginar a forma que irá brincar, a distribuição dos papéis, e até mesmo a resolver conflitos, que podem acontecer ao longo da brincadeira.

Durante o ato de brincar, a criança está a desenvolver competências sociais, este cria oportunidades para que conversem, brinquem e interajam umas com as outras ao logo das suas atividades.

Kishimoto (2010) realça a importância de ver as crianças como seres únicos e individuais. Ou seja, existem crianças que gostam de brincar sozinhas e outras em grupo, e ambas têm direito a ter à sua disposição brinquedos que lhes possibilitem desenvolver as suas capacidades sensoriais e cognitivas.

Quando as crianças escolhem os seus pares para brincar, ou quando estão a brincar e outra criança se aproxima perguntando se pode entrar na brincadeira, as relações vão-se construindo e, desta forma, conseguem desenvolver-se a nível social, interagindo com outras crianças, ou adultos. Segundo Guralnick (1999), a utilização de estratégias sociais adequadas e eficazes permite que as crianças, gradualmente, desenvolvam a sua competência social.

Uma das brincadeiras relevantes para que sejam criadas interações, é o faz de conta, designação atribuída por Vygotsky, ou o jogo simbólico, designado por Piaget. Em ambos são utilizados objetos reais ou imaginários, e baseiam-se em experiências vividas ou presenciadas (Ferreira, 2010, p.12). Neste tipo de jogo, as crianças discutem funções, cargos, e distribuem personagens, elas imitam as figuras que observam no dia-a-dia, e criam relações umas com as outras, estabelecendo regras próprias para o funcionamento da brincadeira. Enquanto o fazem, a cultura infantil emerge e verificam-se várias formas de manifestação da cultura lúdica infantil (Brougère, 1998).

### 3.2.2. Os momentos da refeição

No nosso quotidiano, os momentos da refeição são vistos como um tempo de socialização, onde as famílias e os amigos podem conviver e usufruir de uma refeição.

Carneiro (2005, p.71) refere que “comer [...] é a origem da socialização, pois, nas formas coletivas de se obter a comida, a espécie humana desenvolveu utensílios culturais diversos, talvez até mesmo a própria linguagem”.

De acordo com Post e Hohmann (2011, p.222), “durante as refeições, os educadores proporcionam uma atmosfera calma e descontraída, de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros”, ou seja, é um momento que possibilita as interações e o fortalecimento de relações, e “para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Post & Hohmann, 2011, p.220).

Assim, as relações das crianças com os seus pares também são muito importantes e contribuem para as suas descobertas e aprendizagens. As relações que as crianças constroem levam muitas vezes à colaboração entre ambas, ou ao auxílio quando necessário, pois como menciona Folque (2012, p.97)

“as interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na

aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta [...]”.

Os pares podem auxiliar-se, tentando motivar para a realização de tarefas e reduzindo a frustração perante situações com maior dificuldade. Os comportamentos de imitação também são muito comuns, ajudando os pares a aprender.

De acordo com o referido, as interações sociais são dimensões importantes e transversais a vários momentos. Especificamente entre veteranos, a criança que frequenta há mais tempo o JI, e novatos, as crianças principiantes em JI. Neste grupo, nas situações de brincadeira e de refeição foi possível verificar um maior número de momentos em que veteranos e novatos interagem no sentido de uma maior apropriação da cultura de grupo.

### **3.3 Roteiro metodológico e ético**

Relativamente à metodologia de investigação, esta é um estudo-caso, ou seja, “estudo intensivo de um ou poucos casos” (Latorre et al., 2003 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.50). Este método caracteriza-se por “estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural”, sejam eles descritivos relativamente a pessoas, locais ou conversas para analisar os comportamentos e as atitudes (Meirinhos & Osório, 2010, p.50), cuja análise de resultados é de natureza mista. Isto é, qualitativa e quantitativa (foram contadas frequências do tipo de interações descritas).

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Esta investigação teve uma abordagem qualitativa, desta forma segundo Bento (2012), existem alguns aspetos que caracterizam este tipo de natureza investigativa: ocorre em ambientes naturais, neste caso decorreu na sala 2 de JI e no refeitório, locais onde os participantes estavam diariamente; foram utilizados diversos instrumentos (tal como observações; notas de campo e a registos fotográficos) de recolha de dados é interpretativa e descritiva, no sentido em que se interpretam os dados, através da descrição dos participantes e do local, sendo que essa interpretação, leva a que se

retirem conclusões; é indutiva, uma vez que os dados são analisados indutivamente sem a preocupação de arranjar dados ou evidências que comprovassem ou rejeitassem quaisquer hipóteses; existe uma preocupação em compreender os fenómenos na sua totalidade e globalidade, pelo que se pode dizer que existiu uma visão holística; privilegia-se os significados das crianças, bem como o que experienciam, o modo como interpretaram essas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

A investigação quantitativa baseia-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitiram a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos.

Os participantes neste estudo de caso foram todas as crianças do grupo, que constituíram a população, ou seja, “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2000, p.113).

A partir do momento em que se concebe a investigação e se percebem quais as suas características, são então definidas as técnicas e os instrumentos que irão ser utilizados para a recolha de dados, não podendo estes, ser definidos de forma independente do tipo de investigação. Relativamente às técnicas utilizados na recolha de dados foi utilizada a observação e a análise de conteúdo.

Os registos de observação resultantes das observações realizadas e da interação com as crianças visam registar “os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações” (Ponte, 2002, p.14). Estes registos são indispensáveis não só para a investigação como também para a reflexão pessoal enquanto educador e a ação levada a cabo diariamente. Para esta investigação os registos de observação focaram-se nas interações entre veteranos e novatos.

Utilizei também como técnica a observação participante, tendo em conta que “é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (Coutinho, 2002, p.55), sendo que, através da observação, detemos “a atenção sobre pessoas, objectos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais aprofundadamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias” (Parente, 2002, p.177) e tendo em conta que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Esta foi a técnica que mais utilizei pois “permitiu cruzar dados a partir dos discursos, das

actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” (Tomás, 2011, p.148-149). Estes registos eram realizados frequentemente (cada registo tinha a duração de 5 minutos) tanto em momentos de brincadeira, na sala, como em momentos de refeição, no refeitório. Obtendo um total de 50 minutos de interações em momentos de brincadeira e 55 minutos em momentos de refeição.

Em relação à análise de conteúdo foi realizada tendo por base uma árvore categorial (anexo L), que possibilitou organizar e compreender melhor a temática. Através da análise foi-me possível fazer inferências à cerca do que observei, e interpretar os dados observados de forma a tirar conclusões.

No que respeita à pesquisa documental, foi consultado o P.S., como informações referentes às crianças do grupo. A consulta destes documentos constitui uma forma de aprofundar o conhecimento sobre os envolvidos na investigação, sendo uma mais valia para o desenrolar desta (Hortas, et al., 2014).

Ao realizar uma investigação qualquer profissional deve ser cuidadoso, especialmente na fase de recolha e tratamento dos dados, de forma a respeitar todos os implicados na mesma. Posto isto, adotei um roteiro ético para toda a prática, baseado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e também para a investigação, com base nos 10 princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). Cruzando-os, delineei alguns princípios enquanto profissional que se encontra a realizar investigação, que se apresentam de seguida:

#### 1-Objetivos do trabalho

A investigação deve ser clara, e por isso, dei a conhecer, a todos os intervenientes envolvidos na minha investigação - de forma sincera - quais os objetivos da mesma.

#### 2-Custos e benefícios

Que a investigação traga benefícios, acerca do tema interação entre veteranos e novatos, a todos os que se envolveram neste processo. Assim como a sensibilidade de estar consciente dos danos da investigação.

#### 3- Respeito pela privacidade e confidencialidade

Foram respeitadas o anonimato, a privacidade e a garantia da confidencialidade das informações obtidas sobre os intervenientes no processo. Os nomes das crianças, da equipa ou da instituição nunca são revelados, garantindo-se o seu anonimato e privacidade.

#### 4-Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

Envolvei sempre todas as crianças, ao longo de toda a prática, não excluindo qualquer criança uma vez que, esta é uma problemática em que faz sentido envolver todas as crianças de forma a obter um maior número de conclusões. Desta forma, todas as crianças foram convidadas a participar e apenas participou quem aceitou.

#### 5-Fundamentos

Ao longo da investigação, regis a minha prática consoante os princípios éticos e de acordo com a carta da APEI, nomeadamente (i) Competência (ii) Responsabilidade (iii) Integridade e (iv) Respeito.

#### 6-Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação

A investigação apresenta-se de acordo com o estudo caso. Durante a PPS, recorri à técnica de observação direta participante, a notas de campo, a reflexões semanais e a fotografias.

#### 7-Consentimento informado

O consentimento feito com a equipa educativa foi feito oralmente, conversando e debatendo a problemática, principalmente com a educadora. Às famílias das crianças, foi entregue um consentimento informado. Às próprias crianças, através do seu assentimento (Ferreira, 2010) quando fotografava, respeitando-se todas as crianças que não quisessem participar.

#### 8-Uso e relato das conclusões

Considerarei importante partilhar à equipa educativa as conclusões obtidas. Às famílias agradei a disponibilidade demonstrada.

#### 9-Possível impacto nas crianças

O impacto desta investigação nas crianças está relacionado com as interações entre elas e todos os benefícios que isso lhes pode trazer.

#### 10- Informação às crianças e adultos envolvidos

Através da exposição de trabalhos e dos registos diários foi possível dar a conhecer a toda a comunidade.

Existiram ainda outros aspetos que influenciaram os princípios éticos e deontológicos no trabalho investigativo com crianças, definidos por Tomás (2011), tais como: “objetivos do trabalho”, “planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” e “fundamentos”.

### 3.4 Apresentação e discussão dos dados

Após ter definido a problemática as interações entre veteranos e novatos em momentos de brincadeira e momentos de refeição identifiquei as crianças veteranas e novatas do grupo (anexo K). De seguida, com as observações que já tinha realizado do grupo, defini juntamente com a educadora cooperante os momentos em que iria registar as interações entre pares (categoria), sendo estes os momentos de brincadeira e os momentos de refeição (sub-categorias). Depois, de registar as interações desses momentos, organizei os registos em unidades de análise, para no final da prática puder chegar a algumas conclusões e responder às questões - Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, em momentos de brincadeira?, e, Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, em momentos de refeição?. Em momentos de refeição, defini as seguintes unidades de análise que se exemplificam de seguida:

- **suporte** - “S.M. diz “Não quero mais.” A. pega no garfo de S.M. e dá-lhe à boca. S.M. come.” (nota de campo, dia 11/1/2019);
- **afetos** - “D. (veterana) que estava na outra mesa, grita “Vanessa” (estagiária). Vanessa ao olhar D. diz “Vou trocar de cadeira com a M.B. (novata) que a dela é baixinha.”” (nota de campo, dia 13/12/2018);
- **conflito/desagrado** - “C. (novata) começa a falar mais alto. S.M. ouve e diz “Está muito barulho!” C. começa a rir-se e ainda diz mais alto “LÁ, LÁ, LÁ...” M.B. (novata) começa a imitar. C. olhando para S.M. “Lá, lá, lá...” S.M. grita “Pára! Pára com isso!”” (nota de campo, dia 20/12/2018);
- **imitação** - “G. diz entusiasmado “A minha mãe vem na hora dos finalistas. Vem mais cedo” e bate palmas. S. (novato) observa G., sorri e começa a bater palmas.” (nota de campo, dia 18/12/2018): e,
- **socialização** - “S.M. (novato) diz “Não quero mais.” D. (veterana) incentiva “S.M. estou a ganhar” (nota de campo, dia 17/1/2019).

Igualmente para os momentos de brincadeira defini as seguintes unidades de análise:

- **imitação** - “No tapete, S. (novato), S.O. (Veterano) e G. (Veterano) brincam com carrinhos. G. e S.O. deslizam com os carros contra o móvel da área da casinha e S. observa e repete. Os três deslizam com os carros pelo tapete...” (nota de campo, dia 5/12/2018);

- **afeto** - “De seguida faz uma “festinha” na cara de C..” (nota de campo, dia 17/12/2018);
- **conflito** - “M. volta a questionar C. “C. posso?” e pega no folheto. C. “É meu!” tira o folheto da M. e muda de mesa. M. vai atrás. C. “É meu!” M. “Mas eu também quero!” C. “Não, não!” (nota de campo, dia 29/10/2018);
- **Exploração/ brincadeira** - “No tapete, a M.B. (novata), o Da. (novato), o A. (veterano) e a Al. (veterana) fazem construções com peças de madeira e brincam com os carrinhos. A. – “e estou na piscina” Al. – “Aí não é a piscina. Aqui é que é.” “M.B., tu dás as peças está bem?” Da. – “Quem vem para a piscina?” (nota de campo, dia 11/12/2018);
- **suporte** - “Al. aproxima-se de Di. e diz-lhe “é nesta caixa Di.” (nota de campo, dia 18/1/2019); socialização - “M. (veterana) começa a arrumar as cartas. E S.M. volta a dizer “Não preciso de ajuda.” (nota de campo, dia 9/1/2019); e,
- **adultos** - “A auxiliar V. chama A. para ir marcar o dia no calendário. A. vai buscar um marcador e quando chega questiona-me “Vanessa onde é o dia?” Pergunto-lhe “qual foi o dia de ontem?” A. aponta corretamente...” (nota de campo, dia 8/1/2019).

Mencionar ainda que cada registo tinha a duração de 5 minutos, quando ocorriam interações verbais ou não verbais entre crianças. Após a construção da árvore categorial (anexo L), os dados recolhidos através das notas de campo foram organizados e distribuídos pelas unidades de análise definidas.

Apresentam-se de seguida os resultados a partir dos dados recolhidos. Pretende-se, com esta análise, responder às questões apresentadas na investigação.

Início a análise com a apresentação do número de registos realizado ao longo do período de observação, de acordo com cada um dos momentos, ao longo de seis semanas (figura 1).

Através do gráfico, é possível verificar que ocorreu um maior número de registos 12<sup>a</sup> e na 13<sup>a</sup> semana, podendo estar relacionado com o facto de serem as semanas de organização da festa. Também é possível verificar um total de 11 registos no momento de refeição e 10 registos no momento de brincadeira. Sabendo que cada um dos registos tinha a duração de 5 minutos, foi obtido um total de 55 minutos de registos em momentos de refeição e 50 minutos de registos no momento de brincadeira.

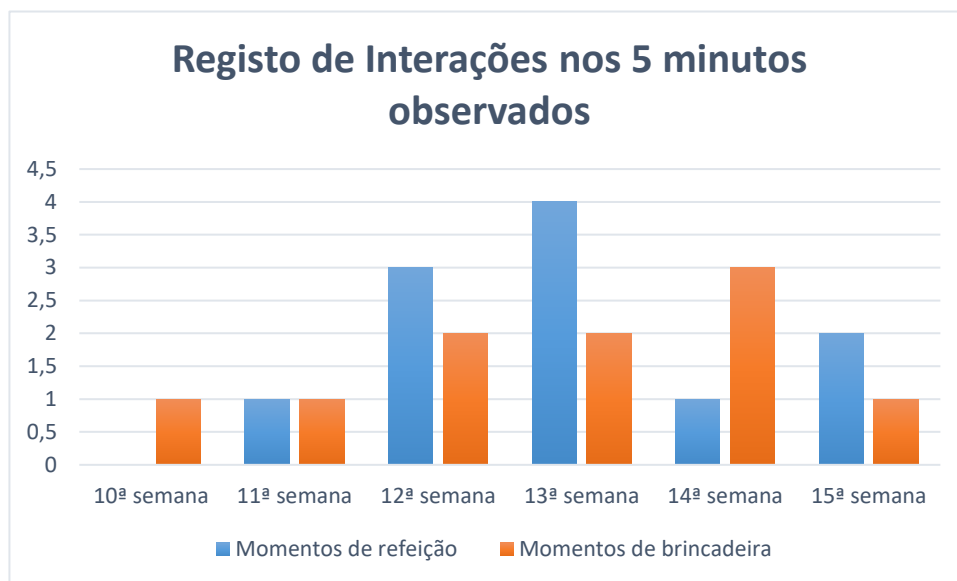


Figura 1. Número de registos de interações, em cada momento, por semanas. Dados recolhidos entre 29 novembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019.

Uma vez que tinha vários registos de interações senti a necessidade de categorizar por unidades de análise as diferentes interações. Estas interações basearam-se em imitação; afeto; conflito/desagrado; suporte; socialização; exploração/brincadeira e adultos. No gráfico seguinte é possível fazer a leitura dos tipos de interações que ocorreram no momento da refeição e a sua frequência.

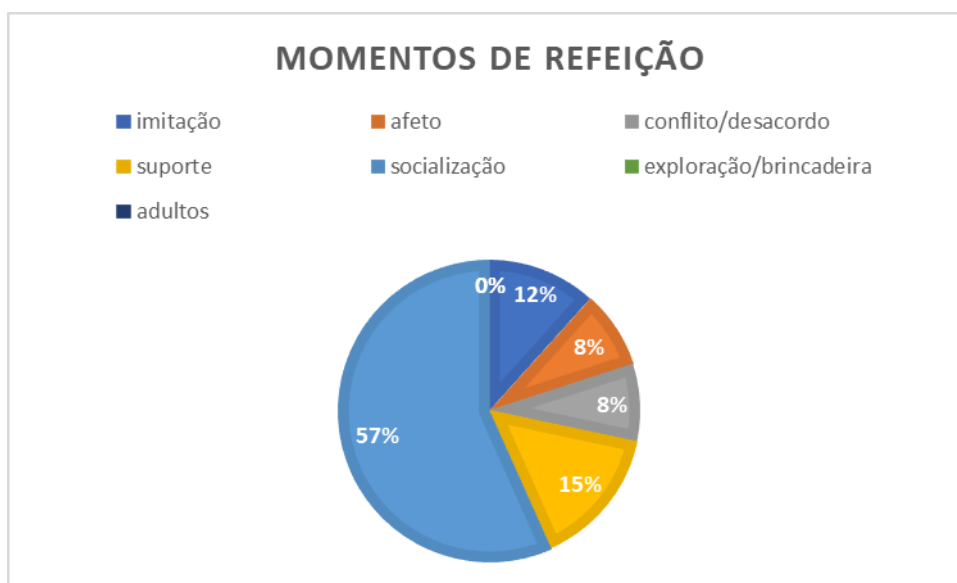


Figura 2. Percentagem do tipo de interações, no momento de refeição.

Nos momentos de refeição, o tipo de interação com maior frequência é a socialização. Segundo Post e Hohmann (2011),

“As refeições dos bebês e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. ... Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (p.219).

Penso que a socialização é uma das interações que ocorre com maior frequência, tal como referi anteriormente a partir de vários autores, pois é um momento propício de partilha de experiências.

Durante este momento ocorrem também com alguma frequência interações de suporte. Neste tipo de interação os veteranos ajudavam os novatos, dando comida à boca “S.M. (novato) diz “Não quero mais.” A. (veterano) pega no garfo de S.M. e dá-lhe à boca. S.M. come.” (anexo L).

Seguem as interações de imitação, baseadas em registos de novatos a imitarem os veteranos com gestos ou sons “G. (veterano) diz entusiasmado “A minha mãe vem na hora dos finalistas. Vem mais cedo” e bate palmas. S. (novato) observa G., sorri e começa a bater palmas.” (anexo L).

Com igual percentagem segue as interações de afeto e de conflito. A troca de carinhos era visível por parte dos veteranos como dos novatos

“Quando chega S. (novato) a M.I. começa a gritar “S. senta aqui! Senta aqui!” (lugar ao seu lado). S. senta-se onde M.I. diz.”; “N. (veterana) apos comer a sopa deita a cabeça na mesa, por estar com febre. S.M. (novato) vendo N. deitada faz-lhe uma “festinha” na cabeça.” (anexo L).

O tipo de interação com menor frequência é a exploração/brincadeira e a interação com os adultos. Pois, sendo um momento em que as crianças estão sentadas à mesa com o objetivo de comer estas habitualmente não brincam. Enquanto registava as interações apenas registei as interações entre crianças, existindo assim um número reduzido em interações que envolvessem adultos. Porém, é um momento onde o adulto interfere bastante pois, dá a comida as crianças; levanta os utensílios; apoia/dá comida à boca das crianças.

Relativamente aos momentos de brincadeira, no gráfico seguinte é possível fazer a leitura dos tipos de interações que se apresentam no gráfico.

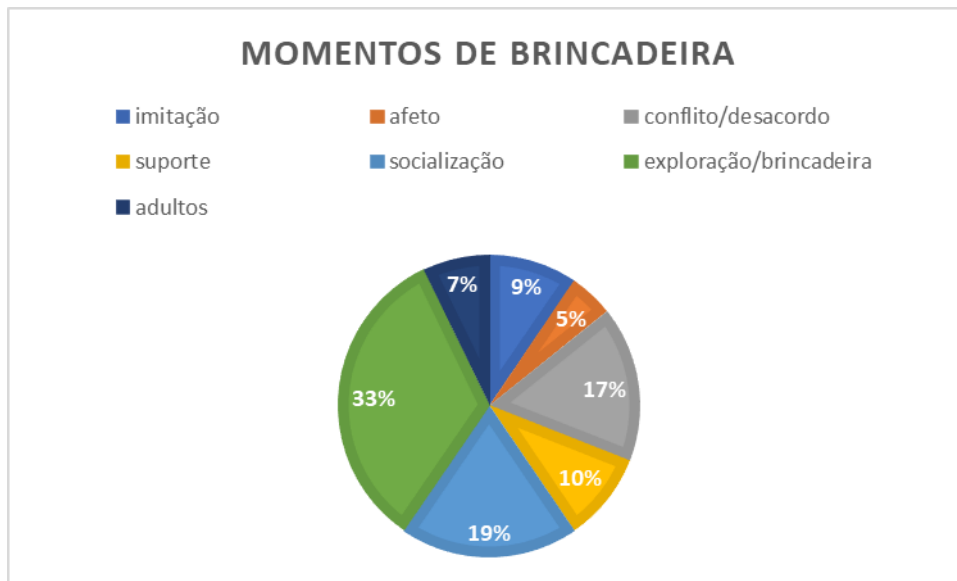


Figura 3. Percentagem do tipo de interações, no momento de brincadeira.

O tipo de interação com maior frequência é a exploração/brincadeira. As crianças novatas têm brincadeiras mais exploratórias, são experiências simples e repetitivas que lhes permitem, tal como o nome indica, explorar os materiais utilizados. As crianças veteranas realizam brincadeiras construtivas, deixam de mexer apenas nos materiais e passam a fazer criações com eles. Como ilustra a nota de campo,

“No tapete, F.T. (veterano), Da. (novato) e G. (veterano) brincam com a garagem, os carrinhos e tubos em cartão. F.T. – “bora amigos?”. Deslocando-se do tapete para a garagem. Da. – “não”. Ficando no tapete. F.T. – “Assim vais perder o escorrega da aventura.” Colocando um tubo de cartão inclinado na garagem. Da. vai atrás de F.T. e coloca um carro dentro do tubo. F.T. – “anda Da.!” E Da. volta a colocar outro carro dentro do tubo. S.Q. (veterano) aproxima-se com um cão (que o S. mostrou na reunião) e mostra ao F.T.. S.Q., F.T. e G. vão sentar-se à volta de uma mesa a brincar com o cão. Da. sozinho, continua a deslizar os carrinhos dentro do tubo. A. (veterano) e S. (novato) aproximam-se, observam Da. e sentam-se ao seu lado começando a brincar com os livros. Da. deixa os carrinhos no tapete e vai ver um livro.” (nota de campo, dia 14/12/2018).

Penso que a exploração/brincadeira é a interação com maior frequência, no momento de brincadeira, pois este é um momento em que a criança experimenta e imagina o que está à sua volta, tal como referi anteriormente através de vários autores.

Nos momentos de brincadeira, outro tipo de interação frequente é a socialização. A criança, ao brincar, está a aprender a seguir regras, a comportar-se, a socializar-se e a descobrir o mundo à sua volta. Exemplificando “G. (veterano) pegando numa peça “Isto não é aqui, é da casinha.”. Vai colocar e quando regressa diz “Isso não é aí Di.” (nota de campo, dia 18/1/2019).

Também nestes momentos de brincadeira foi possível verificar alguns conflitos/desacordo, como demonstram os seguintes exemplos:

“M. (veterana) volta a questionar C. (novata) “C. posso?” e pega no folheto. C. “É meu!” tira o folheto da M. e muda de mesa. M. vai atrás. C. “É meu!” M. “Mas eu também quero!” C. “Não, não!”; “Di. (novato) que apenas observava, aproxima-se e toca na construção deixando tudo cair. S.M. grita “Di. não é assim. Estás a destruir.” Di. tenta agarrar nos tubos novamente. Mas, S.M. empurra-o.” (anexo L).

Foi possível observar inúmeras vezes por parte dos veteranos atitudes de suporte para como os novatos (apesar de nem sempre terem sido registados) como ilustra o exemplo “Al. (veterana) aproxima-se de S.M. (novato) e começa a ajudá-lo.” (anexo L).

Assim como, era visível os novatos a imitarem frequentemente os veteranos – “G. (veterano) “S.O. (veterano) vamos brincar aos saltos?” e atira o carro ao ar. S. (novato) observa o G. e atira também o carro ao ar” (anexo L).

Nos momentos de brincadeira, não era habitual os adultos interferirem nas brincadeiras. Por vezes, um dos adultos da sala chamava a criança para ela executar a sua tarefa, interrompendo a brincadeira por instantes - “A auxiliar V. chama A. para ir marcar o dia no calendário. A. vai buscar um marcador ...” – ou para resolver um “conflito” - “Di. fica parado a olhar para mim a fazer “beicinho”. A educadora observava a atitude de Di. e diz-me “Vanessa, ele vai ter mesmo de arrumar.” (anexo L).

Apesar de os afetos serem a interação com menor frequência, não significa que não seja algo regular. A troca de afetos não é frequente nos momentos de brincadeira, mas ao longo de todo o dia é bastante visível. Os veteranos “disputavam” entre si acerca de quem dava a mão ou quem se sentava ao lado de um novato.

No gráfico seguinte é possível fazer a leitura dos tipos de interações que ocorreram em ambos os momentos.

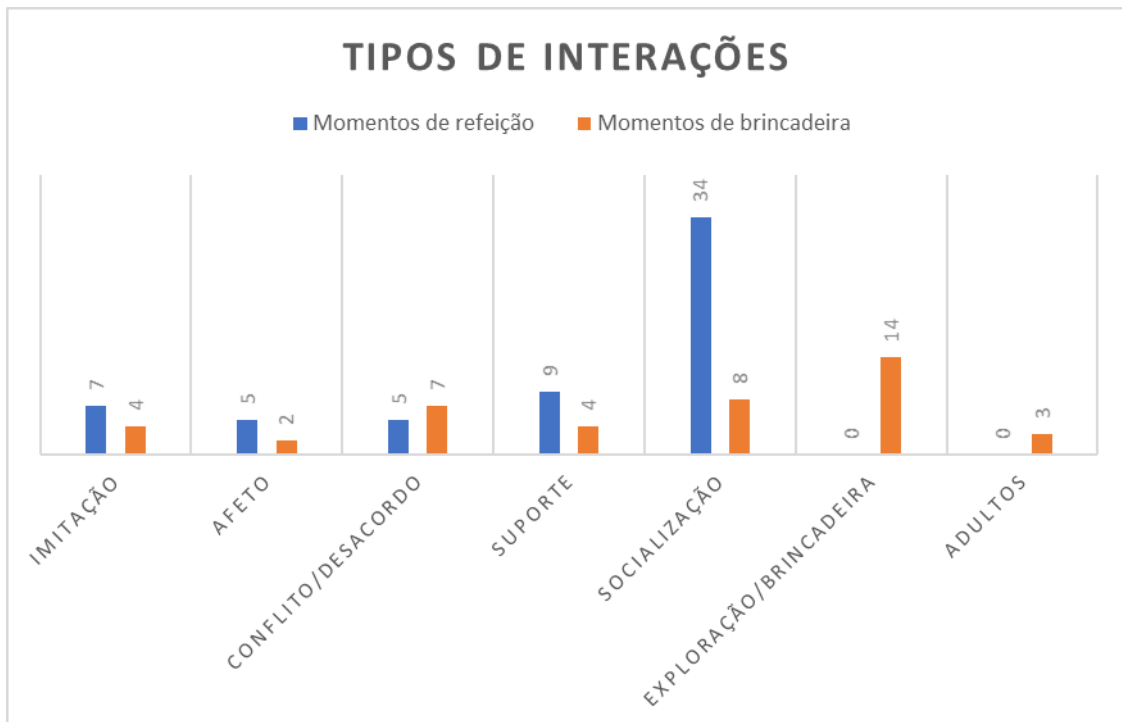


Figura 4. Tipos de interações, em ambos os momentos.

Comparando o momento de refeição e o momento de brincadeira podemos verificar que existem diferenças na frequência do tipo de interações.

De todos os tipos de interações a interação da socialização é a que ocorre com maior frequência enquanto que a interação com os adultos é a de menor frequência.

Enquanto que para o momento de refeição a interação com maior frequência é a socialização no momento de brincadeira é a interação da exploração/brincadeira.

As conclusões que posso retirar desta investigação referem-se apenas a este grupo de crianças, como caracteriza um estudo de caso e, ainda, são limitadas devido aos reduzidos registos.

Ainda assim, com estes dados e com o que observei durante a prática, posso referir que as interações entre veteranos e novatos ocorrem durante a rotina, quer nos momentos de refeição, quer nos momentos de brincadeira.

As interações mais observadas, em ambos os momentos, são de socialização. É através da troca de ideias e da partilha que as crianças vão fazendo descobertas. De acordo com Hartup (1990) a aprendizagem entre pares ocorre dentro de quatro grandes variedades: (i) Tutoria entre pares: troca e transmissão didática entre a criança; (ii) Aprendizagem cooperativa: Ocorre quando as crianças combinam as suas capacidades

de resolver os problemas. Neste ponto existe uma partilha de recompensas; (iii) Colaboração entre pares: Momento onde as crianças têm de trabalhar juntos em tarefas que não podem ser executadas individualmente; (iv) Moldagem de pares: Informação transmitida através da imitação.

Respondendo à questão - Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, em momentos de brincadeira? – através dos registos e da criação de unidades de análise, verifiquei que nos momentos de brincadeira existem interações de imitação; de afeto; de conflito/desacordo; de suporte; de socialização; de exploração/brincadeira e com adultos. Como pudemos analisar anteriormente, estas interações tem frequências diferentes.

Parten (1932, cit. por em Monteiro, 2012), refere que a participação social em interações lúdicas está fortemente influenciada pela idade de criança, visto que as mais novas tendem a brincar sozinhas, enquanto as mais velhas já conseguem brincar em grupos organizados, que dão origem ao desenvolvimento do jogo.

De acordo com Vygotsky (1998, cit. por Damiani, 2008), a imitação é uma atividade essencial na aprendizagem, pois esta tem a capacidade de promover a internalização – processo que se distingue da cópia porque implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo (Damiani, 2008, p.216) A sua importância para a aprendizagem é focada na discussão do conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) desenvolvido por Vygotsky.

Da mesma forma, conseguimos responder à questão - Que tipo de interações ocorrem entre veteranos e novatos, em momentos de refeição? – através dos registos realizados e da organização dos registos por unidades de análise. Nos momentos de refeição, obtivemos interações de imitação; de afeto; de conflito/desacordo; de suporte e de socialização.

É notório que as interações desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Neste sentido, é possível afirmar que “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas ... [e] podem influenciar a aquisição e reformulação de conhecimento” (Folque, 2014, p.97).

As interações com os pares têm um carácter estruturante na construção de conhecimento, na medida em que fornecem, além de uma dimensão afetiva, desafio e apoio para as atividades cognitivas. Na perspectiva de Davis, Silva e Espósito (1989), as

interações sociais contribuem para a construção do saber, exigindo uma coordenação de conhecimentos, articulação das ações e superação de contradições.

Com esta investigação tive a oportunidade de aprofundar concepções sobre a importância que as interações têm no desenvolvimento social e moral da criança, com os outros em contexto de JI, aspeto muito importante para ter em conta no futuro. Através da análise dos dados obtidos durante a PPS, foi possível observar que as relações, de uma maneira ou de outra, têm sempre um impacto no desenvolvimento da criança, uma vez que esta é estimulada pelo seu próprio par. Esses desenvolvimentos podem surgir através do jogo livre, onde a criança imita os seus pares, tanto nas ações, como na linguagem, com o objetivo de se inserir no grupo e de compreender as regras.

## **CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**

Terminado todo o período de PPS importa refletir sobre aquele que foi o meu processo de construção da profissionalidade, aliando-o às experiências anteriores.

Assim, começo por afirmar que a reflexão, e principalmente sob a forma de escrita, “dá voz ao conhecimento que produzimos, às inquietações com que nos confrontamos, aos dilemas que se nos colocam, às experiências e projetos que ensaiamos” (Rolo, 2013, p.111). Por partilhar deste pensamento relativo à escrita na prática, considero que as reflexões semanais contribuíram substantivamente para o meu crescimento como profissional, por me permitirem olhar para a minha postura e para a minha ação, identificar dificuldades, pesquisar sobre diversos temas que desconhecia e que se tornaram tão familiares e compreender modos de alterar a minha prática de modo a ir ao encontro dos meus verdadeiros objetivos.

A construção da identidade profissional é algo que ocorre desde a infância, a partir da construção do eu e da identidade pessoal, daí que esteja intimamente relacionada com a minha história de vida, com os princípios e valores pelos quais a minha educação se regeu, e com as experiências que me foram proporcionadas, pois “o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, s.d., p.126).

Enquanto estagiária de educação de infância, durante a PPS em contexto de creche e de JI, considero que a minha identidade profissional se foi reconfigurando, na medida em que a prática nos transmite sempre algo, dando-nos a possibilidade de

refletir e mudar, isto é, “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional” (Costa & Caldeira, s.d., p.126). Daí que seja necessário, “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011) tendo em conta que a construção de uma identidade, tem como elementos o pensar e o sentir, elementos esses que vão certamente influenciar a forma como me irei relacionar com os outros e conseqüentemente, ter influência na minha prática profissional.

Foi através da possibilidade de me relacionar com pessoas, trocar ideias e conhecimentos, articulando as práticas experienciadas, que reconfigurei a minha identidade, daí que esta seja considerada o resultado de uma dimensão individual mas também coletiva, uma vez que tal como defende Sarmento (2009) a construção da identidade profissional não se faz solitariamente, mas sim através de interações, trocas, “aprendizagem e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

Em suma, a construção da minha identidade só foi possível graças aos contextos onde tive a oportunidade de estagiar, às interações que pude estabelecer com as equipas educativas, as crianças e as famílias, sendo algo que continuará em construção, caracterizando-se por ser um processo contínuo, no qual estamos em constante aprendizagem.

As experiências acima referidas constituíram um valioso contributo tanto para a minha identidade pessoal, como profissional, na medida em que me permitiram refletir acerca de quais os pilares em que eu queria construir a minha profissionalidade, sendo deles exemplos, a afetividade com as crianças, uma vez que considero “extremamente importante instituir um incessante e consistente vínculo afetivo com a criança” (Castro, Nogueira, Calazans, Balbino & Almeida, 2012) e também porque esta tem um papel bastante enfatizado nas interações que se estabelecem, sendo então um aspeto de elevada importância relativamente ao desenvolvimento das crianças (Santos, 2012, p.53); a educação participativa, promovendo a autonomia e a participação para que possam manifestar as suas opiniões, participar na organização e planeamento da rotina de sala, ressalvando o facto de a autonomia dever ser negociada uma vez que é necessário o estabelecimento de hábitos e regras para que as crianças possam ir

adquirindo autonomia, sendo, segundo Nucci et al (citado em Silva, 2009) “através da negociação entre a criança e os adultos por eles responsáveis que a autonomia se vai estabelecendo” (p.4). E ainda, a partilha e cooperação com as crianças, famílias, equipa educativa e comunidade, visto a cooperação ser “importante para o desenvolvimento tanto intelectual quanto social e moral” (DeVries & Zan, 1998, p.78), tendo por base uma comunicação contínua com todos os intervenientes de modo a contribuir para o bom funcionamento da instituição, assumindo-se o JI como “uma forma de vida comunitária que precisa de ser alimentada através da participação conjunta de todos os seus membros e dos cuidados dispensados às relações humanas” (Vasconcelos, 1997, p.241).

Nas intervenções que realizei, em Creche e em JI, existiram aspetos positivos e aspetos negativos que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Contudo, é de realçar que considero os aspetos negativos tão importantes como os positivos, uma vez que são estes que nos permitem aprender e evoluir, enquanto pessoas e profissionais.

A intervenção realizada em contexto de Creche foi bastante importante, dado que foi a primeira vez que intervimos junto de crianças desta faixa etária (berçário). Assim, recordo que, foi um período bastante inquietante devido aos receios que tinha. A gestão dos momentos em grande grupo era um aspeto que me fazia sentir alguma ansiedade assim como, não corresponder às expectativas da equipa educativa.

Em JI, senti que foi mais fácil adaptar-me ao grupo, ao espaço e à organização destes. Algo que se verificou positivo neste contexto, foi a relação estabelecida com a equipa educativa pois, deu-me a confiança que necessitava. A educadora cooperante sempre se mostrou disponível para me ajudar em tudo o que eu precisasse, respondendo às minhas dúvidas e ajudando-me a ultrapassar as minhas fragilidades. Foi muito importante ter alguém a acompanhar-me da maneira como fui acompanhada neste contexto. Além disso, foi, ainda, importante ter alguém que refletia constantemente comigo sobre as situações da sala, o que poderíamos ter realizado diferente, como poderíamos ter reagido a determinada situação. Ao longo da prática fui apercebendo-me de aspetos que, sem esta reflexão conjunta, nunca teria conseguido compreender

Posso afirmar que as aquisições que fiz no âmbito da prática profissional foram marcantes e permitiram-me construir noção de mim, como profissional de educação. Considero-me, tal como considero qualquer ser humano, um ser inacabado, que ainda

precisa de muita prática para adquirir novos conhecimentos. Reconheço, assim, a importância da formação contínua.

Aprendi a ser (Delors, 1999). Aprendi a ser educadora, de corpo e alma, com toda a sua especificidade, racionalidade, competência, sentimentos e disposição para aprender, que a tornam uma profissão tão específica (Oliveira- Formosinho, 2000), mas também tão recompensadora. Aprendi a ser calma nos momentos mais agitados e a ser firme nos momentos mais desconfortantes. Aprendi a pensar em ação, a agir perante a necessidade de algum momento de transição, algum socorro, algum pedido.

Concluo assim, que foi um processo recheado de aprendizagens, que irão ser fundamentais enquanto futura profissional de educação e como pessoa. Todo o trabalho desenvolvido ao longo das duas PPS foi um meio para a minha progressão individual e profissional.

Em suma, posso afirmar que avalio de forma bastante positiva a minha intervenção, os resultados que obtive e o crescimento profissional que ela me proporcionou. Considero que agi perante grupos de crianças, equipas educativas e ambientes educativos que, embora algo diferentes, agiram também sobre mim, modificando-me de uma forma muito especial e positiva.

“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”

(Benjamin Franklin)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegando à parte final do relatório, depois de analisar reflexivamente a minha prática, compete-me agora concluir, fazendo um balanço geral da minha intervenção, refletindo sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas e explicando como estas contribuíram para a construção de uma identidade profissional.

Quando iniciei a minha prática, existia um receio - a incapacidade de conseguir corresponder às expectativas de todos os que me rodeiam, principalmente das crianças. Porém, tudo o que aconteceu na prática só contribuiu para confirmar a certeza de que esta não só é a profissão que quero seguir, como é a minha vocação.

Não foi sozinha, certamente, que consegui ultrapassar este receio. A forma como as equipas educativas me acolheram e guiaram, norteadas por princípios éticos e morais que se traduziam na forma como se relacionavam com as crianças, foram um

contributo incomparável para o sucesso da minha prática. Formámos uma equipa, o que nos permitiu partilhar (Post & Hohmann, 2011) e sobretudo, para mim, aprender. Todas as aprendizagens que realizei se tornaram significativas, pois aconteceram através da ação. E todas elas contribuíram para a identidade profissional que fui construindo.

Aprendi a falar com as crianças. Mas sobretudo a ouvi-las até ao fim, a promover o diálogo e a ouvir as suas sugestões (Rinaldi, 1996). Também aprendi a não responder de imediato às suas perguntas, incentivando-as a pensar e a refletir, aliás, as suas respostas podem ser muito mais ricas. Aprendi a utilizar uma linguagem cientificamente correta, pois isso é uma forma de comunicação desafiadora, que promove a aprendizagem das crianças.

Aprendi a falar com as famílias. Aprendi que tê-las como parceiras é verdadeiramente benéfico para todos os envolvidos e que também as famílias devem ser valorizadas pela sua individualidade. Aprendi a partilhar com elas momentos do dia dos seus filhos, pois percebi como isso as tranquiliza e como as fez ganhar uma confiança progressiva na minha ação pedagógica, em vez de me limitar a tornar a criança mensageira e mensagem (Perrenoud, 2001).

Aprendi a observar, uma vez que a observação é uma componente indissociável do conhecimento (Parente, 2002). A observar cada uma das crianças, mas também o todo e a dinâmica de um grupo. Aprendi a identificar os interesses e necessidades das crianças e a utilizá-los no seu melhor interesse, no âmbito do seu bem-estar, do desenvolvimento e aprendizagem.

Aprendi a planear com as crianças. Aprendi que planear não é sugerir atividades soltas, mas sim combinar com a criança – quer isso envolva uma comunicação verbal ou não verbal – aquilo que ela deseja fazer e aquilo que eu considero positivo para ela aprender.

Aprendi a gerir o grupo. Aprendi a interagir com as crianças, a participar nas suas brincadeiras e a perceber aquilo que querem fazer, em vez de impor aquilo que eu penso que elas queiram fazer. Aprendi, portanto, a reagir em ação. Aprendi também a apoiar o pequeno grupo e as tarefas individuais de cada criança. Aprendi a respeitar e atender ao ritmo de cada uma. Aprendi um conjunto de regras necessárias para a vida em grupo e aprendi a ajudar as crianças a respeitá-las, criando um conceito de cidadania (Vasconcelos, 2007).

Aprendi a respeitar as crianças, a respeitar as suas necessidades e a deleitar-me com as suas conquistas. Aprendi a valorizar cada uma delas como ser único e

individual e que, por isso, cada uma delas merece, da minha parte, uma atenção individualizada.

Aprendi a investigar a criança como sujeito ativo e não objeto, informando-a de todos os meus objetivos e refletindo continuamente sobre os aspetos éticos que iam sendo colocados ao longo da prática. Aprendi que a investigação-ação “é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto directo das perspectivas práticas num mesmo terreno.” (Perrenoud, 1993, p.35), pelo que é perfeitamente aliável à prática e fundamental para o educador que deseja manter uma postura de busca constante de novos conhecimentos.

Aprendi que as crianças são ativas na construção do conhecimento (Post & Hohmann, 2011). Que aprendem mais facilmente aquilo para que estão predispostas e que seguir os seus interesses é, por isso, o caminho para o sucesso das suas conquistas. Aprendi que cada uma delas se expressa de uma forma diferente e aprendi que rotular não traz benefícios nenhuns: nem às crianças, nem aos adultos. Aprendi que cada criança tem o direito à comunicação, quer seja através da fala, da dança, da pintura ou de qualquer outro meio de expressão (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Aprendi isto e muito mais, mas considero que a reflexão foi fundamental para todas as aprendizagens realizadas. Não me teria sido possível aprender tanto sem que tivesse retirado algum do meu tempo para refletir, pois “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido, sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretação.” (Perrenoud, 1993, p.44). Portanto, importa ter em consideração, no meu futuro profissional, dar continuidade a esta prática reflexiva, para que possa ir aprendendo sempre mais, através da experiência.

Um dos aspetos menos positivos, no período da manhã, ainda sinto alguma dificuldade em gerir o grupo estando a trabalhar em pequenos grupos. Pois, sinto necessidade em estar presente em todos eles. E em poucos momentos houve a necessidade de eu ter de estar atenta a mais do que um grupo, devido à quantidade de adultos que vamos tendo na sala. Este aspeto de focar-me apenas num pequeno grupo e estar mais atenta ao grupo geral, com tarefas diversificadas, será algo a melhorar.

Um dos aspetos que penso ter sido o meu ponto forte foi a forma como consegui estabelecer uma relação segura e afetiva com as crianças. Fi-lo muito naturalmente, quase sem esforço, talvez por ser algo natural em mim. Acredito que o seja pela importância que dou a esta relação criança-adulto pois, a meu ver, esta é a base para

garantir o sucesso no contexto educativo, pois essa relação tem uma grande influência nas crianças e nas famílias (Portugal, 1998). Por esse motivo me dediquei tão fortemente, embora de forma natural, ao estabelecimento dessa relação com as crianças, pois não acreditava ser capaz de dinamizar qualquer atividade com sucesso sem que as crianças confiassem em mim.

Assim, construí com todas uma relação com base na segurança, respeito e afeto e estas passaram a ver-me como agente educativo e adulto de referência na sala, solicitando-me tanto a mim como aos restantes adultos da sala. Por esse motivo, e por considerar que, as crianças tinham o direito de saber que eu não ia permanecer na sala com eles, quando os informei do término da minha prática, durante vários dias as crianças de JI aproximavam-se de mim e questionavam “podes vir visitar?”.

Em suma, acredito que o impacto positivo que a minha prática teve no desenvolvimento das crianças teve por base um método de trabalho que lhes permitiu participar ativamente nesse desenvolvimento, agindo perante o meio e os objetos. Poder viver com as crianças todas essas descobertas, aprendizagens e aquisições foi verdadeiramente marcante para a minha formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, D. & Vieira, M. (2004). *Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo*. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 207-217.
- Alimentação. História: Questões & Debates*, n. 42, pp. p. 71-80.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, T. (2018). *O governo da infância: o brincar como técnica de si*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, spe (70), 1-15
- Antunes, E. & Rocha, J. (2009). *Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português*. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 1 (1), 47-60.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa
- Bairrão, J. (2013). *Understanding functioning and disability in early childhood: Intervention Theories and Models*. Comunicação apresentada no EU – FIPSE - International Program in Early, Childhood Intervention. Suécia: Universidade de Mälardalen Högskola.
- Basei, A. (2008). *A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 1-12.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação* (M.J. Alvarez, S. B. Santos & T.M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Brougère, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. In T. Kishimoto (Org.), *Brincar e as suas Teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira
- Cardona, M.J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.

- Carneiro, H. S. (2005). *Comida e Sociedade: Significados Sociais na História da alimentação*.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). *Estudos Sobre a Avaliação na Educação de Infância*. In Cardona, J. & Guimarães, M. *Avaliação na Educação de Infância*, 77-96. Viseu: Psicosoma.
- Castro, A., Nogueira, N., Calazans, N., Balbino, T. & Almeida, V. (2012). *Interações afetivas entre cuidador/educador e crianças entre os 02 e os 06 anos de idade em ambiente de creche na perspectiva da Aprendizagem Infantil*. (Trabalho apresentado, Faculdade Jorge Amado, Salvador)
- Costa, M.L. & Caldeira, A.I. (s.d.). *Se isto é uma educadora de infância*. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). *O estudo caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), 221-243.
- Damiani (2008). *Floriana Understanding Collaborative Work in Education and Revealing its Benefits* Editora UFPR.
- Davis, C., Silva, M. A. S., Espósito, Y. (1989). *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 71, p. 49-54.
- Delors, J. (1999). *Quatro Pilares da Educação*. In J. Delors [et.al] (1999). *Educação: um tesouro a descobrir* (pp. 89 – 102). São Paulo: Cortez Editora.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed
- Espinha, Â. (2008). *A comunicação não verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, p. 12-13.
- Ferreira, M. (2010). *“- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*. Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea, 18 (2), 151-181.
- Folque, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5 (5), 5-12.

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfolio como visão alternativa da avaliação*. *Infância e Educação: Investigação e Prática*, 7, 22-46.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guralnick, M. J. (1999). *Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21- 29.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M.J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às Metodologias de Investigação e Intervenção: recolha e análise de dados* (adaptado). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- [http://www.fecea.br/download/290\\_c48845d72c199598a8cf4139e5f8ab87.pdf](http://www.fecea.br/download/290_c48845d72c199598a8cf4139e5f8ab87.pdf)
- Infante, M. J. (2002). *O tempo e o espaço no jardim de infância – relato de uma experiência de formação*. *EDUCARE-EDUCERE*, 1 (7), 75-83.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças*. In J. Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (Parte 1, pp. 12 – 49). Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação de Infância*. *Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas atuais Belo Horizonte*, pp. 1-20
- Kishimoto. (1997). *O jogo e a educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. In Spodek, B. Manual de investigação em Educação de Infância (p. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* (2ª Edição, Cap. III, pp. 94 - 135). Porto: Porto Editora.
- Loughran, J. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino*. In F., M. A., Veiga, A. M. S. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. p. 17-37.
- Matos, M. (2013). *Relação Escola – Família – Comunidade* (texto policopiado). Setúbal: Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010). *O estudo caso como método de investigação*. EDUSER: revista de educação, 2 (2),49-65.
- Mesquita, R. (1997). *Comunicação não-verbal: relevância na atuação*. Revista Paulista Educação Física,11 (2), 155-163.
- Miranda, J. & Senra, L. (2012). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana*. pp. 1-16.
- Monteiro, E. (2012). *Interação Lúdica com os Pares – Aceitação Social e Amizades Recíprocas em Contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA.
- Moreira, I. A. & Teixeira, S. M. (2009). *Currículo e avaliação em creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Moura, M. & Ribas, A. (2002). *Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas*. Estudos de Psicologia, 7 (2), 207-215.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. Exposição do Movimento da Escola Moderna (apresentada quando a Associação comemorou os 40 anos de existência).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 153-169.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: Mcgraw-Hill Brasil.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percorso de Formação, Prática e Reflexão. In Formosinho, J.O. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores*. (Vol. I, pp. 166 –216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem*. In C. Montadon, & P. Perrenoud (Org.). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (Cap. 3, pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos em Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Rinaldi, C. (1996) *O Currículo Emergente e o Construtivismo Social*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Org.). *As Cem Linguagens da Criança*. (Cap. 5, pp.114 – 122). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, I. (2007). *O corpo e a fala - Comunicação verbal e não-verbal na interacção face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford.
- Rogoff, B. (1998). *Cognition as a collaborative process*. Em W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Orgs.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language*, 2, 679-744. New York: Wiley
- Roldão, Maria do Céu. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, revista Noesis, nº 71, p. 24-29.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, 2, pp. 176-180.
- Rolo, C. (2013). *A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas*. Escola Moderna, 1 (6), 110-119.
- Santos, E.R. (2012). *Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança* (dissertação de doutoramento, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa).
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus SOCI@L 2, 46-64
- Silva, I.L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação: Lisboa.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa)
- Silva, M. (2014). *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4002>
- Silva, R. & Almeida, M. (2013). *Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana*. Revista Electrónica do Netlli, 2 (1), 117-127.

- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias*. In L.R. Castro e V.L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, 387-408. Rio de Janeiro
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo*. *Cadernos da Educação de Infância*, nº 55, 37 – 45.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Saber (e) Educar*, nº 12, 109 – 117.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zenhas, A (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18.

#### **Documentos da Instituição:**

- Panfleto de Apresentação da Instituição  
Projeto de sala

#### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201/01 – I Série A*.  
Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº201/01 – I Série A*.  
Ministério da Educação. Lisboa

## **ANEXOS**

## **ANEXO A. NOTAS DE CAMPO MOBILIZADAS NO CORPO DO TEXTO**

NC1 “No recreio interior, os finalistas preparam com os idosos a festa das famílias, com a ajuda da equipa educativa.” (Nota de campo, 5 dezembro de 2018)

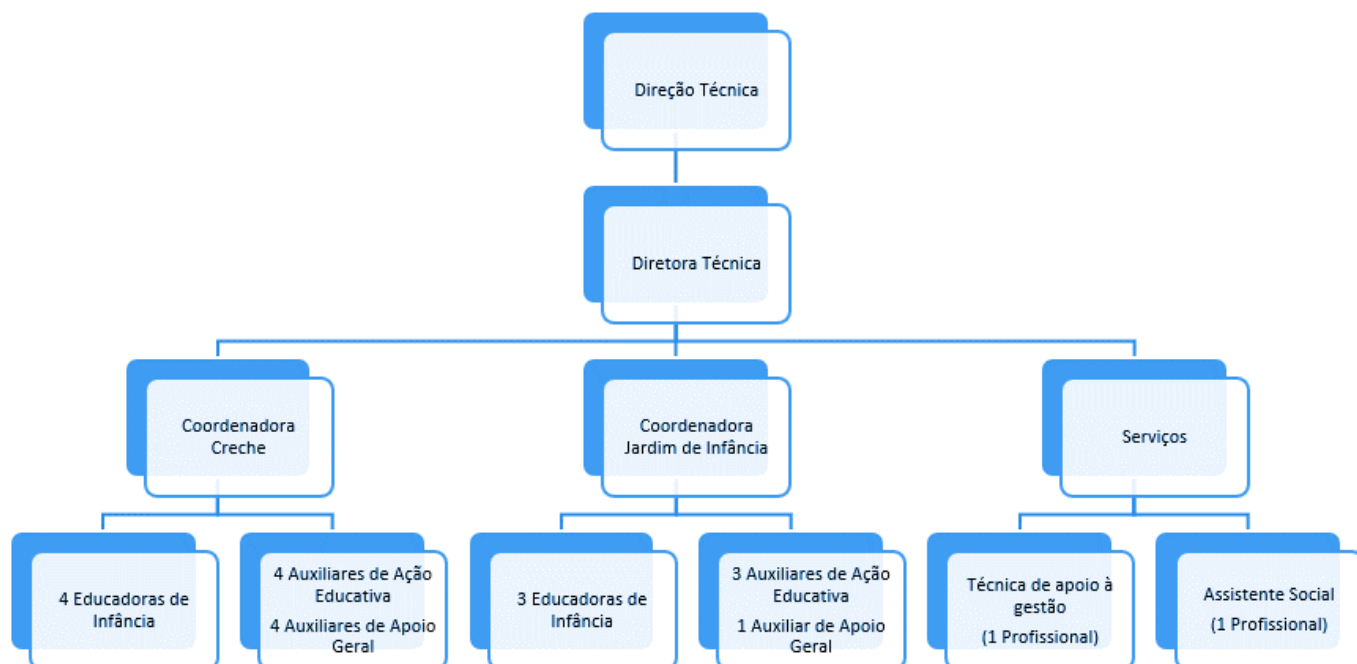
NC2 “De seguida, fomos para o ginásio. Estava presente todo o JI e os idosos para fazermos o ensaio geral para a festa.” (Nota de campo, 13 dezembro de 2018)

NC3 “Os finalistas voltam a conversar sobre ser bom cidadão, para realizarem um manifesto pelo bairro.” (Nota de campo, 18 janeiro de 2019)

NC4 “Gostei muito de realizar esta atividade pois as crianças tiveram bastante participativas e interessadas. Um dos aspetos que melhorava era a ocupação dos lugares à volta da mesa. Pois, os mais novos estavam sentados todos juntos, na ponta oposta à minha, ficando um pouco mais distantes do cartaz.” (19/11/2018)

NC5 “Enquanto estou a apoiar a marcação das presenças chega a mãe de S., informando-me que o S. não vinha por estar doente. Logo de seguida chega Al. com a mãe, que me questiona se já é o último dia.” (Nota de campo, 21 janeiro de 2019)

## ANEXO B. ORGANOGRAMA



## ANEXO C. ENTREVISTA À EDUCADORA

Tabela C1

Entrevista à educadora

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>Legitimar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a colaboração da educadora, assegurando o anonimato das informações</li> <li>Pedir autorização para gravar a entrevista</li> </ul>
Educadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar o percurso académico e profissional da educadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>- Que formação superior realizou?</b> “Tenho uma Licenciatura em Educação de Infância, tirada na ESE de Lisboa.”</li> <li><b>- Há quanto tempo exerce a profissão de educadora?</b> “Desde 2003.”</li> <li><b>- Há quanto tempo está nesta Associação? E com este grupo?</b> “Desde 2008. Eu estou com este grupo desde a sala da creche. Portanto sala 1, sala 3, J1, J2. Há 5.”</li> </ul>
Associação/JI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a Associação/ JI e a inserção da educadora no mesmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>- O que pensa da forma como funciona esta Associação?</b> “Olha eu acho que em termos de associação eu acho que funciona bem. Durante algum tempo andamos aqui um bocadinho perdidas com a mudança das diretoras. Até a tentar voltar a ter um foco acho que estamos a conseguir agora ter esse foco. E acho que as coisas estão a organizar. E que está a trabalhar melhor. Acho que estamos a conseguir trabalhar melhor.”</li> </ul>

		<p><b>- Colaborou na elaboração do projeto educativo da Associação?</b></p> <p>“Olha o projeto educativo que nós temos é muito antigo. Eu não participei. De qualquer das maneiras o que estamos a tentar reestruturar para que ele vá mais de encontro daquilo que é o nosso trabalho. O contributo que temos tido ou que eu pessoalmente tenho tido enquanto coordenadora é também aqui de ajustar com a S. algumas ideias que depois vão ser lá registadas. Porque ainda não está um documento fechado nem 100% feito.”</p> <p><b>- Existe trabalho colaborativo entre as educadoras? Em que âmbito?</b></p> <p>“Sim. Aquilo que nós fazemos efetivamente é além dos momentos festivos, por exemplo, em que existe um planeamento e depois com divisão de tarefas há um maior trabalho de equipa entre o jardim de infância, as educadoras do jardim de infância e as educadoras da creche também por uma questão de horários e tentamos que haja essa parceria e esse trabalho em equipa. Acho que devíamos dar ainda um salto maior para que essa colaboração fosse mais efetiva e há anos em que é mais fácil essa colaboração e essa parceria. Mas acho que de uma maneira geral sim, conseguimos ter esse trabalho em equipa, reunimos e conseguimos.”</p> <p><b>- Tem mais alguma função na Associação para além de ser educadora?</b></p> <p>“Sim, assumo a coordenação do jardim de infância. Este já é o terceiro ano. É uma função que é rotativa que devia de ser só de 2 anos, mas por questões várias continuei este ano também a assumir a coordenação. E na associação também sou sócia.</p>
--	--	--

		<p>Portanto também gosto de vir às assembleias, embora não tenha conseguido vir à última. Depois também como mãe também participo em diversas dinâmicas. Eu acho que isto é uma casa em que uma pessoa consegue desempenhar vários papéis. É bom. Eu gosto disso.”</p> <p><b>- Com que frequência existem reuniões entre educadoras? O que é discutido nessas reuniões?</b></p> <p>“É assim, nós temos semanalmente à 5ª feira reunião de educadoras às 14h30, às vezes não conseguimos garantir essa frequência, porque ou falta alguém e depois fazer uma reunião só com duas não dá. Mas normalmente é semanal essa reunião.</p> <p>Olha aquilo que nós queríamos. Nós o ano passado às tantas queixávamo-nos um bocadinho porque as reuniões eram só de passagem de informação. A S. ia às reuniões para nos passar informações de coisas que eram preciso pensar, refletir ou fazer. O que este ano temos tentado que haja também tempos de reflexão da parte pedagógica porque normalmente é tudo coisas institucionais. É vamos a este passeio, temos esta festa, temos de tratar da questão da música. E acaba por ser um bocadinho chato não haver esse tempo. Porque embora trabalhamos todas com a mesma metodologia refletimos muito pouco em conjunto sobre essa mesma pedagogia. E acho que isso não podia ser. De qualquer das maneiras vamos ajustando e vamos conversando sobre várias coisas que vão acontecendo.”</p>
--	--	--

		<p><b>- Há possibilidade/é facilitado pela Associação a saída para realizar visitas de estudo?</b></p> <p>“Sim, basicamente fazemos o que queremos. E isso é uma das vantagens de trabalharmos aqui porque acho que todas nós tentamos justificar também porquê que vamos aqui ou acolá. Gostamos muito de ir quando vamos ou vai a creche toda, ou o JI todo ou vai toda a gente. Achamos que se é para ir, até por uma questão pratica vamos todos. Este ano vão acontecer aqui algumas atividades mais por sala, mas ainda assim do ponto de vista pedagógico nós justificamos essas saídas e saímos sem qualquer questão.”</p>
Grupo da sala 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as crianças enquanto grupo</li> <li>• Conhecer o funcionamento do grupo</li> </ul>	<p><b>- Como caracteriza o grupo, em termos gerais, a nível de desenvolvimento?</b></p> <p>“Olha este ano o grupo assumiu aqui uma heterogeneidade mais evidente do ponto de vista da idade, com o grupo dos 5 anos e com o grupo dos 3 anos. De qualquer das maneiras é um grupo que está bem desenvolvido, muito bem desenvolvido no desenvolvimento do ponto de vista global. Acho que de uma maneira geral, nos vários domínios, o grupo esta muito bem desenvolvido. Identifico aqui algumas questões relativamente à parte social, uns por serem mais introvertidos precisam de trabalhar mais aqui a questão da exposição fase ao outro. Outros tem muito mais a ver com a gestão da frustração e do respeito pelo o outro e pelo tempo do outro, que eu acho que é preciso ajustar um bocadinho. Relativamente aos pequenos temos aqui algumas questões do ponto de vista da linguagem a</p>

		<p>trabalhar. Acho que eles estão muito bem inseridos e acompanham muito bem o desenvolvimento e as atividades do grupo, são atividades pela dinâmica nós temos tentado ou eu sinto sempre que são atividades exigentes ou desafiantes que os pequenos tem de se esforçar um bocadinho mais para chegar lá mas também acho que não deviam de ser de outra maneira. Eles chegam de acordo com as suas competências e o facto de terem possibilidade de viverem atividades, no todo da sua complexidade, que não estão por partezinhas e que também os vais desafiar a chegar mais longe. Acho que o grupo está num patamar muito bom do ponto de vista do desenvolvimento.”</p> <p><b>- Existem crianças com necessidades educativas especiais?</b></p> <p>“Não. Assim à exceção de um dos mais pequenos que temos que perceber do ponto de vista da linguagem este ajuste. E também, o menino novo que chegou claramente tem ali algumas questões do ponto de vista da linguagem que temos de tentar perceber e que vai precisar de certeza absoluta de apoio da terapia da fala. Não temos mais nenhuma questão.”</p> <p><b>- Como é feita a organização do espaço e do tempo na sala?</b></p> <p>“A organização do espaço e do tempo é feita com base no trabalho na metodologia do Movimento da escola moderna, o modelo que foi escolhido também vai ao encontro daquilo que são os princípios da Instituição, da Associação T. de M., que veio</p>
--	--	---

		<p>encaixar aqui plenamente. Depois, o que nós tentamos é em setembro, nós organizamos as salas por áreas ainda sem conhecermos os grupos, pelas áreas que também o modelo nos apresenta. O que vamos tentando fazer é percebendo de que forma é que esse mesmo espaço está adaptado ou é adaptado depois à realidade que o grupo nos apresenta as diferentes dinâmicas, vamos percebendo se faz sentido determinada área estar naquele espaço, se temos que aumentar, se temos que reduzir, se é fundamental acrescentar, que estratégias devemos de utilizar para que esse espaço seja mais rentabilizado ou mais utilizado pelo grupo. Vamos fazendo assim. Relativamente à rotina além daquilo que são aspetos institucionais, tem a ver com o horário da equipa, que também o horário é feito sempre de acordo com os grupos, as valências, há muitos aspetos que são tidos em conta quando organizamos o horário da equipa. De qualquer das maneiras também temos uma rotina que vai ao encontro daquilo que é o modelo. O tempo da manhã é sempre gerido a partir da reunião da manhã em que planificamos e apoiamos o grupo na organização do trabalho. É um tempo de trabalho individual, a pares ou pequenos grupos. Depois, o almoço é feito com todo o jardim de infância. O tempo da tarde, depois das sextas, para os meninos de 3 e 4 anos, é um tempo de grande grupo em que se pressupõe que seja dinamizado pelo adulto, por alguém que venha cá à sala ou pelas crianças que propõem as atividades.”</p>
--	--	---

		<p><b>- Existe alguma rotina diária, na sala? Se sim, quais são essas rotinas?</b></p> <p>“Aqui a questão em relação à rotina, a rotina embora seja definida na agenda ela é sempre negociada e ajustada diariamente. E de acordo com as necessidades que vão surgindo. Não vamos boicotar iniciativas ou vindas de pessoas, só podem vir a determinado dia ou se precisamos mesmo de fazer alguma coisa, por exemplo no tempo da tarde se precisássemos de ajustar também negociamos e ajustamos com eles, também acho desde que seja explicado o porquê dessa alteração. Mas essa rotina também é estruturante, embora quando chegamos de manhã pode às vezes haver alguma coisa que nos faz alterar a rotina, essa estrutura, essa constância que vai havendo também nos dá a nós adultos, essa segurança para planificar e pensar como é que vamos apoiar as crianças nas suas atividades e no seu trabalho diário.”</p>
<p>Processo Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino da educadora</li> </ul>	<p><b>- Segue algum modelo pedagógico?</b></p> <p>“Sim, o movimento da escola moderna.”</p> <p><b>- Como planifica a sua intervenção?</b></p> <p>“Olha aquilo que eu tento é estar muito atenta aquilo que são as propostas e aquilo que eles vão passando. Como costumava ver eu quero sempre escrever as coisas no diário porque é lá que as coisas tem de estar registadas para depois passar. Embora eu guardo as coisas e automaticamente vou logo fazendo um panorama por onde queremos seguir e daquilo que eles vão dizendo o que é que se pode agarrar e por onde é que isso nos pode levar, também tenho em conta através até das</p>

		<p>Orientações. Aquilo que é fundamental é ir incentivando para que eles consigam desenvolver ao máximo todo o seu potencial. E que neste grupo o seu potencial é gigante. Aquilo que eu tento é ir refletindo também diariamente sobre a minha ação, sobre a forma como eu fui gerindo os diferentes tempos, as diferentes interações, percebendo um bocadinho que às vezes naquela ou na outra situação devia de ter dado ou mais espaço, ou não devia de ter sido tão diretiva, vou sempre fazendo assim essa reflexão para que depois no futuro consiga ir adequando também o comportamento relativamente às atividades. Tento ter sempre isto muito tranquilo na minha cabeça, perceber ok temos estas propostas onde é que nós conseguimos encaixar as propostas do ponto de vista da agenda, não gosto muito de dizer do currículo, mas daquilo que serão competências a desenvolver pelas diretrizes que nos são dadas nas orientações e também algumas iniciativas, que acho que são fundamentais, para este grupo em particular, pelos seus interesses e por aquilo que eu sei que serão handicaps/dificuldades que eles terão e nós devemos de insistir/incentivar e apoiar mais nessas estratégias e atividades.”</p> <p><b>- Como organiza o espaço e as atividades?</b></p> <p><b>- Quais são as estratégias que usa mais frequentemente?</b></p> <p>“É o diário. O diário é a base de toda a estratégia. Eu acho que é essencialmente isso.”</p>
--	--	---

		<p><b>- Recorre a processos de diferenciação pedagógica neste grupo? Quais?</b></p> <p>“Os processos de diferenciação pedagógica estão presentes em toda a dinâmica do modelo. Por isso, é que não há atividades iguais para todos. Mesmo quando há propostas que todo o grupo vai viver, elas são também enquadradas naquilo que as crianças são capazes ou não de chegar e a forma como as apresentamos é diferente. Não faria sentido não ter estratégias de diferenciação pedagógica. Isso não é nada.”</p> <p><b>- Como realiza a avaliação das crianças?</b></p> <p>“Olha nós temos uma tabela ao qual chamamos de PDI – Plano de Desenvolvimento Individual – que nos ajuda a guiar aqui, a ter critérios comuns. Também para podermos perceber como é que eles estão do ponto de vista do desenvolvimento, para não ser <i>laissez faire</i>. De qualquer das maneiras o que nós fazemos é entregamos duas observações de desenvolvimento descritivas que usamos um bocadinho essa tabela para nos ajudar aqui a garantir que falamos dos mesmos tópicos, também para conseguirmos ter um olhar mais objetivo. Depois, o que eu faço é também vê-las muito em contexto, mesmo pegando nesses tópicos é esses tópicos em contexto porque embora uma criança posso não ser capaz de concretizar por exemplo mesmo um jogo muito específico ela pode do ponto de vista da utilização dos instrumentos; da gestão que faz da rotina conseguir ter essas competências presentes. Portanto essa observação descritiva para mim é fundamental porque é um bocadinho o retrato</p>
--	--	--

		<p>que é a vida da criança aqui na escola e para mim e para nós enquanto equipa é a observação mais importante é a avaliação mais importante. Perceber todas as competências da criança em ação e não guiado pela tabela. A tabela é reguladora e estruturante para garantir que falas mais ou menos das mesmas coisas, ou que tens em atenção alguns fatores, mas estas observações são primordiais e ela é feita através de observação diária. Quando nós fazemos atividades mais individualizadas também estamos mais atentas a alguns aspetos, aquilo que vais perguntando, determinado tipo de registos que são feitos vais também te apercebendo daquilo que a criança consegue ou não fazer.”</p> <p><b>- As crianças participam, de alguma forma, no planeamento e na avaliação?</b></p> <p>“Elas participam no planeamento e na avaliação daquilo que é a vida delas cá. Não na sua própria. Aliás na sua própria também quando fazes por exemplo uma avaliação do mapa de atividades, quando fazes uma avaliação do mapa das presenças ele está a avaliar o mapa, mas está ao mesmo tempo também a apresentar alguma reflexão sobre aquilo que é o seu próprio desenvolvimento. Queria muito conseguir realizar com eles uma avaliação de desenvolvimento, ou seja, aquilo que eles já conseguem fazer. Ainda não consegui criar e construir porque acho que era importante alguns aspetos a ter me conta, já sei fazer isto, já sei fazer aquilo, já sei dizer, já sei escrever, já sei negociar. Ter uma tabela como a que temos do mapa de atividades, mas onde estariam</p>
--	--	---

		<p>alguns aspetos que eles próprios pudessem identificar. Ainda não consegui fazer isso, acho que gostava de este ano apresentar a tabela e construir com eles ate mesmo a tabela, mas não consegui fazer. Com o portefólio acabamos por ter essa avaliação também porque nós não falamos só daquele trabalho mas também falamos de todo o processo que foi feito, com quem é que foi feito, da facilidade ou não, de se expor quando é algum trabalho que foi comunicado também perguntamos sempre se foi fácil de comunicar ou não. Alguns tópicos eles participam nessa avaliação, e é fundamental por exemplo para mim para depois fazer essa observação descritiva fazer esta seleção dos trabalhos do portefólio porque eme apercebo de uma quantidade de coisas que às vezes no dia-a-dia não é fácil.”</p>
<p>Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a articulação da educadora com as famílias</li> <li>• Compreender o envolvimento das famílias na Associação</li> </ul>	<p><b>- Com que frequência realiza reuniões com as famílias?</b></p> <p>“Nós fazemos as reuniões coletivos, ou seja, em que estão todos, são três e depois normalmente fazemos uma individual. De qualquer das formas sempre que é preciso nós sentamos com a família para conversarmos, e isso são ou solicitado pela família ou solicitado por mim. Sentamos um bocadinho e isso fazemos imensas vezes ao longo do ano porque são coisas que queremos tirar um bocadinho do caracter formal. Há uma reunião em que eles sabem que vêm e que tem a ver com o PDI, mas gosto também de ter outros momentos em que estão a chegar e “tem um minutinho para conversarmos?” e conversamos sobre este aspeto pontual, não deixar chegar a uma reunião formal para resolver</p>

		<p>problemas simples ou dar <i>feedbacks</i>. E tentamos todos dias dar estes <i>feedbacks</i> não estamos à espera de um momento formal para dizer parabéns por isto ou por aquilo, não faz sentido nenhum. Depois nem as coisas tem sentido e isso é uma coisa que é feita recorrentemente.”</p> <p><b>- Qual é a adesão das mesmas a essas reuniões?</b>  “Olha tem sido extraordinário, desde que eu tenho este grupo as famílias vêm sempre. Só mesmo por impossibilidades de trabalho é que não vêm. E chegam, por exemplo nas coletivas vem o pai e mãe, imensas vezes. A sala está sempre cheia. E nas individuais também, normalmente vem o pai e a mãe, a não ser quando por exemplo, às vezes a mãe está de folga naquele dia e é mais fácil do que esperar para fazer às tantas da noite para o pai poder estar. Ou vice-versa. Mas é sempre praticamente 100%, as famílias vêm muito. Estão muito presentes. Este grupo de famílias está sempre mesmo muito presente.”</p> <p><b>- Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões? Quais?</b>  “Olha não tenho nem blogs, não sou muito adepta das novas tecnologias. Nós já tivemos um blog, eu tive um blog 2 anos em que todas as semanas, com este grupo, todas as semanas eu punha “N” fotografias das atividades que tínhamos feito, todas as semanas alimentava o blog, mas era muito pouco visitado. Então achei que estava a fazer um investimento tão grande do tempo, numa coisa que não era útil. Porque aquilo era para ser útil para as</p>
--	--	---

		<p>famílias não era para mim e, portanto, acabamos por deitar abaixo. Os emails e essas coisas todas acabamos por não trocar muito porque eu não tenho internet todo o dia e acaba por não ser também funcional. E eu gosto desta, gosto muito de olhar para as pessoas e de garantir que aquilo que estamos a dizer está a ser compreendido. Do outro lado a mesma coisa. Portanto eles falam, é jardim-de-infância é mais fácil eles transmitem muito. As pessoas vêm, eu vejo praticamente por todos os dias todas as famílias. Portanto acaba por não haver esta necessidade de ter outros meios. Quando voltar à creche eventualmente os cadernos vai-vem serão um recurso fundamental.”</p> <p><b>- As famílias participam, de alguma forma, no planeamento das atividades?</b></p> <p>“É assim das atividades da sala propriamente dita aquilo que acontece mais eu estou sempre a solicitar a colaboração das pessoas. Estou sempre aqui um bocadinho a infernizar a dizer “olhe temos isto”, uma vez trazem a Bimby, outras vezes vem cá ajudar num projeto, outras vezes pedimos ajuda para irmos aqui ou acolá. De alguma maneira eu tento sempre implicar as pessoas nos processos, não tanto na planificação até porque eles são tão solícitos, as crianças estão sempre com tantas ideias que não há espaço para mais ninguém apresentar ideias. Mas, há famílias que estão mais à vontade e que automaticamente propõem “olhe gostava de fazer isto ou aquilo” e acabam por estar presentes nesta planificação.”</p>
--	--	---

		<p><b>- Como se dá essa participação/colaboração?</b></p> <p>“É dentro desta perspectiva que te estava a dizer. Eu acho que aqui, eu sinto isto, as pessoas gostam de estar connosco. Portanto é fácil tê-las cá e o estar é estar no dia-a-dia. Não é preciso criar momentos muito formais para as ter cá. De qualquer das maneiras este ano por acaso está um bocadinho mais fraco a participação de qualquer das maneiras vêm ajudar nos projetos; contribuem com fruta; com materiais; contribuem com imenso carinho que devolvem, isso também é fundamental e não é a nós é ao grupo todo; vêm às reuniões; vêm quando nós fazemos qualquer tipo de apresentação eles vêm também; a participação na festa foi enorme e mesmo as que não puderam vir aos ensaios vêm. E também estamos constantemente a perguntar e a pedir a opinião delas para as coisas porque isto não se cinge só à sala, nós fizemos a reunião de boas vindas em que as famílias fizeram grupos de trabalho, esses grupos de trabalho estão a avançar, já temos os tempos das famílias uma vez por mês. Temos outra equipa que está a tratar da horta, temos outra equipa que está a fazer outras coisas quais queres, que eu não fixei os grupos todos. Ah, das extracurriculares. Portanto não é uma coisa que cinja só aqui à sala. Eu gosto muito de os ter cá, vou chamando para apoiarem, colaborarem nas várias tarefas dinâmicas e isso às vezes há timings que é mais fácil em que eles podem vir mais e outras vezes vêm menos. Quando fazem anos eu pergunto sempre se querem vir ajudar a fazer o bolo, às vezes sim outras vezes menos. É dentro dessa linha.”</p>
--	--	---

<p>Informação não prevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de informações não solicitada anteriormente e que seja relevante do ponto de vista da educadora</li> </ul>	<p><b>- Há mais alguma informação que considere pertinente saber que não tenha sido abordada nas questões anteriores?</b></p> <p>“Olha aqui há um aspeto fundamental que tem a ver com nós não somos só uma creche e um jardim-de-infância. Por isso mesmo até nos elogiam do Movimento da escola moderna nós temos refletido sobre muitos aspetos, que tem a ver com o olhar para cada pessoa que aqui está como aquela pessoa e não é a “filha de”, o “pai de” ou a “mãe de”, o “colega de”, a “irmã de” é o João, o Manel, a Josefina, é a Bernardete, é a Teresa. Portanto todas as pessoas têm aqui um cunho de identidade muito forte e isso é uma preocupação que enquanto instituição que temos e que eu vim a descobrir aqui. Tem sido um processo extraordinário de aprendizagem que levo muitas vezes, espera lá onde é que fica isto tu olhares para aquela pessoa que entrou com uma criança e tu perceberes automaticamente que aquela pessoa não está bem e precisa de ajuda e qual é o teu papel nisto. Às vezes é difícil, mas aqui nós temos obrigação de fazer mais do que é aquilo que é o nosso papel tradicional. Para mim enquanto profissional o meu papel é educadora só. Não chega para mim esse papel e na A. eu consigo fazer isto. A interação que tu fazes com os idosos, com as famílias, perceberes como é que tu podes apoiar uma família que entre dentes te diz “olha V. não consegui pagar o passeio eu só tenho mais 10€ até ao final do mês.” Como é que tu resolves isto? Ou tens aquela pessoa que está com uma depressão enorme e tu não podes estar a julgar uma quantidade de coisas. Tu tens de</p>
--------------------------------	---	---

		<p>apoiar a criança, mas perceber como é que eu apoio esta pessoa. E isso vai, eu não tenho encontrado em muitos sítios, nem com muitas colegas. O ano passado nós tivemos uma situação muito grave em que o facto de nós termos olhado para aquela pessoa com outros olhos fez com que aquela pessoa pudesse ser tratada e quando toda a gente queria era tirar-lhe os filhos e julga-la. E isso foi assustador para mim. Que raio de metodologia ou que raio de escola seria a nossa, se nós não tivéssemos olhado e percebido aquela frase, aquele olhar não é da pessoa que costuma de vir todos os dias. Era outro. E isso faz muita diferença V., do ponto de vista do trabalho. E deixa-nos orgulhosas. Nós temos mesmo de garantir isso. Conseguimos sempre? Não. Não conseguimos olhar isto todos os dias. Mas, mais do que as mil atividades é este processo de humanização, que é um termo tao bonito, torna-lo efetivo. E isso implica falhas, mas também implica uma quantidade de conquistas, mas juntos sozinhos a coisa não acontece. E é maravilhoso. E é isso que eu gostava muito de passar. Mais do que aprendermos a contar histórias, a dinamizar determinado tipo de coisas é aprendermos a cuidar uns dos outros e isso é muito difícil mas eu acho que é fundamental na nossa profissão. Não vale a pena virmos para cá para ensinar. Ontem a minha filha dizia-me que os professores dela dizem que eles estão lá para ensinar não para educar. E é assim uma criança não se educa sozinha, ou não consegue um pai e uma mãe não conseguem educar uma criança. E nós fazemos parte dessa cadeia. Eu acho que com orgulho é isto.”</p>
--	--	---

## ANEXO D. SALA DE ATIVIDADES



Figura D1. Biblioteca e centro de recursos



Figura D2. Jogos e construções



Figura D3. Laboratório de ciências e matemática



Figura D4. Ateliê de expressão plástica



Figura D5. Oficina de escrita e reprodução



Figura D6. Área do faz-de-conta

## ANEXO E. PLANTA DA SALA

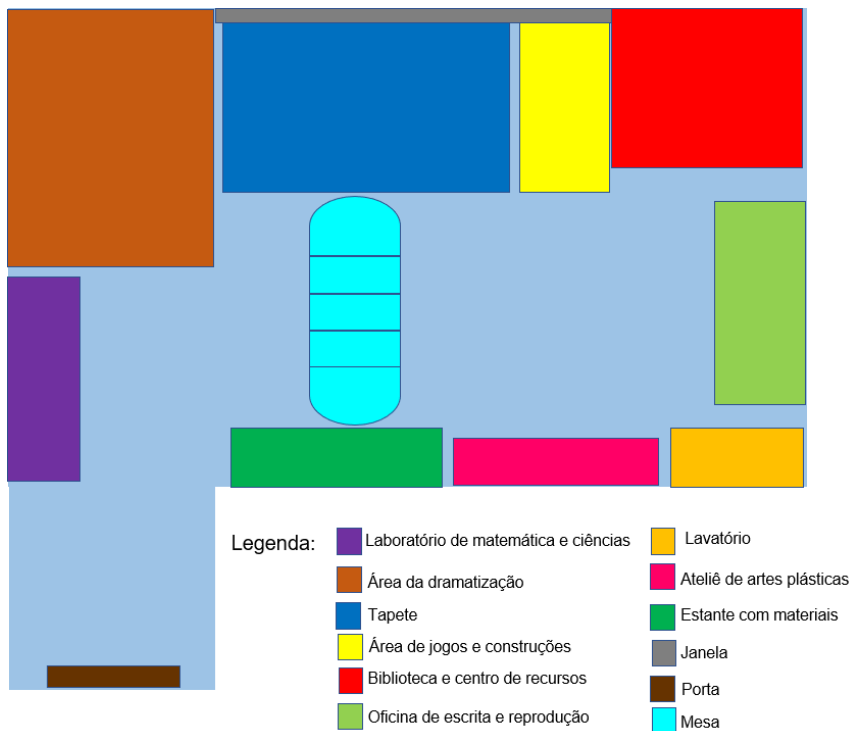


Figura E1. Planta da sala, com mesas em grande grupo

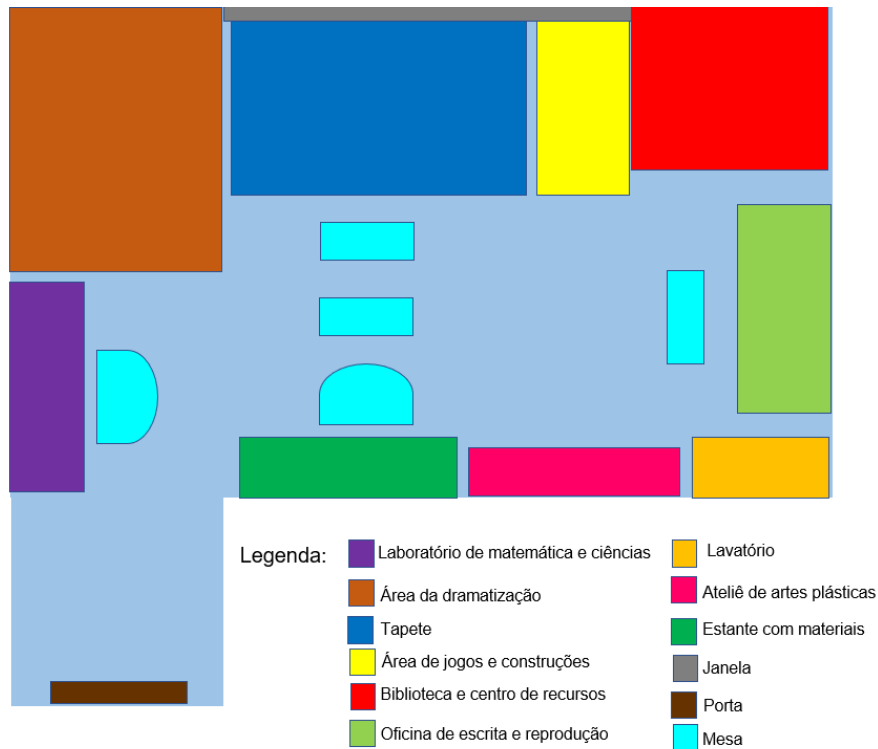


Figura E2. Planta da sala, com mesas por áreas

## ANEXO F. INVENTÁRIOS



Figura F1. Inventário da Biblioteca e centro de recursos

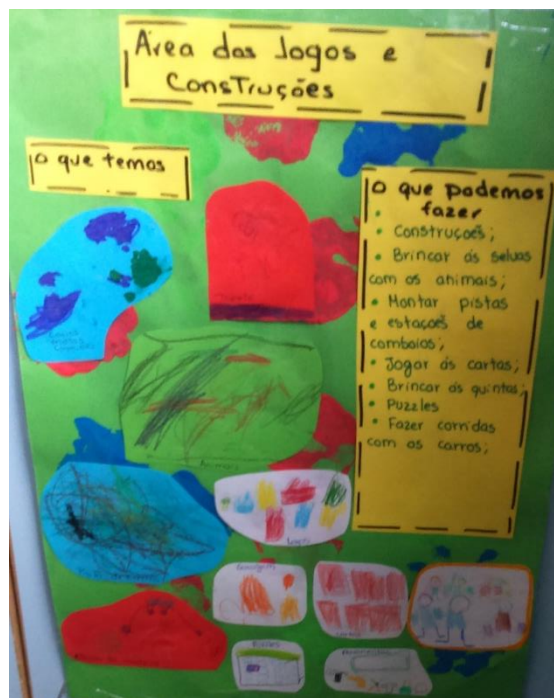


Figura F2. Inventário do Jogos e construções

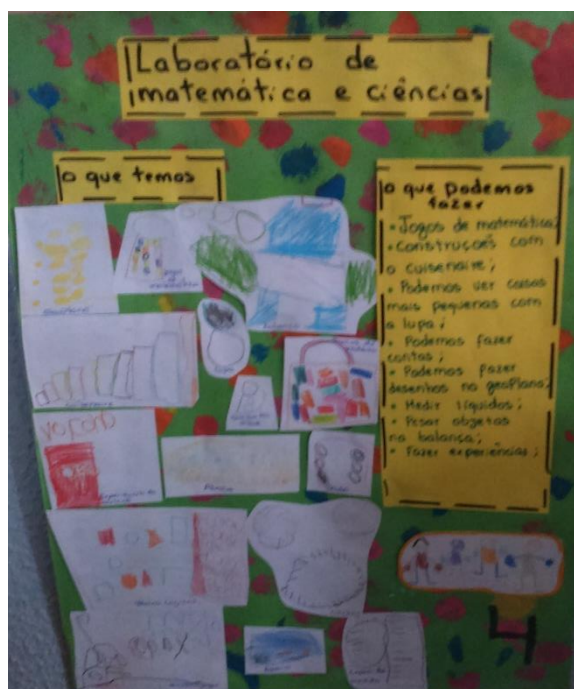


Figura F3. Inventário do Laboratório de ciências e matemática

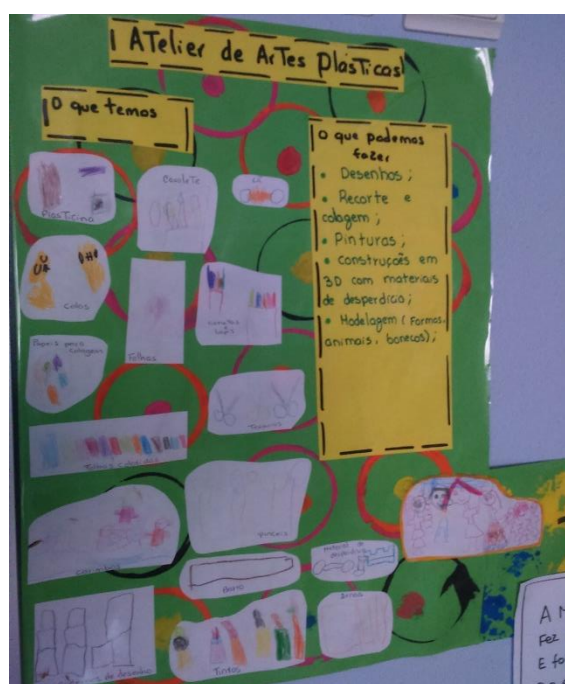


Figura F4. Inventário do Ateliê de expressão plástica

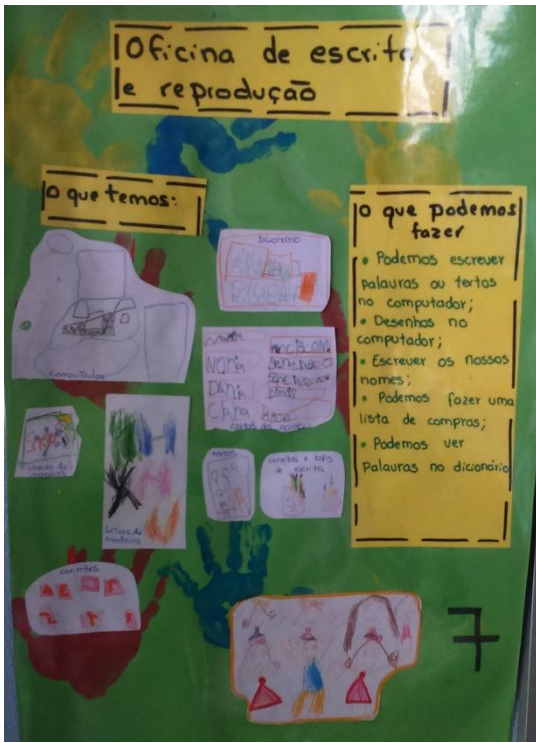


Figura F5. Inventário da Oficina de escrita e reprodução



Figura F6. Inventário da Área do faz-de-conta

## ANEXO G. ROTINA DO GRUPO

Tabela G1

*Rotina do grupo*

<b>Horários</b>	<b>Momentos da rotina</b>	<b>Notas de campo ilustrativas</b>
7h30 – 9h15	Acolhimento	<p>“As crianças que vão chegando antes das 9h e até a educadora chegar são acolhidas na sala 3, pela equipa que estiver presente (normalmente auxiliares). As crianças conforme chegaram foram brincar livremente. A auxiliar quando viu que a educadora chegou começou a pedir para as crianças arrumarem e fazerem fila, junto à porta. Quando a educadora V. chegou chamou as crianças da sua sala.” (2/10/2018)</p>
9h15 – 10h30	Reunião da manhã	<p>“Algumas das crianças quando chegam à sala vão marcar a sua presença, de forma autónoma. As crianças que são as assistentes da semana colocaram em cima da mesa as folhas/tabelas necessárias para a reunião da manhã. A educadora começou a reunião colocando uma música a tocar, no seu telemóvel, e realizando movimentos calmos, com o corpo. As crianças repetiam. De seguida, avaliaram o plano do dia anterior e realizaram um novo plano.</p>

		Depois, avaliaram o mapa das tarefas e distribuíram novas tarefas. No fim da reunião, arrumamos as mesas. As crianças ajudaram a mudar a disposição das mesas, para começarem a realizar as tarefas.” (2/10/2018)
10h15 – 10h30	Reforço da manhã	“Já a terminar a reunião as crianças (responsáveis nesta semana) distribuem o reforço.” (2/10/2018)
10h30 – 11h30	Atividades	“Seguindo o plano do dia, algumas das crianças elaboraram o Inventario da área da matemática e das ciências. O grupo do projeto das aranhas, desenharam aranhas. E outras crianças desenharam animais de um livro (mostrado na reunião da manhã). As crianças que contaram/mostraram e decidiram realizar um texto realizaram-no nesse momento.” (3/10/2018)
11h30 – 12h00	Comunicações	“F.M. e N. mostram um desenho que realizaram juntos e contam a história que o desenho representa. Terminada a apresentação o F.M. escolhe o S.O. para comentar e N. escolhe S.Q.” (11/10/2018)
11h/11h30/12h (30 minutos 2ªfeira e 5ª feira)	Ginástica	“As crianças realizaram várias atividades orientadas pela professora de Educação física.” (1/10/2018)
12h00 – 12h30	Recreio	“Todas as crianças do J.I. brincam livremente.” (1/10/2018)

12h30 – 12h40	Higiene	“As crianças lavaram as mãos e deslocaram-se para o refeitório.” (1/10/2018)
12h40 – 13h30	Almoço	“As crianças vão chegando à vez, sentando-se no local destinado para a sua sala. Após terminarem a sopa um dos adultos distribui o segundo prato e depois a sobremesa. As crianças comem de forma autónoma, o adulto apenas ajuda em alguns casos (no caso de não conseguirem raspar a últimas colheres, ou se estiverem a demorar muito a comer). A maioria das crianças comem com facilidade e repetem o segundo prato. Algumas pedem ajuda para comer e/ou referem que não querem mais.” (1/10/2018)
13h30 – 15h15	Sesta/ momento dos finalistas	“Quando terminavam de comer, as crianças de 3 e 4 anos vão dormir. As crianças dormem na sala 1 e 3. As crianças que não dormem tem 5 anos e são finalistas. Estas vão para a sala 2. Conforme foram terminando o almoço, foram chegando à sala os finalistas e sentando-se no tapete.” (1/10/2018)
15h15 – 16h00	Tempo curricular participado Reunião do conselho (6ª feira)	“Já com todo o grupo a educadora realizou com as crianças uma lista de palavras terminadas em “-ao”.” (1/10/2018)




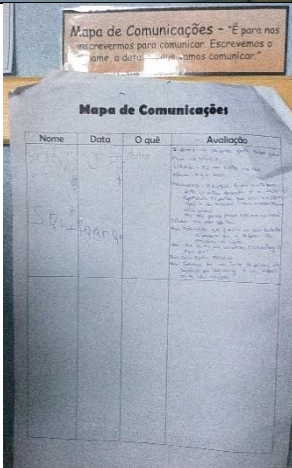
16h00 – 16h30	Lanche	“Após terminarem a atividade, as crianças foram ao wc lavar as mãos e deslocaram-se para o refeitório.” (1/10/2018)
---------------	--------	--

# ANEXO H. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM

Tabela H1

Instrumentos de pilotagem

Instrumento de pilotagem	
Agenda semanal	
Plano do dia	
Diário	

<p>Mapa do tempo</p>	
<p>Calendário</p>	
<p>Mapa do contar, mostrar ou escrever</p>	
<p>Mapa de comunicações</p>	

Mapa de tarefas

Mapa de Tarefas

Tarefa	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Assistir filmes				
Marcar as faltas				
Marcar o dia no calendário				
Marcar o tempo				
Limpar as mesas				
Varrer a sala				
Distribuir o lanche e o refresco				
Lavar as mãos e o cabelo				
Dar comida ao peixe				

A large empty rectangular box is drawn over the right side of the task map.

Regras de vida



## ANEXO I. IDADES DO GRUPO

Tabela I1

*Idades do grupo*

Nome da Criança	Data de nascimento	Idade (Outubro)	Idade (Janeiro)
A.	20-12-13	4	5
Al.	27-06-13	5	5
C.	27-12-2015	2	3
D.	13-07-13	5	5
Da.		-	4
Di.	12-12-2015	2	3
F.M.	18-03-13	5	5
F.T.	12-04-13	5	5
G.	20-09-13	5	5
M.B.	21-06-2015	3	3
M.I.	07-02-13	5	5
M.	25-12-13	4	5
N.	28-01-13	5	5
S.O.	11-03-13	5	5
S.Q.	03-06-13	5	5
S.M.	30-07-2015	3	3
S.	02-03-2015	3	3

## ANEXO J. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL

Apresentação às famílias



*Olá famílias.*

*O meu nome é Vanessa Soares! Tenho 27 anos, vivo na Baixa da Banheira e sou dirigente do C.N.E. (escuteira).*

*Estudo na Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.*

*Senho um dia ser educadora de infância...*

*Por isso, irei estar a acompanhar as crianças da sala 2, do Jardim de infância, no período de 1 de Outubro de 2018 a 21 de Janeiro de 2019.*

*Desejo ser feliz aqui e que esta experiência seja enriquecedora para todos nós.*

*Agradeço, desde já, a vossa colaboração.*



*De acordo com os princípios éticos, todas as informações recolhidas no decorrer do estágio servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.*

## Despedida às famílias

*Olá famílias,*

*Como sabem o meu estágio chegou ao fim, mas não queria deixar de me despedir.*

*Durante estes meses, aprendi muito com os vossos educandos e espero que eles também tenham aprendido algumas coisas comigo.*

*Cresci muito a nível pessoal e profissional com a ajuda deles e desta equipa fantástica.*

*Para além de lhes proporcionar vários momentos de diversão e novas aprendizagens, estabeleci uma forte relação com eles. Foram muitos os sorrisos, as conversas e as gargalhadas.*

*Foram muitos os momentos passados ao lado dos vossos pequenotes. Levo comigo cada um deles, com muita saudade, e espero ter deixado um pouco de mim.*

*Assim que possa voltarei para fazer uma visita.*

*Obrigada por todo o apoio, colaboração e disponibilidade demonstradas, para que pudesse fazer um bom trabalho.*

*Até breve,  
Vanessa Soares*



## Consentimento para a captação e utilização de imagens

### **Pedido de consentimento para a captação e utilização de imagens**

Olá famílias,

Como é do vosso conhecimento estou a estagiar na sala do vosso educando no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Assim, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a captação de imagens dos vossos educandos, com a garantia de que estas apenas serão utilizadas para fins académicos, mais especificamente no relatório de estágio a aplicar durante o período de intervenção (1 de outubro a 21 de janeiro), com o devido cuidado e responsabilidade. Será sempre salvaguardada a identidade da criança, ocultando a sua face em todos os registos fotográficos utilizados. Não serão utilizados quaisquer dados pessoais, recorrendo apenas às primeiras sílabas do respetivo nome.

Obrigada pela vossa colaboração,  
Vanessa Soares

---

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_,  
autorizo / não autorizo (riscar o que não pretende) a utilização das fotografias (com cara desfocada), por parte da estagiária Vanessa Soares.

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

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## Consentimento para a elaboração de um portfólio

### Pedido de consentimento para a elaboração de um portfólio

Olá família,

Como é do seu conhecimento estou a estagiar na sala do seu educando no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Durante o período de intervenção (1 de outubro a 21 de janeiro) terei de elaborar um portfólio de uma das crianças do grupo, sendo um dos itens da avaliação da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para a elaboração de um portfólio do seu educando, com a garantia de que este apenas será utilizado para fins académicos, mais especificamente no relatório de estágio, com o devido cuidado e responsabilidade.

Será sempre salvaguardada a identidade da criança, ocultando a sua face em todos os registos fotográficos utilizados. Não serão utilizados quaisquer dados pessoais, recorrendo apenas às primeiras sílabas do respetivo nome.

Obrigada pela sua colaboração,  
Vanessa Soares

---

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_,  
autorizo / não autorizo (riscar o que não pretende) a elaboração de um portfólio (com a salvaguarda da identidade da criança), por parte da estagiária Vanessa Soares.

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

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## Consentimento para gravação da entrevista

### **Pedido de consentimento para gravação da Entrevista**

Sou estagiária, aluna do 2º Ano de Mestrado em Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, realizarei uma entrevista que tem por objetivo saber algumas informações sobre o seu percurso académico e profissional, assim como também da associação e o processo pedagógico e ainda, o grupo de sala e as suas famílias. Para a sua execução será necessário proceder à gravação, em áudio da entrevista. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar. Refiro que os dados recolhidos serão utilizados somente como instrumentos de trabalho, estando assegurado o anonimato e a privacidade, assim como a destruição da entrevista no final do estágio.

A estagiária

(Vanessa Soares)

---

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
Educadora de Infância da Sala 2 da Associação Tempo de Mudar, autorizo a gravação em áudio da entrevista, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada.

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

---

(Assinatura da Educadora)

## **REFLEXÃO 1ª SEMANA**

De acordo com o autor De Ketele & Roegiers (1999), “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele.”.

Nesta primeira semana privilegiei diariamente a observação, para conhecer e caracterizar todos os envolvidos no ambiente educativo, de forma a perceber a dinâmica do grupo (observação do grupo de crianças, da equipa educativa, dos espaços, dos materiais, da rotina, do ambiente, entre outros).

Na PPS I, estive em Berçário. Deste modo, no dia em que iniciei a PPS II, sentia-me curiosa e receosa. Pois, o que esperaria no Jardim-de-Infância seria bastante diferente da realidade anterior.

Mas, desde o primeiro dia que me senti muito confortável. Fui muito bem recebida pela equipa educativa e especialmente pelo grupo de crianças. Que demonstraram estar bastante à vontade com a chegada de um novo elemento à sala (pois, é hábito receberem na instituição estagiárias). Realçando o facto que as primeiras crianças a conhecerem-me faziam questão de referir a minha presença (dizendo por exemplo “esta é a Vanessa!”) às crianças que iam chegando. Ao longo da semana, fui sentindo uma aproximação e um maior à vontade entre mim e as crianças, solicitando-me em determinadas situações.

Acerca da equipa educativa, senti-me acolhida, estando à vontade para questionar o que necessitasse assim como, demonstraram estarem disponíveis para me auxiliarem no decorrer da PPS II.

Senti que o espaço e os materiais são acolhedores e organizados. E que, as crianças estão bastante familiarizadas com os mesmos, tendo acesso a estes sempre que quiserem.

Relativamente à rotina penso que é notória a sua existência assim como, o facto de esta não ser rigorosa e fixa. O que me fez estar bastante alerta a tudo o que ia acontecendo diariamente.

Os momentos do almoço para mim foram momentos de algum desconforto. Pois, senti alguma preocupação nas minhas atitudes devido a não conhecer ainda as crianças.

Existiu o receio de dar algum alimento a alguma criança intolerante, de dar mais ou menos espaço à criança para ser autónoma, de “insistir” ou não uma criança a comer, entre outros. Mas, fui tentando colmatar este receio esclarecendo aos poucos com a educadora cooperante.

Ao longo da semana, fui ficando fascinada com a diversidade de atividades e tarefas que são realizadas em simultâneo e no mesmo dia. Assim como, a participação ativa e autonomia das crianças. Esta autonomia das crianças provocou em mim, em alguns momentos, uma sensação de inatividade (por exemplo, a educadora com um grupo de crianças, a auxiliar com outro e as restantes crianças a realizarem as suas tarefas serem autónomas não necessitando do meu apoio).

Este período de observação tem sido fundamental, pois nesta altura vou conseguindo começar a criar laços afetivos com a maior parte das crianças, conhecer as rotinas e a começar a criar uma relação de proximidade com a equipa educativa. Aos poucos, vou me envolvendo cada vez mais com o meio ganhando alguma confiança e à vontade, interagindo cada vez mais com as crianças e com a equipa educativa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

De Ketelle, J.M. e Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de Dados. Lisboa: Instituto Piaget.

## **REFLEXÃO 2ª SEMANA**

Ao longo desta semana, houve um tema que me alertou, por várias vezes. Sendo o tema a resolução/gestão de conflitos. Pois, presenciei de perto a dois conflitos.

Sendo o adulto mais perto da situação, ao presenciar a cada um destes conflitos, senti a necessidades de resolve-los. Mas, em ambos os momentos senti que congelei e não sabia bem o que dizer/fazer, e mais importante do que isso qual a melhor maneira de resolver.

Para mim, ao refletir acerca de conflitos faz-me pensar em várias questões. Tais como: o que é realmente um conflito, se há vários tipos de conflitos, como se resolve cada tipo

de conflito, se o adulto deve ou não resolver o conflito entre pares, se há uma forma/maneira correta de resolver um conflito, entre muitas outras.

De acordo com Sobral (2007), o conflito diz respeito a uma “situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes” (p.52). Deste modo, faz-me pensar que ambas as situações que presenciei foram conflitos entre pares.

Uma das situações que presenciei foi na sala 2, entre uma menina de 2 anos e um menino de 3 anos. “Enquanto C. brincava com as peças de encaixe (que eu estava a utilizar para medir as crianças) o S.M. começou a mexer nas peças para brincar também. C. não reagiu bem tirando as peças ao S.M.. O S.M. voltou a mexer nas peças e a manifestar o seu desagrado. C. ao ver S.M. a mexer nas peças mordeu-lhe o braço. Ao ver a situação chamei o nome de C. dizendo-lhe para não faze-lo. A auxiliar V. ao ouvir-me tentar resolver a situação aproximou-se e chamou ambas as crianças e conversou com estas.” (notas de campo, Dia 09/10/2018, 3ª feira). Quando observei este momento fiquei sem saber bem o que fazer. Pois, chamava o nome de ambos e nenhum me ouvia. Ainda pensei em retirar o objeto a ambos mas fui deixando irem resolver sozinhos. Após a mordidela apenas disse a C. para não o fazer mas, não sabia o que era mais correto. Sentindo-me muito mais descansada quando a auxiliar V. interferiu.

Uma outra situação ocorreu pelas 9h na sala 3, “Pouco depois de chegar-me perto das crianças da sala 2 (para cumprimentar), o S.Q. e o F.M. entraram em conflito. O F.M. começou a querer tirar o carrinho ao S.Q. mas como não conseguia alcançar começou a puxar a camisola e a arranhar o pescoço. O S.Q. estando aflito começou a chamar por mim. Eu como estava a observar a situação desde o início, comecei por chamar o F.M. e dizendo que o S.Q. já tinha o carrinho. Depois, disse ao S.Q. que podia emprestar o carrinho ao F.M.. Mas, estes foram ignorando as minhas palavras entrando em conflito. Enquanto se envolviam na briga avancei separando-os. Resolvi de forma calma, apesar de que preferia ter conseguido evitar o conflito.” (notas de campo, Dia 10/10/2018, 4ª feira). Após estas situação o pensamento que me surgiu foi o que deveria de ter feito para o conflito não ter existido.

Mas, refletindo agora acerca do assunto verifico que Katz e McClellan (2006) referem ainda que “o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não [devendo] ser, e provavelmente não [podendo] ser, completamente eliminado” (p.22).

Neste sentido, acredito que o educador deve assumir um papel de mediador perante situações de conflito. Este papel de mediador não é fácil e, ao longo da minha prática, pretendo adotar esta postura, contudo tendo noção da dificuldade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Formosinho, J. (org.); Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D., Educação pré-escolar – A construção social da moralidade (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Texto Editores.
- Sobral, C. M. (2007). Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar? (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## **REFLEXÃO 3ª SEMANA**

Sendo o modelo pedagógico seguido pela instituição o modelo do MEM e fazendo este parte do dia-a-dia suscitou-me a vontade de refletir acerca deste modelo.

O MEM concebe a aprendizagem construída a partir das experiências culturais de cada um e apoiada nas interações com os pares e adultos. Como refere Serralha (2007), esta teoria propõe uma “comunidade colaborativa” em que crianças e adultos atuam como participantes comunicativos (Serralha, 2007, p. 77). Para a participação é necessária a linguagem e capacidade de comunicar “quer enquanto reguladora dos processos, quer no desenvolvimento da compreensão e do sentido a atribuir à ação realizada” (Serralha, 2007, p. 78). P.29

Um dos aspetos que me chamou a atenção, na Instituição, foi a constituição dos grupos de crianças pois, compreendem idades e capacidades diferentes, tendo em vista criar um grupo diversificado e inclusivo em que, para além de promover a autonomia das crianças, estas que podem usufruir da partilha de saberes.

É notório um clima de expressão livre, uma condição que permite à criança sentir valorizadas as suas experiências, opiniões e ideias à qual a educadora está sempre disponível. Assim como, a existência de tempo lúdico para as crianças explorarem o

espaço que as envolve onde podem suscitar dúvidas ou ideias que pretendam desenvolver. Um clima que nunca tinha presenciado noutras instituições (que não seguem este modelo) e considero bastante relevante para o crescimento de uma criança.

A existência do modelo do MEM na sala previa a utilização de alguns dos instrumentos que ajudam a organizar o tempo e o espaço, tendo em vista a autonomia da criança e o espírito cooperativo do grupo. Assim, o dia inicia com a reunião da manhã, onde todas as crianças presentes participam de forma ativa. Após os bons dias, as crianças interessadas comunicam ao grupo (“Mostrar, contar ou escrever”) novidades, que podem ser transformadas em “textos” que ilustram.

Na reunião da manhã é elaborado o “plano do dia”, onde as crianças escolhem as áreas e/ou tarefas que querem realizar. Assim como, é avaliado o “plano do dia” anterior.

Nesta reunião também é distribuído o reforço da manhã, tarefa que duas das crianças assumem. A participação das crianças na organização do grupo é feita através de responsabilidades que assumem, relacionadas com a manutenção da sala. As crianças voluntariam-se para a tarefa e no final da semana é avaliado o seu desempenho com todo o grupo.

Vivenciar estes momentos tem sido uma mais valia para a minha formação pessoal e profissional. Pois, é pertinente observar e refletir o quão a criança pode ser autónoma, com interesses próprios e livre nas suas aprendizagens. Assim como o papel fundamental de orientação que o educador deve de ter.

As marcas do modelo pedagógico são essencialmente notórias na presença de instrumentos na reunião de grupo e na realização de projetos. Estes projetos são com base nos interesses, necessidades e/ou interrogações das crianças, que promove a participação das crianças para a descoberta e construção das suas aprendizagens.

Nas paredes da sala estão expostas as produções das crianças, associadas a cada área. Também nas paredes estão presentes instrumentos, tal como: o “plano do dia”; a agenda; a “lista de projetos” (que inclui o nome do projeto e os participantes); o “mapa das tarefas” (que serve de apoio à manutenção das rotinas e em que são inseridos os nomes dos responsáveis pelas respetivas tarefas); “o mapa de presenças” (que para além de dar às crianças a regularidade da sua frequência, permite construir a consciência de tempo); o “mapa de atividades”; o “diário” (dividido por quatro colunas “gostamos”, “não gostamos”, “fizemos” e “queremos”); os inventários.

A utilização destes instrumentos parecem-me muito uteis. Sendo uma orientação para o educador, mas também para as crianças. Tal como, uma forma de a criança sentir-se mais autónoma e com poder de decisão.

Penso que a utilização do modelo pedagógico do MEM muito útil, uma vez que me permite encontrar um caminho pedagógico capaz de fazer refletir, pensar, planear e refazer a prática de uma educadora.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.

## **REFLEXÃO 4ª SEMANA**

Ao longo destas semanas, tem sido notório o papel ativo das crianças na construção da sua aprendizagem assim como, a sua autonomia.

Segundo a Academia das ciências de Lisboa, a palavra autonomia é referida como “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores, vontade própria” (2011, p.430).

Deste modo, tenho presenciado que o grupo tem autonomia na sua aprendizagem, através da existência de uma rotina, à qual as crianças demonstram um grande à vontade. Pois, a rotina é um instrumento fundamental na promoção da autonomia.

As crianças ao chegarem à instituição (até às 9h15) brincam autonomamente. Pois, são elas que decidem em que área, com que material e com quem querem brincar.

Quando chegam à sua sala, elas autonomamente conseguem marcar a presença no mapa. Sendo visível que não é um processo fácil para todas as crianças, mas, as crianças que estão mais à vontade ajudam.

Ao marcarem a presença no mapa as crianças estão a ter contacto com os números (identificarem o dia), com a escrita (identificarem o nome) e ainda relacionarem o dia e o seu nome de forma a perceberem qual o local que tem de marcar a “bolinha verde”.

De seguida, na reunião da manhã todas as crianças presentes participam de forma ativa. Sendo que umas crianças têm mais facilidade de falarem do que outras. Na reunião as crianças é que constroem a lista de atividades que querem realizar, no dia. Essas atividades partem de ideias que as crianças têm no momento ou ao longo dos dias, estando registado no “queremos” fazer, com base na agenda e com base na avaliação do plano do dia anterior.

Assim como após o momento de “Mostrar, contar ou escrever” as crianças decidem se querem ou não escrever um texto, acerca do que falaram.

Durante o dia, existe tempo lúdico para as crianças explorarem o espaço/áreas que quiserem. Pois, esta escolha é feita por elas.

As crianças têm ainda a liberdade de realizarem projetos com os temas que lhes interessar. Assim como, o desenvolvimento do projeto é realizado consoante o que as crianças referem à educadora.

Penso que o papel da educadora é de extrema importância na promoção da autonomia das crianças, não só pela sua responsabilidade na definição e organização das rotinas, mas também pela forma como estimula nos diferentes momentos. Esta questão é uma das que tenho observado mais ao longo destas semanas. Pois, a atitude da educadora tem sido de estimulação (maioritariamente às crianças que menos se envolvem ou tem menos iniciativa) e incentivo, dando espaço para ouvir todas as ideias das crianças e dando oportunidade para coloca-las em prática.

Desta forma, penso que tem sido muito importante experienciar o quão as crianças podem ser autónomas na sua aprendizagem. Pois, cabe ao educador dar espaço para as crianças explorarem os seus interesses.

O envolvimento da criança é fundamental, porque, segundo Ferré Laevers (2008), “se houver envolvimento, há sempre desenvolvimento”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Dicionário da língua portuguesa contemporânea, academia das ciências de lisboa.*  
(2011). Lisboa: Academia das ciências de Lisboa/ Editorial verbo.
- Laevers, C. (2008). *À conversa com Ferré Laevers*. Cadernos de Educação de Infância, 84, 4-9.

## REFLEXÃO 5ª SEMANA

Esta semana foi a primeira vez que “geri” a reunião da manhã, sentia-me um pouco ansiosa/nervosa. Pois, o facto de ser eu a gerir o grupo assustava-me um pouco, pois as crianças ainda têm dificuldades em ver-me como figura com autoridade, e ainda me estão a testar, tentando não cumprir as minhas orientações.

Apesar de ter sentido que correu melhor do que eu estava à espera, e tive sempre o apoio da educadora ou da auxiliar nesse momento. Desta forma, também fui ganhando algum à vontade para chamar à atenção quando necessário, fazendo perceber que devem de cumprir as minhas orientações.

Têm existido alturas na PPS em que sinto que estou a ser pouco firme com as crianças e muito afetiva, comprometendo o respeito entre mim e elas. No entanto, considero que os afetos são uma importante forma de chegar à criança e são essenciais para uma relação de confiança entre o adulto e a criança.

De acordo com Amorim & Navarro, “A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas” (2012, p.2).

Durante estas semanas tive mais o cuidado de não ser tão firme com as crianças e tentei sempre estar disponível afetivamente para elas, pois é desta forma que muitas conquistas são ganhas, no que se refere à formação da sua personalidade.

Esta relação deve ser calorosa, para que a criança se sinta encorajada, pois, como refere Oliveira (2002), a função do educador é a de “ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento” (p.203).

Neste tempo de PPS, tenho observado a forma carinhosa e afetiva, tanto da educadora como da auxiliar, de se relacionarem com todas as crianças. Por exemplo, a auxiliar e a educadora quando chegam dão um beijinho ou cumprimentam todas as crianças. Apesar de serem pessoas diferentes e de serem firmes, quando necessário.

Em suma, como mencionam Amorim e Navarro (2012), “qualquer aprendizagem deve estar intimamente ligada à vida afetiva, integrando as funções do cuidar e do educar com o desenvolvimento integral da criança” (p.6).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, M. & Navarro, E. (2012). *Afetividade na educação infantil*. Revista Eletrônica da Univar, 7, 1-7.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

## REFLEXÃO 6ª SEMANA

Segundo Formosinho e Machado (2009) o modelo de “Equipas Educativas” surge no nosso país “como fórmula organizacional alternativa à gestão intermédia das instituições baseadas numa unidade, o grupo” (p.53).

Para que uma escola seja eficaz, penso que é necessário que os diversos membros que constituem a equipa educativa colaborem entre si numa perspetiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças.

A equipa educativa, no jardim-de-infância onde decorre a minha PPS, é composta por três educadoras e quatro auxiliares. Sendo que existem 3 salas, cada sala contem uma educadora e uma auxiliar permanente. A quarta auxiliar é rotativa pelas 3 salas do jardim-de-infância.

Ao longo destas semanas, tenho observado que é notória a entreaajuda e o companheirismo entre toda a equipa educativa. Quando existe uma maior necessidade noutra sala um dos elementos de outra sala ajuda. Assim como na organização das salas para o momento da sesta. Nos momentos do recreio e do refeitório há uma grande colaboração entre toda a equipa educativa. Toda a equipa observa/orienta todas as crianças e não apenas as crianças da “sua” sala.

A equipa da sala onde permaneço diariamente demonstra trabalhar em uníssonos. Pois, na ausência de um dos membros o grupo não recorre em nada no seu trabalho diário. Penso que existe um trabalho de parceria e partilha de vivências; aprendizagens e saberes. A educadora e a auxiliar têm personalidades diferentes, mas ambas muito empenhadas no seu trabalho.

A instituição acolhe simultaneamente e regularmente estagiárias de várias instituições, estagiárias para a função de auxiliares e de educadoras. As estagiárias da ESE (uma estagiária em cada sala) estão presentes diariamente, como é o meu caso. As estagiárias de uma das instituições (uma estagiária em cada sala) estão presentes à

4ªfeira e as estagiárias de outra instituição (uma estagiária em cada sala) estão presentes à 5ª feira. Assim, cada sala de jardim-de-infância tem 3 estagiárias.

Durante esta semana as estagiárias de uma das instituições tiveram em semana intensiva, ou seja, presentes todos os dias, como as estagiárias da ESE.

Desta forma, em cada sala na 4ª feira, estiveram 3 estagiárias, com a educadora e a auxiliar. Fazendo um total de 16 adultos no jardim-de-infância.

No momento em que estive na sala não senti qualquer desconforto pois, apesar do número de adultos cada um tinha a sua função. Mas, no momento do almoço tive algum desconforto. Apesar de as crianças estarem todas sentadas, a quantidade de adultos a circularem no espaço e a realizarem as mesmas tarefas foi incomodativo. Tive alguma dificuldade em concentrar-me e em focar-me. Assim como, com algumas dúvidas no que responder a algumas crianças visto já terem ouvido diferentes respostas de vários adultos. A quantidade de adultos ainda era mais notória no espaço pois, a cada passo que dávamos “esbarrávamos” numa pessoa.

Desta forma, senti necessidade de refletir acerca da equipa educativa.

Penso que é uma mais valia a instituição receber estagiárias pois, existe uma grande partilha de experiências e aprendizagens entre todos. Apesar de achar importante refletir acerca da quantidade de adultos.

Ao longo destas semanas, tenho sentido que o ambiente vivido no jardim-de-infância é de união e alegria. É notório os sorrisos na cara dos adultos tal como a troca de carinho. A boa disposição e a comunicação é frequente nos momentos conjuntos (recreio, acolhimento, refeitório e horas de almoço).

Desde a primeira semana que me sinto feliz e parte da equipa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.

## **REFLEXÃO 7ª SEMANA**

Ao realizar a atividade do registo acerca do pequeno-almoço surgiu-me o interesse em refletir sobre os momentos de alimentação no jardim-de-infância.

Segundo Bento (2011) a alimentação saudável e adequada é fundamental para que o crescimento, desenvolvimento e manutenção do organismo humano ocorra de forma apropriada e saudável. Os primeiros anos de vida destacam-se assim por ser “um período muito importante para o estabelecimento de hábitos alimentares que promovam a saúde do indivíduo” (Marin, Berton & Espírito Santo, 2009, p.26), embora as práticas alimentares sejam adquiridas durante toda a vida.

Quando cheguei ao JI apercebi-me que existe algum cuidado e atenção por parte da instituição com a alimentação fornecida, às crianças. Assim como em conversa informal com a educadora/coordenadora do JI soube que estão a implementar algumas alterações na alimentação, como por exemplo a substituição da bolacha maria por cenoura.

As crianças fazem três refeições na instituição, sendo o reforço da manhã; almoço e lanche.

O reforço da manhã é tomado na sala e habitualmente é pão com manteiga (1 vez por semana); cenoura (2 vezes por semana) e fruta – maçã ou pera (2 vezes por semana). As crianças participam neste momento de forma ativa distribuindo o reforço ao restante grupo, com o apoio da auxiliar.

Penso que é importante que o adulto encoraje constantemente a criança nas suas tarefas diárias, de forma a facilitar a sua participação. Esse momento é realizado de forma organizado (independentemente da criança) e acho muito relevante as crianças fazerem parte do mesmo. Pois, vão contactando com os alimentos com maior proximidade e o facto de participarem entusiasma para o consumo da mesma. Tenho observado que há alimentos mais difíceis de ingerirem do que outros, como é o caso da cenoura. Mas também tenho percebido que ao longo das semanas o número de crianças a estranharem a cenoura tem diminuído. Penso que o facto de a ingerirem com maior regularidade faz aceitarem melhor o alimento.

O momento da refeição do almoço no jardim-de-infância realiza-se no refeitório, entre as 12h30 e as 13h30. Neste espaço juntam-se todos os grupos das salas de jardim-de-infância, sendo por isso um momento muito agitado e ruidoso.

O almoço é confeccionado por uma empresa exterior e distribuído às crianças pela equipa educativa. A refeição contempla sopa, prato de carne ou peixe (varia

diariamente) fruta e água. Sendo que à sexta-feira é gelatina (anteriormente havia mousse de chocolate, mas com as alterações acima referidas deixou de existir).

Penso que também faz parte a salada, mas tenho presenciado que nem sempre há. Na maioria dos dias a refeição tem legumes (cenoura, feijão verde). Por algumas vezes, a educadora/coordenadora de JI foi averiguar o motivo da falta de salada. Sendo servida após o esclarecimento.

Os adultos no acompanhamento das crianças variam diariamente entre as auxiliares e as educadoras.

Nos momentos de refeição, os adultos intervêm de formas distintas consoante as crianças. Pois, conhecem todas as crianças e adequam a sua atitude à situação/momento e à criança. Sendo que por vezes insistem mais com algumas crianças do que com outras.

Penso que o adulto deve incentivar as crianças a explorar, a experimentar, a fazer tentativas, promovendo o seu interesse pela comida e tornando os momentos da refeição em momentos de bem-estar e ricos.

Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros. Assim, quando chegam ao refeitório escolhem o seu lugar perto dos seus amigos. Os pares podem ser uma mais valia para o momento da refeição. Pois, tenho observado que a imitação e o auxílio entre pares facilita o momento.

No momento do almoço tenho observado que as crianças são independentes, ou seja, apesar de estarem dependentes do adulto para terem acesso à refeição, são estes que comem sozinhos. Para além disso, algumas também executam algumas tarefas com autonomia e satisfação, como levantar o seu copo e o guardanapo quando terminam a refeição. O manuseamento do garfo e da faca ainda é difícil e a educadora incentiva ao uso correto.

Ao realizar a atividade acerca do pequeno-almoço percebi que as crianças ingerem alguns alimentos com elevada percentagem de açúcar, tal como leite com chocolate; bolachas/bolo e papa (Nestum). E nenhuma criança come fruta.

Penso que as alterações que a instituição está a colocar em prática são muito importantes mas para além da instituição, também as famílias devem de trabalhar em conjunto para incutir nas crianças hábitos saudáveis, ensinando-as a alimentar-se.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bento, A. (2011). *Alimentação adequada: faça mais pela sua saúde!*. Porto: Associação Portuguesa dos Nutricionistas.

Marin, T., Berton, P., & Espírito-Santo, L. (2009). *Educação nutricional e alimentar: por uma correta formação dos hábitos alimentares*. Revista Fapciência, 3(7), 72–78.

## REFLEXÃO 8ª SEMANA

Um dos momentos do dia que mais se destaca é o momento do trabalho em projeto.

Segundo Folque (2014), o trabalho de projeto favorece “a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades orientadas por finalidades” e favorece igualmente “o seu empenho em se auto-regularem, considerando-se como trabalhadores, autores e pesquisadores autónomos” (p.375).

Quando cheguei à instituição estava a decorrer o projeto das aranhas. Mas, como estava a ambientar-me e a tentar observar tudo os momentos do trabalho em projeto ficaram muito ténues. Vi a comunicação do projeto e fiquei fascinada com o momento. Pois, as crianças tinham elaborado uma aranha em 3D, cartazes com as informações descobertas e sabiam muito bem o que tinham aprendido.

Percebi que existia uma lista de projetos para serem realizados, essa lista ao longo das semanas foi aumentando (pedras preciosas, ping-pong e ténis, o sangue, a arvore das uvas).

Nestas últimas semanas tem decorrido vários projetos em simultâneo, com a educadora o projeto do sangue, com a auxiliar o projeto do ping-pong e ténis e comigo a arvore das uvas. Quando percebi que iriam decorrer 3 projetos em simultâneo achei que iria ser algo muito difícil de colocar em prática e uma grande confusão. Mas, ao viver essa experiência tem sido momentos muito enriquecedores. Pois, sinto que a equipa e o grupo de crianças se sintonizam na perfeição, todos sabem a sua função, o que é necessário fazer, quando e como. Sendo as manhas um “lufa-lufa” fascinante. Que faz empolgar e entusiasmar.

No projeto a arvore das uvas as crianças tem tido um papel ativo em todas as etapas já vividas, o planeamento e a execução (Na próxima semana realizar-se-á a comunicação e a avaliação.).

Sendo que na primeira fase de um projeto “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Ministério da Educação, 1998, p.140) realizei

uma conversa com as crianças sobre os conhecimentos que tinham sobre a arvore das uvas e o que é que queriam descobrir. Assim como, onde iriam descobrir e como comunicar.

“Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa” (Ministério de Educação, 1998, p.142) e foi nesta fase as crianças pesquisaram em livros e no computador, tal como tinham planeado.

Ao longo destes dias, o grupo do projeto tem realizado o cartaz e a videira em 3D, para a comunicação. A realização da videira e do cartaz tem sido momentos muito enriquecedores pois, as crianças conseguem dizer-me de forma clara como querem fazer o que precisam.

Através dos projetos podem ser abordados aspetos das várias áreas/domínios partindo do interesse das crianças e indo ao encontro das intenções e objetivos do educador. Pois, através deste projeto já realizámos a atividade da lista de palavras – arvores de fruto, no momento de Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita e ainda, a dança da pisa das uvas, no momento de animação cultural. Ambos em grande grupo, apesar de apenas um pequeno grupo estar a realizar o projeto.

Penso que a metodologia de projeto é uma excelente forma para as crianças desenvolverem as suas capacidades e concretizarem aprendizagens. Sendo que esta metodologia pode abordar vários tópicos e várias atividades, o que faz com que seja interessante para as crianças.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

## **REFLEXÃO 9ª SEMANA**

De acordo com Homem (2002), “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (p. 36) da mesma forma, Nunes (2004) defende que “a família é a instituição

primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo” (p. 32). Ou seja, para ambos os autores a família é o primeiro pilar na educação das crianças, sendo a principal responsável pela transmissão de valores e de princípios. Assim instituição educativa deverá assumir um papel complementar ao da família no que diz respeito à educação das crianças.

Penso que a existência de uma boa relação entre a instituição e a família constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem como para as famílias e para as instituições, pois é lá que esta passa grande parte do seu tempo. Por isso acho que devem ser criados momentos/atividades que envolvam as famílias de modo a envolverem-se em oportunidades de aprendizagem com o Jardim de Infância e vice-versa.

O envolvimento implica transportar um pouco de casa, da família e da cultura familiar para instituição, ou seja, levar as famílias para partilharem saberes e experiências e para interagir com as crianças e equipas pedagógicas.

Para a existência de uma ligação entre a instituição e as famílias é importante que ambas as partes reconheçam a importância da outra e que construam uma relação com base no respeito e, sobretudo, na comunicação.

Na instituição onde está a decorrer a minha PPS os momentos de comunicação ocorrem de forma informal, nos contactos diários com as famílias, como por exemplo nos momentos de acolhimento, ou de forma formal, nas reuniões de famílias e/ou individuais.

Os momentos de acolhimento são momentos bastante importantes, na medida em que, por um lado são os mais frequentes, acontecendo diariamente e por outro, porque é quando o educador consegue observar melhor as famílias a interagir com a criança. Também porque por vezes quando ocorre esse acolhimento por vezes já está a decorrer a reunião da manhã e as famílias tem oportunidade de observar/participar.

Relativamente às reuniões destinadas às famílias em individual, estas constituem um bom momento de aprendizagem e de transmissão de informações pertinentes entre as duas partes.

Nas reuniões de famílias é imprescindível que os pais se façam ouvir, pois esta é uma forma de se envolverem, apresentando as suas ideias e as suas preferências, facilitando à educadora a escolha do caminho a seguir, pois fica a conhecer as opiniões dos pais e assim encontra estratégias que permitam que se envolvam e que se entusiasmem

para que tal aconteça. Ao assistir à reunião das famílias foi um dos aspetos que mais me cativou, ouvir as famílias.

Outro dos aspetos foi a positividade da reunião através do local escolhido, pois é o espaço onde as crianças estão diariamente. E ao ser utilizado para a reunião faz os pais sentirem-se parte do grupo permitindo que todos os presentes se sintam à vontade para partilhar ideias e sugestões.

Outro aspeto foi o envolvimento das crianças, no facto de as crianças terem limpo a sala e participarem elaborando uma mousse de abóbora criando um entusiasmo às famílias pelo facto de se sentirem valorizadas.

E ainda outro aspeto é o carinho com que a educadora e auxiliar recebem as famílias, pois as famílias foram mimadas com um postal com uma mensagem elaborado pelas crianças e um vídeo das crianças.

Independentemente da forma como a educadora contacta com as famílias, seja formal ou informalmente, é fundamental criar um ambiente acolhedor para as famílias e estabelecer um clima de apoio, confiança e respeito mútuo, onde todos se sintam desejados e bem-vindos à sala. E diariamente presencio esse ambiente por parte da equipa. Independentemente do momento do dia e da atividade a ser realizada as famílias são sempre acolhidas com calma e atenção, tornando-as importantes no dia-a-dia do grupo.

Penso que também é essencial que a educadora reconheça a importância desta relação valorizando-a sendo capaz de partilhar a sua prática e abrir as portas da sua sala, expondo-se e expondo o seu trabalho realizado com as crianças. Pois, ao fazê-lo está também a abrir portas para que as famílias questionem e façam comentários. Deste modo tenho observado ao longo do tempo sempre uma enorme exposição de trabalhos realizados e conversas entre famílias e educadora acerca dos mesmos. Assim como já referi acima, as famílias têm sempre oportunidade de observarem o decorrer da reunião da manhã no momento do acolhimento.

A educadora deverá ter disponibilidade e abertura para conhecer as crianças e as famílias para melhor desempenhar o seu papel. E não há dúvidas que a equipa conhece muito bem as famílias e vice-versa. Pois, na reunião existiu um ambiente de descontração, partilha e convívio.

Em suma, penso ser fundamental um bom ambiente entre a equipa educativa e as famílias pois, é uma mais valia para o crescimento das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime editor.

## REFLEXÃO 10ª SEMANA

A reflexão desta semana será acerca do espaço exterior pois, nesta semana realizamos a visita à vinha e à adega e tive a oportunidade de observar a alegria e excitação das crianças neste contexto.

Penso que o espaço exterior é tão ou mais importante que a sala de atividades, devido às experiências que proporciona às crianças. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”.

O espaço exterior na visita à vinha foi um verdadeiro potencializador, em vários níveis, para o desenvolvimento integral das crianças. Pois, promoveu a interação social tanto criança-criança como criança-adulto nas brincadeiras e nos momentos que decorreram. As crianças iam comunicando tanto entre elas como com os adultos o que iam vendo e sentindo. Também, existiu um contacto e uma exploração dos materiais existentes no espaço. Ao longo do dia, as crianças iam mexendo em paus, em laranjas, pedras, bolota, plantas. E ainda, permitiu que as crianças desenvolvessem atividades físicas, como correr, saltar, entre muitas outras, num espaço onde estas nunca tinham estado, mas estavam à vontade e sentindo-se livres.

Esta experiência ao exterior penso ter sido muito rica, pois permitiu as crianças realizarem inúmeras “atividades”, tal como, observarem vários tipos de árvores, sentirem diferentes cheiros, tocando com as mãos, ouvirem os sons à volta, escutarem e observarem as várias informações acerca da videira, explorarem o espaço livremente, tanto em “visita guiada” como a brincarem autonomamente, almoçarem em modo picnic, apanharem uma laranja da árvore e realizarem uma visita guiada pela adega, andarem de autocarro, ouvirem duas histórias e desenharem à vista, ambas as atividades combinadas anteriormente com a educadora.

Penso que é no exterior e a partir destas experiências que as crianças vão adquirindo conhecimentos e novas aprendizagens, bem como apreender o mundo que a rodeia. Pois, o espaço exterior é uma ampliação da sala, ou seja, é um espaço onde as crianças podem dar continuidade a projetos que começam por ser realizados dentro da sala, como neste caso. Ficando mais rico o projeto com o contacto real de uma verdadeira videira.

O espaço no exterior na instituição é amplo e com um pavimento seguro. O espaço contém estruturas, tal como casinhas e escorregas, que as crianças podem utilizar livremente. Ainda existe um pequeno recinto com terra, vedado, que não é utilizado (horta).

A educadora tenta que as crianças frequentem o exterior o máximo de tempo possível. Diariamente as crianças utilizam o espaço exterior, cerca de 30 minutos de manhã. As crianças só não vão ao exterior caso esteja a chover. Maioritariamente as crianças brincam livremente sem a intervenção dos adultos.

Penso que o brincar no exterior proporciona interações entre as crianças e permite a experimentação das suas próprias capacidades. Os materiais disponibilizados são importantes para que as crianças os explorem.

Na instituição verifico que o momento de brincar no exterior é muito interessante pois, há interação entre as várias crianças das três salas de JI, apesar de maioritariamente brincarem mais com as crianças da sua sala.

Em suma, penso que o educador tem um papel fundamental em proporcionar às crianças momentos, estruturados e não estruturados, para que elas brinquem e explorem livremente o espaço exterior.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

## **REFLEXÃO 11ª SEMANA**

Segundo Ferreira (2004), podemos afirmar que brincar é o centro da vida da criança, é o seu ofício. Através do brincar, a criança experimenta, falha, volta a experimentar, tornando o desconhecido familiar e o impossível concretizável. Com o brincar, a criança trabalha a superação e a resiliência.

Como refere Bruner, invocado em Kishimoto (2013), através da descoberta, a criança categoriza, faz inferências e resolve problemas. Além disso, ao brincar, estabelece relação com os pares e os adultos que o rodeiam, criando laços de pertença à sua cultura.

Deste modo, considero que, na sala onde estou a realizar a PPS, apesar de existir algum condicionamento motivado pelas rotinas e atividades orientadas pelos adultos, há flexibilidade para a brincadeira, na sala. As crianças brincam sempre autonomamente, nos momentos do acolhimento (até às 9h e ao final da tarde). Na sala, maioritariamente as crianças brincam quando não estão envolvidas em alguma atividade no período da manhã ou quando terminam a atividade.

No exterior, as crianças brincam sempre cerca de 30 minutos, diariamente.

Dos momentos que tenho observado das brincadeiras, as crianças a brincarem vão desenvolvendo a sua autonomia e a autoconfiança. Escolhem brincar, escolhem não brincar, a pares, sozinhos, com este ou aquele brinquedo. Abandonam propostas dos adultos para irem para outra área da sala, maioritariamente os mais novos.

Um aspeto que já me chamou a atenção foi o de as crianças raramente brincarem sozinhas. A entreaajuda, a partilha de ideias e de brinquedos é uma constante entre os pares.

Os brinquedos são bastante diversificados, resistentes, acessíveis às crianças, que os utilizam e arrumam de forma autónoma. Do que tenho presenciado as crianças brincam frequentemente na área da casinha, das construções (jogos e carrinho), da expressão plástica e da biblioteca. As únicas áreas menos frequentadas (nos momentos de brincadeira autónoma) são a área da escrita (como por exemplo a utilização do computador) e a área da matemática/ciências.

Ao longo destas semanas, nos momentos de brincadeira nenhum adulto interfere ou participa, à exceção de resolução de conflitos, como elemento mediador para a sua resolução.

Penso que uma das minhas maiores lacunas tem sido a ausência de momentos de brincadeiras com as crianças. Pois, apenas tenho a possibilidade de observar os momentos de brincadeira quando registo algumas interações entre pares (para a minha

investigação). Esta minha lacuna deve-se ao facto de eu priorizar o apoio na realização de atividades, em pequenos grupos. Tal como, registos; projetos; presentes; entre outras.

Em suma, a criança brinca desde que nasce, primeiro com as mãos, depois com os brinquedos ou outros objetos a que tenha acesso. A brincar experimenta e conhece o mundo e aprende a lidar com ele e com as outras pessoas com quem contacta. Deste modo, penso que futuramente irei refletir de forma a conseguir ter o momento do brincar como uma das prioridades, tentando por vezes participar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações Sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Kishimoto, T. M. (2013). *A infância, a cultura lúdica e a formação do brincante*. In Carvalho, A. M. P. (Org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Sarandi.

## REFLEXÃO 12ª SEMANA

Após 12 semanas de PPS, reuni com a educadora para fazermos um balanço de como decorreram estas semanas e o que poderei melhorar nas últimas duas que restam. Partilhei com a educadora que me sinto bastante agradada com a minha prática, de um modo geral. Assim como tenho à vontade para desempenhar qualquer momento do dia-a-dia. Mas, penso que poderei melhorar todos esses momentos da minha intervenção. Talvez o momento da reunião da manhã é o que me permite estar mais à vontade. Pois, já o realizei bastantes vezes e tem uma estrutura que pouco varia, permitindo-me já conseguir ir realizando em menos tempo (do que inicialmente).

No período da manhã, ainda sinto alguma dificuldade em gerir o grupo estando a trabalhar em pequenos grupos. Pois, sinto necessidade em estar presente em todos eles. E em poucos momentos houve a necessidade de eu ter de estar atenta a mais do que um grupo, devido à quantidade de adultos que vamos tendo na sala. Este aspeto de focar-me apenas num pequeno grupo e estar mais atenta ao grupo geral, com tarefas

diversificadas, será algo a melhorar. Uma das estratégias aconselhadas pela educadora foi evitar sentar-me numa mesa com um grupo de crianças, mas manter-me em pé de forma conseguir ir apoiando um pequeno grupo e outro pequeno grupo de forma alternada. Permitindo alguma autonomia a ambos os grupos.

Os momentos no refeitório que inicialmente era algo desconfortável tornaram-se momentos naturais e fluidos. Apesar de não ser fácil incentivar uma criança a comer com a relação de proximidade que temos vindo a criar tem sido uma tarefa mais acessível.

Nos momentos de grande grupo, seja na realização de atividade de trabalho participado de oral e escrita, cultural, leitura de histórias ou nas comunicações tenho me sentido à vontade. Sendo que sinto sempre a necessidade de verificar os aspetos negativos da atividade para melhorar no próximo momento (por exemplo estratégia de não ter os mais novos todos juntos, de pedir à B. ou à T. para se sentarem no meio deles). Uma das sugestões da educadora para as restantes semanas foi dinamizar todas as atividades, todos os dias, de forma a dinamizar momentos curriculares ainda não realizados. Tal como, artes, ciências e matemática.

A reunião do conselho é algo que tenho vindo a realizar aos poucos, tendo faze-la com a maior naturalidade e fluidez possível. Apesar de na gestão do momento do “não gostamos” ainda necessitar de apoio da educadora e/ou da auxiliar.

A relação que tenho vindo a estabelecer com as crianças tem sido algo natural. Com o passar das semanas a crianças tem vindo a aceitar-me cada vez mais como parte da equipa, respeitando com maior rapidez as minhas solicitações. A troca de carinho é frequente e mútua. O lado mais difícil desta relação é o ser assertiva no momento de resolução de conflito.

A relação com as famílias é natural e positiva. Após a reunião das famílias, senti um maior à vontade das famílias ao cumprimentarem (na rua ou na instituição), pois já me reconheciam como a “estagiaria da sala 2”. No dia-a-dia não sinto à vontade/necessidade de fazer o acolhimento devido a estar a realizar a reunião da manhã e a educadora e auxiliar estarem disponíveis.

A relação com a equipa educativa tem sido muito positiva, enriquecedora e divertida. Penso que esta relação interfere bastante na minha postura, fazendo-me sentir muito mais descontraída.

Em suma, esta 12 semanas tem sido uma experiência muito enriquecedora tanto a nível profissional como pessoal. Pois, tem sido semanas de muita intensidade realizando-se

inúmeras atividades em simultâneo. O meu maior receio é futuramente não conseguir ter uma prática com tanta qualidade, como neste local da PPS, devido à instituição onde irei exercer como educadora. Deste modo, é com alguma nostalgia que vejo chegar estas últimas semanas.

## **REFLEXÃO 13ª SEMANA**

Considero que a leitura de histórias é algo importante, tratando-se de uma fantástica oportunidade para o desenvolvimento pessoal de cada criança, “promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real.” (Sequeira, 2000 citado por Dionisio, 2014). Ainda, segundo Hohmann e Weikart (2011), este é um aspeto que contribui, também, para a construção de relações afetivas, nas quais se criam laços muito fortes, seja com os pais, ou outros familiares, e mesmo com outros adultos que a criança tenha como referência, como acontece com os educadores de infância.

A leitura de histórias em contexto de sala de atividades pode tornar-se um excelente recurso para proporcionar o desenvolvimento da curiosidade das crianças relativamente a certos temas/questões, mas também pode ser o ponto de partida para desenvolver outro tipo de atividades. Assim, ao longo da PPS fui lendo histórias que abordassem a temática da amizade. Pois, por vezes nas interações do dia-a-dia esqueciam-se do elemento amizade para a resolução dos seus conflitos. Algumas das histórias que li foram: *Um amigo como tu*; *A raposa e as uvas*; *A ovelhinha que veio para jantar*, *Amizade* e ainda, *A horta do senhor lobo*. Após a leitura das histórias houve sempre espaço para as crianças partilharem as suas ideias acerca da história e do tema da amizade.

Na agenda da sala está estipulado dois dias da semana para a leitura de histórias (3ª e 6ª feira). Mas, no momento das comunicações e da tarde de trabalho curricular participado de oral e escrita também foi possível observar a exploração de histórias. Durante este período, notei que as crianças se mostravam bastante interessadas, tanto na construção de histórias, como nos momentos de leitura de histórias, mas também na área da biblioteca. É um grupo muito participativo, seja a contar ou ouvir histórias.

Foi possível observar que a educadora proporcionou às crianças momentos onde pudessem elaborar as suas próprias histórias, como por exemplo a história “O careca”. Também recontarem e ilustrarem (construindo os seus próprios livros) histórias, tal como *O sapo apaixonado* e *A borboleta orelhuda*.

No momento das comunicações tive a oportunidade de ouvir as crianças a contarem as suas histórias e ilustrações das mesmas. As restantes crianças mostravam-se muito atentas e participativas nessas situações.

Desde o início da minha intervenção que foi possível observar, em diversas ocasiões de brincadeira, a forma como as crianças do grupo ocupavam a Área da Biblioteca. Na área da Biblioteca existe uma estante com diversos livros, e ainda os livros reproduzidos pelas crianças. As crianças têm a liberdade para explorarem os livros, consultarem, verem, folhearem.

Para os elementos finalistas do grupo, existe todos os dias o momento da leitura de uma história (após o almoço).

Penso que esta prática me proporcionou momentos muito ricos na área da exploração das histórias. Julgo que é fundamental a leitura regular de histórias de qualidade no Jardim-de-infância pois, proporciona interações e partilha de ideias entre o grupo de crianças.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Dionísio, A. (2014). *A importância da leitura de histórias para as crianças em idade de pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **REFLEXÃO 14ª SEMANA**

A sala de atividades da instituição, onde estou a realizar a PPS, está dividida por 6 áreas, sendo as seguintes: área da Biblioteca e centro de recursos, área de jogos e construções, ateliê de expressão plástica, laboratório de matemática e ciências, oficina de escrita e reprodução e área da dramatização. Estas áreas estão identificadas com

inventários realizados pelas crianças. Nestes inventários constam os materiais existentes na área e o número máximo de crianças que podem utilizar a área em simultâneo.

Na área da Biblioteca e centro de recursos existe uma estrutura em madeira que tem a funcionalidade de sentar e de arrumação dos livros. Assim como um tapete e almofadas onde as crianças podem sentar-se enquanto “leem” os diversos livros que estão disponíveis. Na área de jogos e construções, as crianças brincam com brinquedos variados desde carrinhos, peças de lego e outras peças de construção. No ateliê de expressão plástica, as crianças podem fazer pinturas no cavalete e ainda, desenhos, recortes, colagens nos seus cadernos individuais. A área da dramatização conta com acessórios de cozinha, brinquedos e bonecos variados, associados ao dia-a-dia. No laboratório de matemática e ciências estão disponíveis vários jogos matemáticos e acessórios de laboratório (pipetas, lupas, óculos, experiências, entre outros). E ainda, na oficina de escrita e reprodução está à disposição das crianças um computador e elementos de apoio à escrita (catões com os nomes, carimbos com letras, dicionário).

Ao longo das semanas fui verificando que as crianças utilizam as diferentes áreas diariamente. A área de jogos e construções e a área da dramatização são as preferências das crianças. A área da escrita é mais utilizada quando as crianças escrevem os seus textos do momento do “contar, mostrar ou escrever”.

Como referem Silva et al. (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.

Penso que a área do laboratório de matemática e ciências é pouco utilizado de forma livre pelas crianças. Pois, apenas verifiquei a utilização da mesma na realização de atividades orientadas pela educadora ou pela estagiária B. (exploração do microscópio). Na minha opinião um dos fatores possíveis para esta pouca frequência deve-se ao facto da organização do espaço, ou seja, uma mesa em frente à estante dos materiais, criando uma espécie de barreira visual. Esta minha observação foi partilhada com a educadora que tinha a mesma opinião. Após o término da minha PPS a educadora modificou o espaço do laboratório de matemática e ciências.

Desta forma, penso que as áreas e materiais existentes na sala não são estanques devendo ser alterados consoante as necessidades do grupo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

	<b>Planificação semanal</b>				
	2ª Feira, 12 novembro	3ª Feira, 13 novembro	4ª Feira, 14 novembro	5ª Feira, 15 novembro	6ª Feira, 16 novembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Registo mensal - Projeto do Ping-pong - Nutrição  11h Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Pintura com berlindes - Projeto das uvas (pesquisa no computador) - Projeto do sangue  <b>História</b> Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Projeto das uvas - Projeto do sangue - Projeto do Ping-pong  Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Análise das tiras das alturas  11h Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Projeto do Ping-pong - Projeto das uvas  <b>História</b> Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita:	aulas	<b>Animação cultural:</b> - Visualização de vídeos sobre o pisar das uvas	aulas	<b>Reunião do conselho</b>

	- árvores de fruto		- Faz de conta do pisar das uvas		
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizada por mim Dinamizado pela auxiliar Dinamizado pela estagiária T. Dinamizado pela estagiária B.				

**Atividade 1:** O pequeno-almoço

Enquadramento	
Para a realização de um trabalho de grupo da UC de Educação, Nutrição e Segurança em Educação de Infância, necessito de saber algumas informações acerca do pequeno-almoço de cada criança. Desta forma, pretendo explicar ao grupo esta necessidade de modo a colaborarem.	
Intencionalidades	
- Identificar o seu pequeno-almoço; o local onde tomam e o que gostariam de escolher para o pequeno-almoço	
Descrição da atividade	Objetivos específicos

<p>1- a criança escolhe e recorta nos folhetos os alimentos que comeu ao pequeno-almoço;</p> <p>2- cola os alimentos, na folha, e desenha.</p> <p>3- a criança escolhe a imagem do local onde toma o pequeno-almoço e desenha;</p> <p>4- a criança escolhe e recorta nos folhetos os alimentos que gostaria de comer ao pequeno-almoço.</p> <p>5- cola os alimentos, na folha, e desenha.</p>	<p>- Identificar o seu pequeno-almoço;</p> <p>- Identificar o local onde toma o pequeno-almoço;</p> <p>- Escolher o que gostaria de comer ao pequeno-almoço.</p>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<p>- Educadora Cooperante</p> <p>- Auxiliar de Ação educativa</p>	<p>- Folhetos de supermercados;</p> <p>- Folha A4;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Tesoura;</p> <p>- Imagens com vários locais possíveis de pequeno-almoço</p>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<p>- Identifica o seu pequeno-almoço;</p> <p>- Identifica o local onde toma o pequeno-almoço;</p> <p>- Escolhe o que gostaria de comer ao pequeno-almoço.</p>	<p>- Notas de campo;</p> <p>- Folhas com as escolhas das crianças.</p>
<p>Devido à minha ausência na 2ª feira (dia 12 novembro) a atividade começou a ser realizada 4ª feira.</p>	

Antes de iniciar a atividade com as crianças realizei uma “folha base”, ou seja, numa folha A3, dividida em 3 colunas, escrevi os 3 tópicos a saber (“o quê?” “onde?” e “a minha escolha”. Depois, fotocopiei um exemplar para cada criança.

Na reunião da manhã, expliquei às crianças a minha necessidade em realizar este trabalho. O grupo aceitou ajudar-me, participando.

Visto esta atividade ser para realizar com todas as crianças, iniciei a atividade com 4 das crianças que não estavam a realizar nenhuma das atividades descritas no plano do dia. As crianças conseguiram identificar o seu pequeno-almoço, o local e ainda escolherem o que gostariam de comer.

Enquanto realizava esta atividade pensei que iria ser de execução rápida devido a serem 4 crianças “veteranas” mas foram distraíndo-se a conversar uns com os outros. Penso que teria sido mais relevante se tivesse selecionado crianças “veteranas” e “novatas”, atribuindo alguma responsabilidade e maior concentração aos “veteranos” ao auxiliarem os “novatos”. Outra questão que me fez refletir foi o facto de não ter dado um nº limite de escolhas no que as crianças gostariam de comer. Pois, uma das crianças queria escolher bastantes opções (pelo menos 5).

Visto não ter realizado com todas as crianças terei de realizar as restantes noutro dia.

Ao realizar esta atividade pela segunda vez, selecionei as crianças com o critério de “veteranos” e “novatos”. Assim, comecei por realizar com a D. (“veterano”), o Di. (“novato”) e a C. (“novato”). Enquanto realizavam a atividade a D. estando ao lado do Di. la ajudando. O Di. Falava baixinho e a D. repetia o que este dizia. Quando D. tentou ajudar a cortar o Di. afastou-a com a mão, várias vezes. Quando eu fui ajudar o Di. da mesma forma que D. este já não fez o mesmo. D. referiu que era mais fácil se ajuda-se a C.. Mas, a D. não ajudava a C. por estar mais longe.

Quando estas 3 crianças terminaram, realizei a atividade com o S.O. (“veterano”) e com a M.B. (“novato”). Entre ambos a interação foi menor, que as crianças anteriormente. S.O. pediu a M.B. a tesoura, apenas. M.B. foi dizendo ao S.O. as suas respostas.

Nesta segunda vez, senti que as crianças mais novas necessitaram mais do meu apoio na realização da atividade, como eu esperava. Quando realizei com 3 crianças em simultâneo senti que o facto de ter um “veterano” presente a ajudar um “novato” a minha ajuda para com um dos “novatos” era menos necessária.

**Atividade 2:** Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: - escrita das árvores de fruto

Enquadramento	
<p>Nestas semanas, está a decorrer com um grupo de crianças um projeto acerca da arvore das uvas. O momento de Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita está definido na agenda pelo grupo. Desta forma, penso ser pertinente realizar uma lista com o nome de várias frutas e a arvore respetiva.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar as imagens das frutas e das árvores.</li> <li>- Relacionar a árvore com a fruta respetiva.</li> <li>- Contactar com a escrita das frutas e das árvores.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- As crianças sentam-se à volta das mesas, em grande grupo.</li> <li>2- Mostro e espalho as diferentes imagens das frutas e das arvores.</li> <li>3- As crianças relacionam a árvore com a fruta respetiva. Colocando-as lado a lado.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a árvore de cada fruta.</li> <li>- Dialogar entre pares.</li> <li>- Colar as imagens.</li> <li>- Identificar a semelhança da escrita das árvores (terminação -eira).</li> <li>- Desenhar as árvores e as frutas.</li> </ul>

<p>4- Em conversa com as crianças, confirmo se estão corretas as suas escolhas.</p> <p>5- Num papel cenário, escrevo o nome da fruta e o nome da árvore.</p> <p>6- As crianças colam as imagens, junto às palavras.</p> <p>7- Questiono as crianças se há alguma semelhança na escrita das árvores.</p> <p>8- As crianças desenham as árvores e as frutas, junto às palavras.</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens das árvores e das frutas;</li> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a árvore de cada fruta.</li> <li>- Dialoga entre pares.</li> <li>- Cola as imagens.</li> <li>- Identifica a semelhança da escrita das árvores (terminação -eira).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>

- Desenha as árvores e as frutas.	
-----------------------------------	--

**Atividade 3:** Leitura de história “Um amigo como tu”

Enquadramento	
<p>O momento de leitura está definido na agenda pelo grupo.</p> <p>Segundo Carvalho &amp; Sousa (2011), “a atividade de leitura possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes [e] compreender melhor o mundo”.</p> <p>Carvalho, C. &amp; Sousa. O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. <i>Interações</i>, 7(19), 109-126.</p> <p>Escolhi este livro pelo facto de abordar uma temática, que na minha perspetiva é muito importante para a relação entre pares, enquanto crianças e futuramente na vida adulta.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.</li> <li>- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade e para o respeito das diferenças de cada um.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Questionar as crianças sobre a capa do livro (o que pensam que o livro fala).</li> <li>2- Referir o título do livro e as autoras.</li> <li>3- Contar a história.</li> <li>4- Partilha das crianças sobre o que acharam da história e do tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar a capa do livro;</li> <li>- Permanecer atento durante toda a leitura.</li> <li>- Partilhar acerca da história.</li> </ul>

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Livro
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
- Comenta a capa do livro. - Permanece atento. - Partilha acerca da história.	- Notas de campo
<p>As crianças começaram por sentarem-se no tapete e cantaram uma canção alusiva ao momento.</p> <p>De seguida questionei o que pensavam tratar-se a história. As crianças foram bastante participativas, referindo os animais que pensavam existir na história, a partilha da bolota entre os animais e ainda, o tema do amor e da amizade devido à cor do título.</p> <p>Enquanto lia a história, as crianças mostraram-se atentas, estando sentadas em silêncio; respondendo às questões que iam sendo levantadas (por mim, pela educadora e pelo professor) e fazendo questões.</p> <p>Após a leitura da história questionei as crianças acerca do que tinham ouvido. As crianças foram novamente participativas, referindo as diferenças entre os animais; o que pensavam sobre a amizade; entre outras opiniões.</p> <p>Ao realizar esta atividade senti-me muito bem. As crianças tiveram uma atitude muito colaborativa o que ajudou bastante. A participação da educadora e do professor enriqueceram o momento e fizeram-me sentir ainda mais à vontade.</p>	

**Atividade 4:** Animação cultural: - Visualização de vídeos sobre o pisar das uvas e faz de conta do pisar das uvas

Enquadramento
---------------

<p>Nestas semanas, está a decorrer com um grupo de crianças um projeto acerca da árvore das uvas.  O momento cultural está definido na agenda pelo grupo.  Assim, achei interessante as crianças visualizarem alguns vídeos acerca da pisa da uva e imitarem alguns dos movimentos.</p>	
<b>Intencionalidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar os vídeos acerca da pisa da uva.</li> <li>- Contactar com uma atividade cultural, a pisa da uva.</li> </ul>	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Visualizarem vídeos acerca da pisa da uva.</li> <li>2- Comentar o que viram nos vídeos.</li> <li>3- Imitação da pisa das uvas (o corte) ouvindo a música (descalçar os sapatos; dobrar as calças para cima; fazer duas filas com as crianças – lado a lado abraçadas; mover as pernas como a pisa da uva. Uma das crianças é o chefe da roga.)</li> <li>4- Imitação da pisa das uvas (a liberdade) ouvindo a música (movem-se como quiserem).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar vídeos acerca da pisa da uva.</li> <li>- Comentar os vídeos.</li> <li>- Imitar a pisa da uva.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com vídeos</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualiza os vídeos acerca da pisa da uva.</li> <li>- Comenta os vídeos.</li> <li>- Imita a pisa da uva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias.</li> </ul>
<p>Esta atividade foi pensada por mim, mas na 3<sup>o</sup> feira (dia 13 novembro) enquanto o grupo do projeto da árvore das uvas pesquisava percebeu existir a pisa da uva (através de imagens) e mostrou interesse em ver mais acerca do assunto. Assim, recomendei sugerirem a ideia na reunião da manhã, do dia seguinte. As crianças na reunião aceitaram a proposta.</p> <p>Antes de iniciar a atividade preparei o espaço, retirando a mesa, as cadeiras e colocando os vídeos no computador. De seguida, fui buscar as crianças à sala. Fomos em fila 2 a 2 a cantar uma canção (sugerida pelas crianças).</p> <p>Começamos por visualizar os vídeos, anteriormente pesquisados por mim. Durante e após o vídeo eu, as crianças e a educadora fomos comentando sobre o que íamos visualizado.</p> <p>Depois, descalçamos-mos e dobramos as calças. ouvindo a música imitámos a pisa das uvas tal como tinha planificado.</p> <p>As crianças foram participativas, comentando os vídeos, oferecendo-se para ser o chefe da roga e dançando. Duas das crianças não quiseram descalçar os sapatos nem dançar, apesar do meu incentivo e da educadora.</p> <p>Antes de realizar esta atividade estava pouco confiante devido à qualidade dos vídeos (pois um era com a duração de 13 minutos e nenhum mais alusivo aos tempos passados). Mas, ao ver as crianças participativas e contentes senti-me agradada.</p>	

	2 <sup>a</sup> Feira, 12 novembro	3 <sup>a</sup> Feira, 13 novembro	4 <sup>a</sup> Feira, 14 novembro	5 <sup>a</sup> Feira, 15 novembro	6 <sup>a</sup> Feira, 16 novembro
Realizei		- Reunião da manhã	- Reunião da manhã <b>Atividade 1:</b> O pequeno-almoço	- Reunião da manhã	- Reunião da manhã <b>Atividade 1:</b> O pequeno-almoço

		- Projeto das uvas (pesquisa no computador) <b>- Atividade 3:</b> Leitura de história “Um amigo como tu”	<b>Atividade 4:</b> Animação cultural: - Visualização de vídeos sobre o pisar das uvas e faz de conta do pisar das uvas	- Projeto das uvas (planeamento da visita à vinha)	- Reunião do conselho
Observação			Atividade 1 - Planeada para 2ªfeira, realizada na 4ªfeira. Realizada apenas com algumas crianças.	A atividade do Projeto das uvas (planeamento da visita à vinha) não estava planeada. Mas, recebemos um convite de visitar uma vinha e o grupo aceitou.	A educadora esteve ausente todo o dia e por esse motivo realizei a reunião do conselho, com o apoio da auxiliar
Não realizei	<b>Atividade 2:</b> Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: - escrita das árvores de fruto				- Projeto das uvas

Motivo	faltei					Por ter de continuar a realizar a atividade 1: O pequeno-almoço
--------	--------	--	--	--	--	--

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 19 novembro	3ª Feira, 20 novembro	4ª Feira, 21 novembro	5ª Feira, 22 novembro	6ª Feira, 23 novembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Terminar Nutrição  Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Dia do pijama  Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Projeto das uvas (construção da árvore 3D)  Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Projeto das uvas (construção dos cartazes)  Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Projeto das uvas (construção da árvore 3D)  <b>História</b> Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				

15h30 Tarde	Trabalho curricular comparticipado linguagem oral e escrita: - árvores de fruto	aulas	Animação cultural: Bolo de abobora	aulas	Reunião do conselho
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizada por mim Dinamizado pela auxiliar Dinamizado pela estagiária T. Dinamizado pela estagiária B.				

### Atividade 1: O pequeno-almoço

Enquadramento
Para a realização de um trabalho de grupo da UC de Educação, Nutrição e Segurança em Educação de Infância, necessito de saber algumas informações acerca do pequeno-almoço de cada criança. Desta forma, pretendo explicar ao grupo esta necessidade de modo a colaborarem.

Intencionalidades	
- Identificar o seu pequeno-almoço; o local onde tomam e o que gostariam de escolher para o pequeno-almoço	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>6- a criança escolhe e recorta nos folhetos os alimentos que comeu ao pequeno-almoço;</p> <p>7- cola os alimentos, na folha, e desenha.</p> <p>8- a criança escolhe a imagem do local onde toma o pequeno-almoço e desenha;</p> <p>9- a criança escolhe e recorta nos folhetos os alimentos que gostaria de comer ao pequeno-almoço.</p> <p>10- cola os alimentos, na folha, e desenha.</p>	<p>- Identificar o seu pequeno-almoço;</p> <p>- Identificar o local onde toma o pequeno-almoço;</p> <p>- Escolher o que gostaria de comer ao pequeno-almoço.</p>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<p>- Educadora Cooperante</p> <p>- Auxiliar de Ação educativa</p>	<p>- Folhetos de supermercados;</p> <p>- Folha A4;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Tesoura;</p> <p>- Imagens com vários locais possíveis de pequeno-almoço</p>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<p>- Identifica o seu pequeno-almoço;</p> <p>- Identifica o local onde toma o pequeno-almoço;</p>	<p>- Notas de campo;</p> <p>- Folhas com as escolhas das crianças.</p>

- Escolhe o que gostaria de comer ao pequeno-almoço.

Devido à minha ausência na 2ª feira (dia 12 novembro) a atividade começou a ser realizada 4ª feira.

Antes de iniciar a atividade com as crianças realizei uma “folha base”, ou seja, numa folha A3, dividida em 3 colunas, escrevi os 3 tópicos a saber (“o quê?” “onde?” e “a minha escolha”. Depois, fotocopiei um exemplar para cada criança.

Na reunião da manhã, expliquei às crianças a minha necessidade em realizar este trabalho. O grupo aceitou ajudar-me, participando.

Visto esta atividade ser para realizar com todas as crianças, iniciei a atividade com 4 das crianças que não estavam a realizar nenhuma das atividades descritas no plano do dia. As crianças conseguiram identificar o seu pequeno-almoço, o local e ainda escolherem o que gostariam de comer.

Enquanto realizava esta atividade pensei que iria ser de execução rápida devido a serem 4 crianças “veteranas” mas foram distraíndo-se a conversar uns com os outros. Penso que teria sido mais relevante se tivesse selecionado crianças “veteranas” e “novatas”, atribuindo alguma responsabilidade e maior concentração aos “veteranos” ao auxiliarem os “novatos”. Outra questão que me fez refletir foi o facto de não ter dado um nº limite de escolhas no que as crianças gostariam de comer. Pois, uma das crianças queria escolher bastantes opções (pelo menos 5).

Visto não ter realizado com todas as crianças terei de realizar as restantes noutro dia.

Ao realizar esta atividade pela segunda vez, seleccionei as crianças com o critério de “veteranos” e “novatos”. Assim, comecei por realizar com a D. (“veterano”), o Di. (“novato”) e a C. (“novato”). Enquanto realizavam a atividade a D. estando ao lado do Di. ia ajudando. O Di. Falava baixinho e a D. repetia o que este dizia. Quando D. tentou ajudar a cortar o Di. afastou-a com a mão, várias vezes. Quando eu fui ajudar o Di. da mesma forma que D. este já não fez o mesmo. D. referiu que era mais fácil se ajuda-se a C.. Mas, a D. não ajudava a C. por estar mais longe.

Quando estas 3 crianças terminaram, realizei a atividade com o S.O. (“veterano”) e com a M.B. (“novato”). Entre ambos a interação foi menor, que as crianças anteriormente. S.O. pediu a M.B. a tesoura, apenas. M.B. foi dizendo ao S.O. as suas respostas.

Nesta segunda vez, senti que as crianças mais novas necessitaram mais do meu apoio na realização da atividade, como eu esperava. Quando realizei com 3 crianças em simultâneo senti que o facto de ter um “veterano” presente a ajudar um “novato” a minha ajuda para com um dos “novatos” era menos necessária.

Novamente selecionei as crianças com o critério de “veteranos” e “novatos”. Os “veteranos” F.T. e A.I. Realizaram a atividade em simultâneo com o “novato” S.M. mas, realizaram com bastante concentração no seu trabalho não dando qualquer ajuda ou comunicando com o S.M.. O S.M. foi realizando a atividade com o meu apoio. A A.I. e o F.T. terminaram e S.Q. (“veterano”) veio realizar para perto do S.M.. O S.Q. também não interagiu com o S.M., realizando a atividade conversando apenas comigo.

Na terça-feira, não estava planeado terminar o registo do pequeno-almoço pois, era dia da festa do pijama. Mas como estava a chover as crianças não puderam ir ao recreio e foram para a sala. Assim, o S.Q. (“veterano”) terminou o registo, iniciado no dia anterior. E o G. e o A. (ambos “veteranos”) realizaram o seu registo. Enquanto realizavam o registo iam conversando, mas bastante concentrados no seu trabalho interagindo mais comigo.

Ao realizar esta atividade senti que por vezes tinha de dar algum apoio na procura dos alimentos nos folhetos pois, o tempo era pouco para os deixar realizarem sozinhos. De um modo geral penso que correu bem. As crianças sabiam o que tinham tomado ao seu pequeno-almoço e onde. A escolha deles para o seu pequeno-almoço levantava um pouco de dúvidas pois por vezes já são eles a escolher. Ao longo destes dias a N. comunicou ao grupo o seu registo do pequeno-almoço e por várias vezes me pediu para realizar novamente o seu registo do dia. O S. quando via as outras crianças a realizar a atividade vinha dizer-me o que tinha comido ao pequeno-almoço.

**Atividade 2:** Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: - escrita das árvores de fruto

Enquadramento	
<p>Nestas semanas, está a decorrer com um grupo de crianças um projeto acerca da árvore das uvas.</p> <p>O momento de Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita está definido na agenda pelo grupo.</p> <p>Desta forma, penso ser pertinente realizar uma lista com o nome de várias frutas e a árvore respetiva.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar as imagens das frutas e das árvores.</li> <li>- Relacionar a árvore com a fruta respetiva.</li> <li>- Contactar com a escrita das frutas e das árvores.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>9- As crianças sentam-se à volta das mesas, em grande grupo.</p> <p>10- Mostro e espalho as diferentes imagens das frutas e das árvores.</p> <p>11- As crianças relacionam a árvore com a fruta respetiva. Colocando-as lado a lado.</p> <p>12- Em conversa com as crianças, confirmo se estão corretas as suas escolhas.</p> <p>13- Num papel cenário, escrevo o nome da fruta e o nome da árvore.</p> <p>14- As crianças colam as imagens, junto às palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a árvore de cada fruta.</li> <li>- Dialogar entre pares.</li> <li>- Colar as imagens.</li> <li>- Identificar a semelhança da escrita das árvores (terminação -eira).</li> <li>- Desenhar as árvores e as frutas.</li> </ul>

<p>15- Questiono as crianças se há alguma semelhança na escrita das árvores.</p> <p>16- As crianças desenham as árvores e as frutas, junto às palavras.</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens das árvores e das frutas;</li> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a árvore de cada fruta.</li> <li>- Dialoga entre pares.</li> <li>- Cola as imagens.</li> <li>- Identifica a semelhança da escrita das árvores (terminação -eira).</li> <li>- Desenha as árvores e as frutas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>
<p>As crianças sentaram-se à volta das mesas, em grande grupo. Iniciei a atividade com um cartaz com 2 colunas e 7 linhas (a coluna das frutas e a coluna das arvores, cada linha para cada fruta/arvore), elaborado anteriormente. Mostrei a imagem de cada fruta e questionei o nome. Depois coloquei me cima da mesa as imagens das frutas (pera; maçã; ameixa; figo; romã; laranja e cereja) e das arvores e pedi as crianças para identificarem qual a arvore que correspondia a cada fruta. Para facilitar o processo ia dizendo o nome de uma fruta e questionando qual a criança que tinha na sua mão essa arvore. Apos as arvores estarem todas na correspondência da fruta</p>	

questionei as crianças acerca do nome da árvore. As crianças colaram as imagens ao cartaz e eu escrevi o nome das frutas e das árvores. No fim, questionei as crianças de qual a semelhança na escrita das árvores. Uma das crianças soube identificar e explicar de forma clara ao restante grupo.

Após o lanche, as crianças ilustraram o cartaz com desenhos das frutas e das árvores.

Ao realizar a atividade observei que de todas as frutas o figo e a ameixa eram as menos conhecidas no grupo (apenas uma criança sabia o nome da ameixa e outra o nome do figo), o nome das árvores as crianças tiveram alguma dificuldade em identificar. Tentei ao longo da atividade dar prioridade ao mais novos, pois os mais velhos queriam responder a tudo.

Gostei muito de realizar esta atividade pois as crianças tiveram bastante participativas e interessadas. Um dos aspetos que melhorava era a ocupação dos lugares à volta da mesa. Pois, os mais novos estavam sentados todos juntos, na ponta oposta à minha, ficando um pouco mais distantes do cartaz.

Um dos aspetos que achei muito interessantes foi o facto de a educadora questionar cada criança sobre o que tinha aprendido. Todas as crianças conseguiram dizer algo que aprenderam e a educadora desenhou uma estrelinha na mão de cada criança.

	2ª Feira, 19 novembro	3ª Feira, 20 novembro	4ª Feira, 21 novembro	5ª Feira, 22 novembro	6ª Feira, 23 novembro
Realizei	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atividade 1:</b> O pequeno-almoço</li> <li>- Trabalho curricular participado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- <b>Atividade 1:</b> O pequeno-almoço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Projeto das uvas (construção da árvore 3D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Projeto das uvas (construção da árvore 3D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto das uvas (construção da árvore 3D)</li> </ul>

	linguagem oral e escrita: - árvores de fruto				
Observação	- faltam 2 crianças realizarem a atividade O pequeno-almoço	As duas crianças realizaram a atividade.			Apesar de no plano do dia só termos referido terminar a videira. O grupo do projeto começou a realizar o cartaz enquanto alguns elementos da videira secavam a tinta.
Não realizei				- Projeto das uvas (construção dos cartazes)	História
Motivo				Não realizamos o cartaz para terminar a construção da videira.	Não li a história por falta de tempo. Pois, tivemos a comunicação de um dos projetos.

	<b>Planificação semanal</b>				
	2ª Feira, 26 novembro	3ª Feira, 27 novembro	4ª Feira, 28 novembro	5ª Feira, 29 novembro	6ª Feira, 30 novembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Terminar videira e cartaz - Preparar comunicação  Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Ensaio da comunicação  <b>Comunicação do projeto das uvas</b>	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Aviso para os pais da visita à vinha  Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Avaliação do projeto das uvas  Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Registo da pisa das uvas  <b>História "A raposa e as uvas"</b> Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Dia das castanhas (danças com finalistas e idosos)	aulas	Correspondência	aulas	<b>Reunião do conselho</b>
legenda	<b>Dinamizada pela educadora</b> <b>Dinamizada por mim</b>				

	Dinamizado pela auxiliar Dinamizado pela estagiária T. Dinamizado pela estagiária B.				
--	--	--	--	--	--

	2ª Feira, 26 novembro	3ª Feira, 27 novembro	4ª Feira, 28 novembro	5ª Feira, 29 novembro	6ª Feira, 30 novembro
Realizei	- Terminar o cartaz - Preparar a comunicação	- Terminar a videira - Ensaio da comunicação - Comunicação do projeto das uvas	Reunião da manhã	Reunião da manhã - Avaliação do projeto das uvas	
Observação			O dia de hoje foi dedicado aos preparativos da reunião de pais		
Não realizei	Terminar a videira		- Aviso para os pais da visita à vinha		- Registo da pisa das uvas

					- História “A raposa e as uvas”
Motivo	Falta de tempo		Realizei o aviso para os pais sozinha em vez de realizar com as crianças por uma questão de falta de tempo.		Por ter chegado mais tarde.

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 3 Dezembro	3ª Feira, 4 Dezembro	4ª Feira, 5 Dezembro	5ª Feira, 6 Dezembro	6ª Feira, 7 Dezembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Registo da pisa das uvas - Investigação	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Avaliação do mapa de presenças - Investigação	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” - Investigação	<b>Visita à vinha</b>	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Terminar o Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” - Investigação

	Ginástica Comunicações	História “a ovelhinha que veio para jantar”	Comunicações		História “A raposa e as uvas”  Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular comparticipado linguagem oral e escrita: - Nomes coletivos	aulas	Correspondência	Visita à vinha	Reunião do conselho
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizada por mim Dinamizado pela auxiliar Dinamizado pela estagiária T. Dinamizado pela estagiária B.				

**Atividade 1:** Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: - nomes coletivos

Enquadramento	
<p>O momento de Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita está definido na agenda pelo grupo. Após terminarmos o projeto acerca “A árvore das uvas” descobrimos que um conjunto de videiras é uma vinha. Desta forma, penso ser pertinente realizar esta atividade para sensibilizar para a existência de outros nomes coletivos.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita</li><li>- Visualizar as imagens e identificar o seu nome no singular</li><li>- Contactar com o nome no singular e no coletivo</li></ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>17- As crianças sentam-se à volta das mesas, em grande grupo.</p> <p>18- Mostro e espalho as diferentes imagens.</p> <p>19- Questiono o que está representado nas imagens.</p> <p>20- Num papel cenário, escrevo o nome do que está representado na imagem.</p> <p>21- As crianças colam as imagens, junto às palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o que está representado nas imagens.</li><li>- Dialogar entre pares.</li><li>- Colar as imagens.</li><li>- Desenhar os nomes coletivos.</li></ul>

<p>22- Questiono as crianças acerca do nome coletivo de cada uma das imagens.</p> <p>23- Após escrever o nome coletivo, as crianças desenham, junto às palavras.</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens;</li> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o que está representado nas imagens.</li> <li>- Dialoga entre pares.</li> <li>- Cola as imagens.</li> <li>- Desenha os coletivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>

**Atividade 2:** Leitura de história “a ovelhinha que veio para jantar”

Enquadramento

Escolhi este livro pelo facto de abordar a temática da amizade. Pois, os conflitos fazem parte do dia-a-dia e penso que a amizade é um dos valores mais importantes no desenvolvimento da educação da criança. Sendo que se trata do afeto pessoal compartilhado com outra pessoa.	
<b>Intencionalidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.</li> <li>- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade.</li> </ul>	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>5- Questionar as crianças sobre a capa do livro (o que pensam que o livro fala).</li> <li>6- Referir o título do livro.</li> <li>7- Contar a história.</li> <li>8- Partilha das crianças sobre o que acharam da história e do tema.</li> <li>9- Questionar se conseguem relacionar o tema desta história (a amizade) com o tema de livros lidos anteriormente (“um amigo como tu” e a “orelhas de borboleta” – a amizade).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar a capa do livro;</li> <li>- Permanecer atento durante toda a leitura.</li> <li>- Partilhar acerca da história.</li> <li>- Relacionar o tema da amizade nas três histórias lidas.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenta a capa do livro.</li> <li>- Permanece atento.</li> <li>- Partilha acerca da história.</li> <li>- Relaciona o tema da amizade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> </ul>
<p>Quando questionadas as crianças sobre o que acham que se trata a história tentam adivinhar o título referindo palavras com base noutra história (por exemplo o lobo e os 7 cabritinhos) e o que veem na imagem da capa (sopa, jantar, comer a ovelha), Todas as crianças ouvem a história com bastante atenção e concentrados, sem interromperem.</p> <p>No fim de ouvirem a história, as crianças conversam sobre estarem surpreendidas de o lobo não comer a ovelha. Referem ainda que a história é sobre a amizade porque o lobo foi amigo. E ainda, comparam com as outras histórias já lidas.</p> <p>Quando questiono o que é para elas ser amigo várias participam, que é gostar; brincar; ir a casa de um amigo; jantar na casa de um amigo. Referem também que a amizade é muito importante. Perguntei se para elas é importante a amizade se não devíamos de ter um cartaz sobre o que é ser amigo e as crianças concordam.</p>	

**Atividade 3:** Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”

Enquadramento
<p>Após a leitura de três histórias com o tema da amizade, em comum, penso que a construção de um cartaz pode ser uma mais valia para a organização de ideias acerca deste tema.</p> <p>Assim, ao referirem o que para eles é ser bom amigo e ficar exposto diariamente pode contribuir para gerirem melhor os seus conflitos.</p>
Intencionalidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade.</li> </ul>

- Incentivar para o respeito entre pares.	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
1- Questionar, individualmente, as crianças sobre o que é para elas ser amigo. 2- Escrever o que a criança referir. 3- A criança desenhar o que referiu. 4- Colar o seu desenho no cartaz. 5- Lermos em grande grupo o que todos referiram sobre o que é ser amigo.	- Referir o que é ser amigo. - Desenhar o que é ser amigo. - Colar o seu desenho no cartaz.
Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Papel; - Lápis de cor.
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
- Refere o que é ser amigo. - Desenha o que é ser amigo. - Cola o seu desenho no cartaz.	- Notas de campo - Fotografias; - Cartaz elaborado.

**Atividade 4:** Visita à vinha

<b>Enquadramento</b>	
Ao realizarmos o projeto “a arvore das uvas” penso que uma visita a uma vinha e a uma adega seria um complemento e uma experiência muito rica para o grupo.	
<b>Intencionalidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o espaço exterior.</li> <li>- Conhecer e valorizar as tradições.</li> </ul>	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Visitar a vinha.</li> <li>2- Visitar a adega.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar e explorar a vinha.</li> <li>- Observar a adega.</li> <li>- Permanecer atento quando algum adulto comunica.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> <li>- Professor Tiago</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa e explora a vinha.</li> <li>- Observa a adega.</li> <li>- Permanece atento quando algum adulto comunica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Fotografias</li> </ul>
Penso que a visita à vinha e à adega foi um sucesso. O sorriso das crianças e os comentários que soavam eram de satisfação. Foi uma experiência muito divertida e uma forma muito agradável de aprenderem. As crianças exploraram o espaço com muita satisfação	

correndo, pegando em paus; pinhas e materiais que encontravam. Ouviram as histórias de forma muito participativas e desenharam à vista com muito empenho.

Na adega as crianças tomaram atenção às explicações e fizeram algumas questões.

**Atividade 5:** Leitura de história “A raposa e as uvas”

Enquadramento	
Escolhi este livro por referir o elemento uva. E ainda, pelo facto de ser maioritariamente em rima. Visto as rimas ser algo que cativa bastante o grupo, pois gostam muito de cantar a canção do bom dia com as rimas.	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.</li> <li>- Estimular o interesse pelas rimas, em diferentes momentos.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Questionar as crianças sobre a capa do livro (o que pensam que o livro fala).</li> <li>2- Referir o título do livro.</li> <li>3- Contar a história.</li> <li>4- Questionar sobre a existência de rimas no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanecer atento durante toda a leitura.</li> <li>- Identificar a existência de rimas.</li> </ul>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro</li> </ul>

Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanece atento durante toda a leitura.</li> <li>- Identifica a existência de rimas.</li> </ul>	- Notas de campo
<p>Sobre a capa do livro as crianças referem com rapidez a existência de uma raposa. Mas, como não está ilustrada nenhuma uva na capa as crianças não referem na existência do título a fruta. Assim, questionei as crianças qual a fruta que começava com a letra “U” apontando para o título. E assim, identificaram a uva.</p> <p>Quando ouviam a história as crianças identificaram que o texto rimava.</p> <p>E ainda, o S.M. ao ver as ilustrações da história comenta que a raposa estava triste. Quando questionei o porquê de a raposa estar triste o S.M. explicou-me que era porque gozaram com ela. Mostrando assim estar muito atento.</p> <p>Quando termino de ler a historia o S.M. diz que era uma história muito pequena.</p>	

	2ª Feira, 3 Dezembro	3ª Feira, 4 Dezembro	4ª Feira, 5 Dezembro	5ª Feira, 6 Dezembro	6ª Feira, 7 Dezembro
Realizei			Reunião da manhã - Registo da pisa das uvas  - História “a ovelhinha que veio para jantar”	Visita à vinha  - História “A raposa e as uvas”	Reunião da manhã - Terminar registo da pisa das uvas - História “amizade” - Reunião do conselho

Observação			<p>- Registo da pisa das uvas era para ser realizado na 2ª feira</p> <p>- História “a ovelhinha que veio para jantar” era para ter sido lida na 3ª feira</p>	<p>A História “A raposa e as uvas” era para ser realizada na 6ª feira, mas em conversa com a educadora achamos interessante ler a história ao ar livre. Assim como proporcionar um momento de desenho à vista.</p> <p>E ainda, como a história da “A raposa e as uvas” era pequena li também a história “nham-nham!!.</p>	<p>Realizei a reunião da manhã e a reunião do conselho a pedido da educadora.</p> <p>- li a historia “amizade” visto já ter lido a historia planeada para 6ª feira.</p>
Não realizei	<p>Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita:</p> <p>- Nomes coletivos</p>	<p>Reunião da manhã</p> <p>- Avaliação do mapa de presenças</p>	<p>- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</p>		<p>terminar o Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</p>

Motivo	doença	doença	Antes de realizar o cartaz era necessário ler a História “a ovelhinha que veio para jantar”		
--------	--------	--------	---	--	--

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 10 Dezembro	3ª Feira, 11 Dezembro	4ª Feira, 12 Dezembro	5ª Feira, 13 Dezembro	6ª Feira, 14 Dezembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” - Festa das famílias e presente  Ginástica	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” - Festa das famílias e presente  <b>História</b>	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...” - Festa das famílias e presente	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Festa das famílias e presente  Ginástica	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Festa das famílias e presente  <b>História</b>

	Comunicações		Comunicações	Comunicações	Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: - Nomes coletivos	aulas	Correspondência	aulas	Reunião do conselho
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizada por mim				

**Atividade 1:** Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: - nomes coletivos

Enquadramento
O momento de Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita está definido na agenda pelo grupo. Após terminarmos o projeto acerca “A árvore das uvas” descobrimos que um conjunto de videiras é uma vinha. Desta forma, penso ser pertinente realizar esta atividade para sensibilizar para a existência de outros nomes coletivos.
Intencionalidades
- Estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar as imagens e identificar o seu nome no singular</li> <li>- Contactar com o nome no singular e no coletivo</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>24- As crianças sentam-se à volta das mesas, em grande grupo.</p> <p>25- Mostro e espalho as diferentes imagens.</p> <p>26- Questiono o que está representado nas imagens.</p> <p>27- Num papel cenário, escrevo o nome do que está representado na imagem.</p> <p>28- As crianças colam as imagens, junto às palavras.</p> <p>29- Questiono as crianças acerca do nome coletivo de cada uma das imagens.</p> <p>30- Após escrever o nome coletivo, as crianças desenham, junto às palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o que está representado nas imagens.</li> <li>- Dialogar entre pares.</li> <li>- Colar as imagens.</li> <li>- Desenhar os nomes coletivos.</li> </ul>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens;</li> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>
Avaliação	

Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o que está representado nas imagens.</li> <li>- Dialoga entre pares.</li> <li>- Cola as imagens.</li> <li>- Desenha os coletivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>

**Atividade 2:** Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”

Enquadramento	
<p>Após a leitura de três histórias com o tema da amizade, em comum, penso que a construção de um cartaz pode ser uma mais valia para a organização de ideias acerca deste tema.</p> <p>Assim, ao referirem o que para eles é ser bom amigo e ficar exposto diariamente pode contribuir para gerirem melhor os seus conflitos.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade.</li> <li>- Incentivar para o respeito entre pares.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>6- Questionar, individualmente, as crianças sobre o que é para elas ser amigo.</li> <li>7- Escrever o que a criança referir.</li> <li>8- A criança desenhar o que referiu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o que é ser amigo.</li> <li>- Desenhar o que é ser amigo.</li> <li>- Colar o seu desenho no cartaz.</li> </ul>

9- Colar o seu desenho no cartaz. 10- Lermos em grande grupo o que todos referiram sobre o que é ser amigo.		
Recursos Humanos		Recursos Materiais
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Papel; - Lápis de cor.	
Avaliação		
Indicadores		Instrumentos
- Refere o que é ser amigo. - Desenha o que é ser amigo. - Cola o seu desenho no cartaz.		- Notas de campo - Fotografias; - Cartaz elaborado.

	2ª Feira, 10 Dezembro	3ª Feira, 11 Dezembro	4ª Feira, 12 Dezembro	5ª Feira, 13 Dezembro	6ª Feira, 14 Dezembro
Realizei		- Reunião da manhã - Presente das famílias, decalque da mão das crianças	- Reunião da manhã - Registo da visita à vinha	- Reunião da manhã (ensaio geral da festa)	- Preparativos para a festa - História "A horta do Senhor lobo"

		- História "O incrível rapaz que comia livros"			- Registo da visita à vinha
Observação					
Não realizei	- Cartaz sobre a amizade "Ser amigo é ..." Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: - Nomes coletivos	- Cartaz sobre a amizade "Ser amigo é ..."	- Cartaz sobre a amizade "Ser amigo é ..."		
Motivo	Consulta médica	Preparação da festa e do presente em prioridade	Preparação da festa e do presente em prioridade		

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 17 Dezembro	3ª Feira, 18 Dezembro	4ª Feira, 19 Dezembro	5ª Feira, 20 Dezembro	6ª Feira, 21 Dezembro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Terminar registos da visita à vinha  Ginástica Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”  Visita do sr. Cipriano <b>História</b>	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”  Comunicações	<b>Reunião da manhã</b>  Trabalho em projeto: - Terminar “pontas soltas”  Ginástica Comunicações	LIMPEZA
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: - Nomes coletivos	aulas	<b>Correspondência</b>	aulas	
legenda	<b>Dinamizada pela educadora</b>				

	Dinamizada por mim				
--	--------------------	--	--	--	--

**Atividade 1:** Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: - nomes coletivos

Enquadramento	
<p>O momento de Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita está definido na agenda pelo grupo. Após terminarmos o projeto acerca “A árvore das uvas” descobrimos que um conjunto de videiras é uma vinha. Desta forma, penso ser pertinente realizar esta atividade para sensibilizar para a existência de outros nomes coletivos.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita</li> <li>- Visualizar as imagens e identificar o seu nome no singular</li> <li>- Contactar com o nome no singular e no coletivo</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>31- As crianças sentam-se à volta das mesas, em grande grupo.</p> <p>32- Mostro e espalho as diferentes imagens.</p> <p>33- Questiono o que está representado nas imagens.</p> <p>34- Num papel cenário, escrevo o nome do que está representado na imagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o que está representado nas imagens.</li> <li>- Dialogar entre pares.</li> <li>- Colar as imagens.</li> <li>- Desenhar os nomes coletivos.</li> </ul>

<p>35- As crianças colam as imagens, junto às palavras.</p> <p>36- Questiono as crianças acerca do nome coletivo de cada uma das imagens.</p> <p>37- Após escrever o nome coletivo, as crianças desenham, junto às palavras.</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens;</li> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o que está representado nas imagens.</li> <li>- Dialoga entre pares.</li> <li>- Cola as imagens.</li> <li>- Desenha os coletivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>
<p>Antes de iniciar a atividade partilhei com a educadora os nomes coletivos e acrescentamos mais algumas imagens. Realizei também num papel cenário duas colunas (uma para a imagens e outra para os nomes coletivos).</p> <p>Quando as crianças começaram a sentar-se à volta da mesa fui sugerindo a algumas crianças lugares específicos para evitar maiores distrações (muitos novatos juntos por exemplo).</p>	

Comecei a atividade explicando como consistia o “jogo”. Essa explicação não foi fácil pois as crianças não sabiam o conceito de nome coletivo confundindo com o singular e plural. Depois, mostrei uma imagem de cada vez questionando sempre o que estava representado aos mais novos. Escrevo o nome do que representava a imagem e o nome coletivo. Assim como as crianças foram colando no cartaz. O único nome coletivo que as crianças souberam dizer espontaneamente foi a vinha (devido ao projeto “a árvore das uvas”).

Ao longo da atividade e no fim reli toda a lista de nomes coletivos, várias vezes. No fim as crianças já ajudavam a dizer algumas palavras.

Esta atividade foi realizada tendo a consciência de que o grupo de crianças não estava familiarizado com a temática, tendo sido a primeira vez que o estavam a abordar. Penso que devido a esse fator as crianças tiveram alguma dificuldade em concentrarem-se. Ao longo da atividade senti necessidade de fazer algumas brincadeiras para chamar a atenção do grupo (pedi para colocarem os braços no ar, para fecharem os olhos). A educadora e a auxiliar decidiram ficar o mais ausente possível, não interferindo na atividade e no grupo de forma a que eu e as estagiárias B. e T. gerissem o grupo. Senti alguma dificuldade nesse sentido pois tinha de estar a realizar a atividade e a “chamar a atenção” de algumas crianças pois a B. e a T. não o faziam (apesar de a educadora lhes explicar que era suposto ajudarem-me nesse sentido). Apesar de toda a dificuldade na realização da atividade não me senti desconfortável e penso ter sido um momento de bastante aprendizagem na gestão do grupo.

Quando terminamos de realizar a atividade referi para as crianças passarem pela educadora e dizerem uma palavra que tinham aprendido. As crianças que não sabiam voltavam para junto de mim para questionarem-me.

## **Atividade 2:** Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”

Enquadramento

Após a leitura de três histórias com o tema da amizade, em comum, penso que a construção de um cartaz pode ser uma mais valia para a organização de ideias acerca deste tema.

Assim, ao referirem o que para eles é ser bom amigo e ficar exposto diariamente pode contribuir para gerirem melhor os seus conflitos.

Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade.</li> <li>- Incentivar para o respeito entre pares.</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
11- Questionar, individualmente, as crianças sobre o que é para elas ser amigo. 12- Escrever o que a criança referir. 13- A criança desenhar o que referiu. 14- Colar o seu desenho no cartaz. 15- Lermos em grande grupo o que todos referiram sobre o que é ser amigo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o que é ser amigo.</li> <li>- Desenhar o que é ser amigo.</li> <li>- Colar o seu desenho no cartaz.</li> </ul>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere o que é ser amigo.</li> <li>- Desenha o que é ser amigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Fotografias;</li> </ul>

- Cola o seu desenho no cartaz.	- Cartaz elaborado.

	2ª Feira, 17 Dezembro	3ª Feira, 18 Dezembro	4ª Feira, 19 Dezembro	5ª Feira, 20 Dezembro	6ª Feira, 21 Dezembro
Realizei	- Registo da visita à vinha - Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: - nomes coletivos	- Reunião da manhã - Tirar e afixar registos no exterior da sala	- Reunião da manhã - Registo da visita à vinha	- Reunião da manhã - Terminar registos da visita à vinha	limpezas
Observação					
Não realizei		- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”	- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”		
Motivo		Ter dado prioridade a registos já iniciados.	Ter dado prioridade a registos já iniciados.		

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 7 janeiro	3ª Feira, 8 janeiro	4ª Feira, 9 janeiro	5ª Feira, 10 janeiro	6ª Feira, 11 janeiro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto “A cor das pedras preciosas” - Projeto - Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”  Ginástica Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto “A cor das pedras preciosas” - Projeto - Terminar Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”  História “A lagartinha muito comilona” Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto “A cor das pedras preciosas” - Projeto - Terminar o registo “Da horta ao prato”  Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto “A cor das pedras preciosas” - Projeto - Registo da degustação  Ginástica Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto “A cor das pedras preciosas” - Projeto - Registo da seriação  História “A que sabe a lua?” Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular participado	Reunião com o professor Tiago	Animação cultural: Degustação de alimentos	Trabalho curricular participado Matemática/Ciências:	Reunião do conselho

	linguagem oral e escrita: "Da horta ao prato"			Seriação dos alimentos, por tamanho	
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizado pela auxiliar Dinamizada por mim				

**Atividade 1:** Cartaz sobre a amizade "Ser amigo é ..."

Enquadramento	
Após a leitura de três histórias com o tema da amizade, em comum, penso que a construção de um cartaz pode ser uma mais valia para a organização de ideias acerca deste tema. Assim, ao referirem o que para eles é ser bom amigo e ficar exposto diariamente pode contribuir para gerirem melhor os seus conflitos.	
Intencionalidades	
- Sensibilizar as crianças para a temática da amizade. - Incentivar para o respeito entre pares.	
Descrição da atividade	Objetivos específicos

<p>16- Questionar, individualmente, as crianças sobre o que é para elas ser amigo.</p> <p>17- Escrever o que a criança referir.</p> <p>18- A criança desenhar o que referiu.</p> <p>19- Colar o seu desenho no cartaz.</p> <p>20- Lermos em grande grupo o que todos referiram sobre o que é ser amigo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o que é ser amigo.</li> <li>- Desenhar o que é ser amigo.</li> <li>- Colar o seu desenho no cartaz.</li> </ul>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere o que é ser amigo.</li> <li>- Desenha o que é ser amigo.</li> <li>- Cola o seu desenho no cartaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias;</li> <li>- Cartaz elaborado.</li> </ul>
<p>Comecei por realizar a atividade com algumas crianças que no momento da reunião mostraram interesse. Em conversa, decidimos realizar uma arvore da amizade, que seria um tronco (em papel cenário), nas raízes colocávamos as imagens das histórias que ouvimos sobre a amizade e nos troncos os desenhos de todos. Os desenhos iriam ser realizados a pastel de óleo, tal como as crianças decidiriam. Após este planeamento as crianças que foram estando disponíveis começaram por me dizer o que era para elas ser amigo. Depois, desenharam livremente, consoante o que tinham dito.</p> <p>Como não foi possível todas as crianças realizarem o desenho no mesmo dia (terça), no dia seguinte as restantes desenharam. E ainda, realizei o tronco da arvore (com os ramos e as raízes).</p>	

Na quinta-feira, duas das crianças pintaram o tronco da árvore. E eu coleí as imagens das histórias e os desenhos.

Na sexta-feira, coleí todos os desenhos das crianças e as imagens dos livros. Uma das crianças escreveu na árvore “Ser amigo é...” e afixamos na porta da sala.

As crianças mostraram bastante interesse em planejar o cartaz, assim como a realizar os seus desenhos.

**Atividade 2:** Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: “Da horta ao prato”

Enquadramento	
<p>É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.</p> <p>Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.</p>	
Intencionalidades	
- Promover o conhecimento dos alimentos	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>1- Mostrar o cartaz e pedir que identifiquem os diferentes espaços no cartaz (mar, horta, pomar, animais...)</p> <p>2- Distribuir por cada uma das crianças uma imagem (ovos, leite, carne, limão,...)</p>	<p>- Identificar o alimento</p> <p>- Reconhecer a origem dos alimentos</p>

<p>3- Pedir para cada uma das crianças, à vez, identificarem o que está na sua imagem e referirem a origem (ovos vem da galinha, peixe do mar,...)</p> <p>4- Escrever o nome do alimento na imagem e colar ao cartaz.</p>	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Painel “Da horta ao prato”</li> <li>- Imagens de alimentos</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o alimento</li> <li>- Reconhece a origem dos alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Painel com as imagens e os nomes dos alimentos;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias.</li> </ul>

**Atividade 3:** História “A lagartinha muito comilona”

Enquadramento	
<p>É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.</p>	

Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.	
<b>Intencionalidades</b>	
- Promover o conhecimento dos alimentos	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>
1- Contar a história. 2- Questionar as crianças sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis presentes na história 3- Solicitar que as crianças recontem a história.	- Identificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis - Recontar a história
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- História
<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
- Identifica os alimentos saudáveis e os não saudáveis - Reconta a história	- Notas de campo
<p>Neste momento de leitura não utilizei o livro original, mas sim uma replica (o texto original) com ilustrações realizadas pelas crianças (no ano anterior). Decidi utilizar este recurso pelo facto de ser algo familiar ao grupo e motivá-los a conversarem acerca do tema. Ao ler a história ao grupo este participaram referindo algumas frases que sabiam. Tal como as quantidades dos alimentos e o tipo de alimentos.</p> <p>De seguida, de forma muito natural e incentivada pelas crianças conversamos acerca da história e da alimentação saudável e não saudável. Como o interesse das crianças era tanto abordamos alimentos da história e do dia a dia delas.</p>	

Como as crianças já tinham participado bastante enquanto li-a a história achei repetitivo o momento do reconto. Dando mais tempo para a conversa que ocorria.

**Atividade 4:** Animação cultural: Degustação de alimentos

<b>Enquadramento</b>	
<p>É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.</p> <p>Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.</p>	
<b>Intencionalidades</b>	
- Promover o conhecimento dos alimentos	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar os alimentos que estão em cima da mesa.</li> <li>2- Descascar e partir alguns alimentos.</li> <li>3- Dar a tocar e a provar os alimentos.</li> <li>4- Conversar acerca do alimento (se é doce, salgado, mole, duro, saudável ou não saudável, se não conheciam algum...)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar novos alimentos</li> <li>- Identificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis</li> </ul>
<b>Recursos Humanos</b>	<b>Recursos Materiais</b>

- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Alimentos
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
- Experimenta novos alimentos - Identifica os alimentos saudáveis e os não saudáveis	- Notas de campo; - Fotografias.
<p>Com os alimentos todos em cima da mesa as crianças foram sentando-se, mostrando logo bastante interesse em tocar e questionar o nome de alguns.</p> <p>Comecei por questionar o nome, depois parti ao meio e dei a tocar e a cheirar o tomate. Só de seguida dei a provar. Enquanto provavam questionava se era doce, salgado, azedo, saudável, não saudável, se era fruta ou legume.</p> <p>Para além do tomate, as crianças experimentaram limão, ameixa, flocos de aveia, pimento vermelho, chocolate em pó, passa de uva, beterraba e kiwi.</p> <p>As crianças mostraram bastante entusiasmo, falando várias ao mesmo tempo. Sendo o mais difícil de controlar ao longo de toda a atividade.</p> <p>Algumas das crianças mostraram estar reticentes em provar alguns alimentos. E por vezes provavam pelo facto de a equipa brincar dizendo que quem não provava o que não gostava não provava as pipocas.</p> <p>Tentei ao longo de toda a atividade que todas as crianças participassem comentando pelo menos um dos alimentos.</p> <p>Através da expressão facial das crianças era muito evidente o agrado ou desagrado do alimento.</p> <p>Devido à falta de tempo (hora do lanche) não foi possível provarem as pipocas, diospiro e tremoços.</p>	

**Atividade 5:** Trabalho curricular participado Matemática/Ciências: Sieriação dos alimentos, por tamanho

Enquadramento	
<p>É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.</p> <p>Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.</p>	
Intencionalidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o reconhecimento das diferenças dos alimentos</li> <li>- Promover a capacidade de organização de dados</li> </ul>	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Mostrar os alimentos e identificar-</li> <li>2- Realizar a seriação dos alimentos tendo em conta o seu tamanho.</li> <li>3- Conversar sobre a conclusão da seriação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os alimentos maiores e menores, comparando os seus tamanhos</li> </ul>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentos</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os alimentos maiores e menores, comparando os seus tamanhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografias</li> <li>- Notas de campo</li> </ul>

**Atividade 6:** História “A que sabe a lua?”

Enquadramento	
Escolhi este livro pela ligação da história (o facto de abordar o sabor da lua) com as atividades realizadas ao longo da semana (atividades com alimentos, incluindo provar sabores). E ainda, por abordar a importância da ajuda e da união.	
Intencionalidades	
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
1- Questionar as crianças sobre a capa do livro (o que pensam que o livro fala). 2- Referir o título do livro. 3- Contar a história, utilizando as personagens. 4- As crianças recontarem a história só com as personagens.	- Comentar a capa do livro; - Permanecer atento durante toda a leitura. - Partilhar acerca da história.
Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Livro - Personagens da história - “Montanha”
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenta a capa do livro.</li> <li>- Permanece atento.</li> <li>- Partilha acerca da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Fotografias</li> </ul>

	2ª Feira, 7 janeiro	3ª Feira, 8 janeiro	4ª Feira, 9 janeiro	5ª Feira, 10 janeiro	6ª Feira, 11 janeiro
Realizei		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</li> <li>- História “A lagartinha muito comilona”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</li> <li>- Animação cultural: Degustação de alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminar o cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</li> <li>- Registo da Degustação de alimentos</li> <li>- Reunião do Conselho</li> </ul>
Observação					
Não realizei	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminar o registo “Da horta ao prato”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo da Degustação de alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo da seriação</li> <li>- História “A que sabe a lua?”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz sobre a amizade “Ser amigo é ...”</li> <li>- Comunicações</li> <li>- Trabalho curricular compartilhado</li> <li>linguagem oral e escrita:</li> <li>“Da horta ao prato”</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho curricular compartilhado</li> <li>Matemática/Ciências:</li> <li>Seriação dos alimentos, por tamanho</li> </ul>	
Motivo	Ausente no período da manhã. Outra atividade programada para o período da tarde		Não realizei a atividade na 2ª feira, ou seja, não existia registo para realizar.	Não realizei a atividade da Seriação dos alimentos, por ser o aniversário da educadora e o grupo ter outra proposta (festa surpresa).	Não realizámos o registo da seriação porque não realizámos a atividade. Também não lemos a história porque tivemos a visita do Sr. Cipriano.

	Planificação semanal				
	2ª Feira, 14 janeiro	3ª Feira, 15 janeiro	4ª Feira, 16 janeiro	5ª Feira, 17 janeiro	6ª Feira, 18 janeiro
9h	acolhimento				
9h15 Manhã	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto - Projeto - Terminar o registo da degustação  Ginástica Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto - Projeto - Conversa e registo da degustação (com crianças de 3 anos)  Comunicação do Projeto da sala 3 (sobre o tomate)	Teatro	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto - Projeto - Registo sobre António Torrado  Ginástica Comunicações	Reunião da manhã  Trabalho em projeto: - Projeto - Projeto - Terminar registo sobre António Torrado  História "A que sabe a lua?" Comunicações
12h	recreio				
12h30	almoço				
13h	Finalistas/sesta				
15h30 Tarde	Trabalho curricular participado linguagem oral e	Caça ao tesouro "A roda dos alimentos"	Visita do Sr. Cipriano	Trabalho curricular participado Matemática/Ciências: Construção e leitura de	Reunião do conselho

	escrita: “Da horta ao prato”			gráfico (sobre os alimentos que provaram)	
legenda	Dinamizada pela educadora Dinamizado pela auxiliar Dinamizada por mim				

**Atividade 1:** Trabalho curricular compartilhado linguagem oral e escrita: “Da horta ao prato”

Enquadramento	
<p>É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.</p> <p>Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.</p>	
Intencionalidades	
- Promover o conhecimento dos alimentos	
Descrição da atividade	Objetivos específicos

<p>5- Mostrar o cartaz e pedir que identifiquem os diferentes espaços no cartaz (mar, horta, pomar, animais...)</p> <p>6- Distribuir por cada uma das crianças uma imagem (ovos, leite, carne, limão,...)</p> <p>7- Pedir para cada uma das crianças, à vez, identificarem o que está na sua imagem e referirem a origem (ovos vem da galinha, peixe do mar,...)</p> <p>8- Escrever o nome do alimento na imagem e colar ao cartaz.</p>	<p>- Identificar o alimento</p> <p>- Reconhecer a origem dos alimentos</p>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<p>- Educadora Cooperante</p> <p>- Auxiliar de Ação educativa</p>	<p>- Painel “Da horta ao prato”</p> <p>- Imagens de alimentos</p>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<p>- Identifica o alimento</p> <p>- Reconhece a origem dos alimentos</p>	<p>- Painel com as imagens e os nomes dos alimentos;</p> <p>- Notas de campo;</p> <p>- Fotografias.</p>
<p>Antes de realizar a atividade a educadora sugeriu-me não realizar a atividade com um cartaz com os diferentes espaços mas pedir ao grupo para realizar um. E assim, fiz.</p>	

Inicie a atividade distribuindo imagens pelas crianças. E aleatoriamente pedi a uma das crianças para indicar qual o alimento que tinha na sua imagem (“peixe”), questionei-lhe de onde vinha o peixe (“do mar”) e onde é vendido (“no supermercado”). E ao questionar qual o nome da área onde está o peixe no supermercado apenas uma das crianças soube responder que era a “peixaria”.

Esta linha de conversa foi decorrendo com os restantes alimentos.

Ao longo da atividade o grupo estava muito agitado, distraído e quando falavam era de forma atropelada. Tentei por várias vezes incentivar o grupo a participar o mais ordeiro possível, a educadora também tentou que se concentrassem, mas foi notória a dificuldade.

Devido um pouco a esta agitação não conseguimos conversar sobre todos os alimentos e as suas origens. Não chegando à realização de um cartaz com as diferentes origens.

Senti-me com uma imensa dificuldade em interessar todo o grupo em simultâneo e não apenas a criança que falava comigo no momento. Penso que o facto de o grupo já estar bastante à vontade comigo posso ser uma das causas para o ocorrido.

## **Atividade 2:** Trabalho curricular participado de Artes: Caça ao tesouro - “A roda dos alimentos”

Enquadramento
É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação. Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.
Intencionalidades
- Promover o conhecimento dos alimentos (a roda dos alimentos).

- Estimular a agilidade.
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.
- Incentivar a socialização e cooperação, entre pares.
- Estimular o raciocínio lógico.

Descrição da atividade	Objetivos específicos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Espalhar todos os postos.</li> <li>2- Realizar as diferentes equipas (distribuir a cada uma das crianças uma fita com uma cor, as crianças com a fita da mesma cor juntam-se formando uma equipa.)</li> <li>3- Explicar a todas as equipas as regras do jogo.</li> <li>4- Cada equipa recebe um cartão (com a forma da roda dos alimentos) e o conjunto de imagens dos locais (com a ordem que tem de seguir).</li> <li>5- Cada equipa identifica o primeiro local e desloca-se até lá.</li> <li>6- No primeiro local, retira uma imagem do grupo da roda dos alimentos e cola no seu cartão. De seguida identifica o próximo local e desloca-se até lá. E assim, sucessivamente.</li> <li>7- No último local (a sala), recebem a última imagem do grupo da roda dos alimentos e eu</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e deslocar aos diferentes locais</li> <li>- Colar a imagem do grupo na roda dos alimentos</li> <li>- Conversar e deslocar em equipa.</li> </ul>

verifico se tem todo o cartão preenchido e correto.	
8- Pequena conversa sobre a caça ao tesouro e a roda dos alimentos.	
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora Cooperante</li> <li>- Auxiliar de Ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fitas com 4 cores diferentes (para constituição das equipas)</li> <li>- 4 Cartões (forma da roda dos alimentos)</li> <li>- Imagens com os diferentes grupos da roda dos alimentos</li> <li>- Imagens com os locais (postos onde se encontram os grupos da roda dos alimentos)</li> </ul>
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica e desloca aos diferentes locais</li> <li>- Cola a imagem do grupo na roda dos alimentos</li> <li>- Conversa e desloca em equipa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartões das equipas;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Fotografias.</li> </ul>

**Atividade 3:** Trabalho curricular participado Matemática/Ciências: Construção e leitura de gráfico (sobre os alimentos que provaram)

Enquadramento

É durante a infância e a adolescência que se fazem importantes opções de estilos de vida, desta forma a escola pode ser um espaço essencial para uma compreensão adequada da alimentação.

Sendo um dos objetivos da instituição implementar a alimentação saudável penso ser pertinente realizar algumas das atividades acerca desta temática.

Intencionalidades	
- Promover a capacidade de organização de dados	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
<p>4- Relembrar com as imagens o nome de um alimento.</p> <p>5- Todas as crianças referirem se gostam ou não daquele alimento, colando no gráfico o cartão da cor correspondente (laranja se não gostou ou verde se gostou).</p> <p>6- Repetir sucessivamente para todos os alimentos.</p> <p>7- No final, contar quantas crianças gostam de cada alimento e quantas não gostam.</p>	<p>- Identificar os alimentos que gostaram e não gostaram</p> <p>- Contar o número de crianças que gosta e não gosta dos alimentos</p> <p>- Respeitar a vez dos outros de falar ou participar</p>
Recursos Humanos	Recursos Materiais
<p>- Educadora Cooperante</p> <p>- Auxiliar de Ação educativa</p>	<p>- Cartaz (com estrutura de gráfico)</p> <p>- Cartões verde e laranjas</p> <p>- Imagem dos alimentos provados</p>
Avaliação	

Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os alimentos que gostaram e não gostaram</li> <li>- Conta o número de crianças que gosta e não gosta dos alimentos</li> <li>- Respeita a vez dos outros de falar ou participar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografias</li> <li>- Notas de campo</li> <li>- Gráfico</li> </ul>
<p>Antes de iniciar a atividade troquei algumas ideias com a educadora. Assim, reformulei alguns passos da atividade. Iniciei a atividade distribuindo um esquema de barras a cada criança. Esse esquema continha as imagens dos diferentes alimentos que as crianças provaram e cada um dos alimentos duas colunas (gosto e não gosto) respectivas. As crianças começaram por assinalar numa das colunas de cada alimento (se gostaram pintavam a coluna do gosto se não gostaram pintavam a coluna do não gosto), consoante os alimentos que eu ia referindo.</p> <p>Senti necessidade de pedir ajuda à estagiária B. e à auxiliar V. para orientarem algumas crianças, enquanto eu ficava com outras crianças e em simultâneo a dinamizar toda a atividade.</p> <p>De seguida, com o cartaz (com estrutura de gráfico) fixo na parede pedi para as crianças que tinham gostado do tomate fossem colar um cartãozinho colorido na coluna do gosto. Depois, as crianças que não tinham gostado na coluna do não gosto.</p> <p>Após todas as crianças colarem fizemos a contagem de quantas crianças gostaram e não gostaram do tomate.</p> <p>Devido ao tempo não conseguimos terminar a atividade. Assim, na sexta-feira e na segunda-feira seguinte com cada uma das crianças terminei de colar os cartõezinhos nos restantes alimentos.</p> <p>Ao realizar esta atividade senti que por vezes tenho de ser mais rigorosa na gestão do tempo. Pois, penso que a atividade era muito interessante, mas não consegui finaliza-la analisando o gráfico com todo o grupo.</p>	

**Atividade 4:** História “A que sabe a lua?”

Enquadramento	
Escolhi este livro pela ligação da história (o facto de abordar o sabor da lua) com as atividades realizadas ao longo da semana (atividades com alimentos, incluindo provar sabores). E ainda, por abordar a importância da ajuda e da união.	
Intencionalidades	
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração das crianças.	
Descrição da atividade	Objetivos específicos
5- Questionar as crianças sobre a capa do livro (o que pensam que o livro fala). 6- Referir o título do livro. 7- Contar a história, utilizando as personagens. 8- As crianças recontarem a história só com as personagens.	- Comentar a capa do livro; - Permanecer atento durante toda a leitura. - Partilhar acerca da história.
Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Educadora Cooperante - Auxiliar de Ação educativa	- Livro - Personagens da história - "Montanha"
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos
- Comenta a capa do livro. - Permanece atento. - Partilha acerca da história.	- Notas de campo - Fotografias

--

	2ª Feira, 14 janeiro	3ª Feira, 15 janeiro	4ª Feira, 16 janeiro	5ª Feira, 17 janeiro	6ª Feira, 18 janeiro
Realizei	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Terminar o registo da degustação</li> <li>- Trabalho curricular participado linguagem oral e escrita: “Da horta ao prato”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Conversa e registo da degustação (com crianças de 3 anos)</li> <li>- Trabalho curricular participado de Artes: Visualização de vídeos com o António Torrado e conversa</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Pesquisa sobre António Torrado</li> <li>- Construção do gráfico (sobre os alimentos que provaram)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião da manhã</li> <li>- Continuação da construção do gráfico (sobre os alimentos que provaram)</li> <li>- Reunião do Conselho</li> </ul>
Observação		A visualização de vídeos foi a minha nova proposta para o momento.			

Não realizei		Trabalho curricular compartilhado de Artes: Caça ao tesouro - "A roda dos alimentos"			- Leitura da história "A que sabe a lua"
Motivo		Após conversar com a educadora acerca da atividade e do momento C.C. Artes optei por não realizar a atividade.			Prioridade em terminar o gráfico.

## ANEXO K. VETERANOS E NOVATOS

Tabela K1

*Veteranos e novatos*

<b>Novatos</b>	<b>Veteranos</b>
C.	A.
Da.	Al.
Di.	D.
M.B.	F.M.
S.M.	F.T.
S.	G.
	M.I.
	M.
	N.
	S.O.
	S.Q.

## ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL

Tabela L1

*Árvore categorial*

Categoria	Sub-categoria	Unidade de análise	Unidade de registo	Frequência
Interação entre pares	Em momentos de refeição	Suporte	<p>“Enquanto recebem o prato de peixe, F.M. – “M.B. e S.M. tenham cuidado que a Vanessa diz que o peixe pode ter espinhas.”” (7/12)</p> <p>“Da. começa a brincar com os seus talheres e N. olha para ele.” (14/12)</p> <p>“S.M. olha para mim e diz “Eu não quero mais”.</p> <p>M. (que já tinha terminado a sua sopa) levanta-se e dá uma colher de sopa à boca de S.M.. S.M. come e agarra de imediato na sua colher passando a comer sozinho.” (17/12)</p> <p>“A Auxiliar V. vai dar o prato a S.M. mas não chega. S.M. tenta agarrar mas também não consegue. S.Q. ajuda e dá o prato a S.M.” (20/12)</p> <p>“S.M. diz “Não quero mais.”</p> <p>A. pega no garfo de S.M. e dá-lhe à boca. S.M. come.” (11/1)</p> <p>“M. (veterana) olha para S.M. e vê que este não está a comer e diz “tens de comer tudo” S.M. “Eu não quero mais”</p> <p>M. pega no garfo de S.M. e tenta dar-lhe comida à boca, mas este vira a cara.</p> <p>A. vê a reação de S.M. e tenta também dar-lhe comida à boca, mas S.M. volta a virar a cara.” (11/1)</p>	9

			<p>“Enquanto N. (veterana) está a comer começa a observar Di. (novato) e vendo a sua dificuldade em colocar comida no garfo, N. pega no garfo de Di. e junta a comida ao centro do prato.” (18/1)</p> <p>“S.M. (novato) abre o guardanapo e tapa a sua cara.</p> <p>S.Q. (veterano) tira-lhe o guardanapo da cara e tenta dar-lhe uma batata.” (18/1)</p> <p>“M. (veterana) termina de comer e começa a dar comida a Dá. (novato).</p> <p>Dá. aceita o gesto de M. comendo.” (18/1)</p>	
		afetos	<p>“F.T. (veterano) e M.I. (veterana) foram dos primeiros a chegar e sentam-se lado a lado. Depois de se sentarem ficam a olhar para a porta a ver quem chega.</p> <p>Quando chega S. (novato) a M.I. começa a gritar “S. senta aqui! Senta aqui!” (lugar ao seu lado).</p> <p>S. senta-se onde M.I. diz. Ao ver que a cadeira é pequena troca de cadeira (para a frente de M.I.).</p> <p>M.I. – “S. era aqui.”” (13/12)</p> <p>“D. (veterana) que estava na outra mesa, grita “Vanessa” (estagiária). Vanessa ao olhar D. diz “Vou trocar de cadeira com a M.B. (novata) que a dela é baixinha.”” (13/12)</p> <p>“F.T. e M.I. ao verem N. (veterana) a chegar gritam em simultâneo “N. aqui!”.” (13/12)</p> <p>“D. (veterana que estava na outra mesa) toca nas costas do S.O. e este olha para trás e sorri.” (14/12)</p>	5

			<p>“N. (veterana) apos comer a sopa deita a cabeça na mesa, por estar com febre. S.M. (novato) vendo N. deitada faz-lhe uma “festinha” na cabeça.” (20/12)</p>	
		Conflito/ desagrado	<p>“C. (novata) chega e começa a sentar-se ao lado da M.I.. Mas, M.I. reage fazendo força para C. não desviar a cadeira e diz “Aqui não C.! Tu vais para ali.” (para a outra mesa). Mas C. insiste e diz “não!” sentando-se onde queria.” (13/12)</p> <p>“Quando N. (veterana) chega vai para um lugar (noura mesa), mas a Vanessa (auxiliar) muda-a para esta mesa e começa a chorar. Da. (novato) olha para N. e ela reage dizendo “pára!”. Mas Da. continua a olhar.” (14/12)</p> <p>“N. (veterana) apos comer a sopa deita a cabeça na mesa, por estar com febre. S.M. (novato) vendo N. deitada faz-lhe uma “festinha” na cabeça. Mas N. repreende-o dizendo “pára””. (20/12)</p> <p>“C. (novata) começa a falar mais alto. S.M. ouve e diz “Está muito barulho!” C. começa a rir-se e ainda diz mais alto “LÁ, LÁ, LÁ...”</p> <p>M.B. (novata) começa a imitar. C. olhando para S.M. “Lá, lá, lá...”</p> <p>S.M. grita “Pára! Pára com isso!” (20/12)</p> <p>“S.M. (novato) abre o guardanapo e tapa a sua cara. S.Q. (veterano) tira-lhe o guardanapo da cara e tenta dar-lhe uma batata.</p>	5

			Mas, S.M. grita dizendo “Não faz isso.” (18/1)	
		imitação	<p>“G. diz entusiasmado “A minha mãe vem na hora dos finalistas. Vem mais cedo” e bate palmas.</p> <p>S. (novato) observa G., sorri e começa a bater palmas.” (18/12)</p> <p>“No refeitório, A. (veterano) diz “vou beber água.”</p> <p>S.M. (novato) imita bebendo agua também.</p> <p>A. – “aaaaaa” refere apos beber agua.</p> <p>S.M. volta a imitar referindo também “aaaaa” (19/12)</p> <p>“C. começa a rir-se e ainda diz mais alto “LÁ, LÁ, LÁ...”</p> <p>M.B. (novata) começa a imitar.” (20/12)</p> <p>“C. pára e começa a bater palmas.</p> <p>M.B. volta a imitar batendo palmas.” (20/12)</p> <p>“A. ao receber a banana coloca na orelha dizendo “Tou Matay!” e sorri.</p> <p>F.T. e M.I. (veterana) imitam também colocando na orelha a banana.” (11/1)</p> <p>“Al. (veterana) mostra a M.I. (veterana) um dente que nasceu. M.I. observa e abre a sua boca mostrando também os seus dentes.” (17/1)</p> <p>“S.M. começa a rir-se e diz “não é assim.” E fazendo o gesto com os braços diz “é sexta, é sexta, hoje é sexta feira”.</p> <p>Dá. observa, começa a imitar o gesto e a rir-se.” (18/1)</p>	7

		<p>Socialização</p> <p>“Numa das mesas do refeitório, o S.M. (novato) começou a contar quantos estavam na mesa.</p> <p>F.M. (veterano) – “Não S.M., 1; 2; 3; 4; 5; 6. Somos 6.”</p> <p>F.M. diz para M.(veterana) – “quando nós formos para a escola a M.B. e o S.M. vão ser finalistas.”</p> <p>M. – “o meu amigo tinha 1, 2, 3, 4, 5 e agora 6 anos.” (7/12)</p> <p>“A estagiária Rita pede à M.I. para se chegar um pouco para a frente para uma menina passar.</p> <p>S.M. – “olha, são 2 M.I.”</p> <p>F.M. – “aquele menina não se chama M.I.. Oh Vanessa não é verdade que aquela menina se chama M.?”</p> <p>Vanessa – “eu não sei como se chama”</p> <p>Estagiária Rita – “chama-se M.I.”</p> <p>F.M. – “Ah, ok!” (7/12)</p> <p>“Numa das mesas do refeitório, enquanto uns vão chegando e sentando num lugar à escolha outros já estão a comer.</p> <p>Da. – “E não sou Mário, sou Da. e não sou o super Mário.”</p> <p>F.M. começa a cantar “Bom dia para o Da. que escreve no diário.”. S.M. tapa os ouvidos.(11/12)</p> <p>“S.O. questiona D. – “Hoje vais à natação? Eu vou ao futebol.” Mas D. não reage.” (11/12)</p> <p>“F.M. - “quem tem namorado? S.M., G. e S.O. levantam o braço no ar.”</p>	34
--	--	--	----

			<p>Da. – “Quem é namorado do boi?” Mas ninguém reage.” (11/12)</p> <p>“G. – “S. rima com bom cidadão.”</p> <p>S.M. ouvindo falar no S. começa a contar o que tinha acontecido no recreio – “Eu quando estava no recreio a brincar o S. bateu-me. Ele magoou-me. E eu chamei a Vanessa (Auxiliar) e ela resolveu.”” (11/12)</p> <p>“S.M. (novato) chega e ao observar o prato do S. (novato) diz “hoje é ervilhas e cenoura. Eu gosto!” (14/12)</p> <p>G. (veterano) depois de ter observado os pratos dos amigos também comenta “o meu prato é da cor do S. e do S.O.” (14/12)</p> <p>“Quando S.M. recebe o seu prato diz para o S. “olha as minhas ervilhas!” E S. observa.” (14/12)</p> <p>“No refeitório enquanto comem M. (veterana) diz “Eu fui ao circo hoje”.</p> <p>S.M. (novato) responde de imediato “Eu também.”.</p> <p>Quando S.M. observa a sopa refere “tem ervilhas”. Da. (novato) olha para a sua sopa e diz “Eu também.”.</p> <p>M. volta a repetir “Eu fui ao circo hoje”.</p> <p>Da. olha para M. e diz “M. tu és pequenina nessa cadeira.”.</p> <p>M. volta a insistir “Eu vi a Minni.”.” (17/12)</p> <p>“M. volta a sentar-se e a insistir “Eu vi a minni de verdade”</p> <p>F.M. (veterano) questiona “De verdade?” e M. responde “Sim.”. Mas, F.M. afirma “Isso</p>	
--	--	--	---	--

			<p>era porque alguma menina estava lá dentro.” (17/12)</p> <p>“Da. (novato) olha para a sua sopa e para a sopa do G. (veterano) e questiona “É sopa de quê?”.</p> <p>G. observa a sua sopa e diz “De espinafres”.</p> <p>S. Q. (veterano) enquanto come a sua sopa diz “prova! está boa. Não está G.?”.</p> <p>E G. confirma “Sim.” comendo a sua sopa.</p> <p>S. Q. afirma “Está morna!” (18/12)</p> <p>“Entretanto chega F.T. (veterano) com a Vanessa (auxiliar) a ajudá-lo. S.Q. questiona F.T. “Dói-te a perna?” e F.T. abana a cabeça afirmando que sim.” (18/12)</p> <p>“G. ao olhar para Di. (novato) reage surpreendido “O Di. come rápido!”. Di. ao ouvir o seu nome olha para G..” (18/12)</p> <p>“S.O. (veterano) – “a mim dói-me aqui.” Tocando nas costas.” (19/12)</p> <p>“D. (veterana) ao ver o Di (novato) a receber o prato de peixe toca no braço de S.O. para ele ver.</p> <p>G. (veterano) olha também e diz “O Di. já comeu tudo” (19/12)</p> <p>“A. ao ver também o que estava a acontecer refere “eu vou comer a sopa. Esta sopa tem cenoura.”</p> <p>G. olha para a sua sopa e questiona “onde?”</p> <p>A. – “Olha ali” mostrando a sua sopa.</p> <p>G. olha para a sopa de A. e volta a olhar para a sua dizendo “Ah a minha também.” (19/12)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“S.M. começa a uivar “auuuu”</p> <p>A. olha para S.M. e toca-lhe no braço para parar.</p> <p>S.M. pára e A. pega na sua taça e começa a beber a sopa.</p> <p>S.M. ao observar A. diz “Não é para beber”</p> <p>A. – “É sim.” (19/12)</p> <p>“S.O. questiona para os que estão na mesa “quem gosta de Ketchup?” (19/12)</p> <p>“A. olha para mim e diz “Vanessa já acabei!”</p> <p>E eu pisco-lhe o olho dizendo “Boa A.”</p> <p>A. contente diz “Oh G. olha já acabei.” (19/12)</p> <p>“S.M. olha para C. (novata) e diz “A C. tem uma estrela na cara.”</p> <p>A. olha para C..</p> <p>S.M. refere “Aquilo dói!” (19/12)</p> <p>“No refeitório, quando G. (veterano) chega e senta-se.</p> <p>S.Q. (veterano) olha e diz “onde bateste?” porque G. tem um alto na testa.</p> <p>S.O. (veterano) responde “foi nele.” referindo-se que ele tinha batido na cabeça de G..</p> <p>S.Q. – “Aqui está vermelho.” Apontando com o dedo para a testa de G.</p> <p>S.Q. – “Está a doer?”</p> <p>G. abana a cabeça indicando que não.” (20/12)</p> <p>“S.O. – “Sabes que eu todos os dias acordo à noite?”</p> <p>S.Q. – “eu acordo de manhã” (20/12)</p> <p>“S.M. aponta para C. e M.B. e diz “Olha ali.”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>S.Q. olha, mas continuou a comer.” (20/12)</p> <p>“S.M. (novato) quando recebe o prato comenta com A. (veterano) – “Ontem tinha uma espinha.”</p> <p>A. “Quem? Tu?”</p> <p>S.M. “Não.”</p> <p>A. “Estava a picar-me.” (11/1)</p> <p>“F.T. (veterano) para S.Q. (veterano) “Eu tinha uma coisa verde na boca que era boa. Feijão.” (11/1)</p> <p>“A. ao receber a banana coloca na orelha dizendo “Tou Matay!” e sorri.” (11/1)</p> <p>“F.T. bebe água e entorna. Limpa com o guardanapo e começa a levantar o guardanapo no ar.</p> <p>S. (novato) observa a situação e bebe água.” (11/1)</p> <p>“S.M. (novato) diz “Não quero mais.”</p> <p>D. (veterana) incentiva “S.M. estou a ganhar” (17/1)</p> <p>“D. enquanto come alface diz “A alface é saudável.”</p> <p>M.I. “eu gosto de alface.” (17/1)</p> <p>“D. termina de comer e diz “S.M. ganhei-te” (17/1)</p> <p>“Al. pergunta a M.B. (novata) “Quais são os desenhos animados que tu vês?”</p> <p>M.B. começa a sorrir.</p> <p>Al. continua “eu vejo a Luna e a Ludybug.”</p> <p>Al. questiona também a S.M. “E tu S.M. o que vês?”</p> <p>S.M. “os Pj Masks com o Vicente.” (17/1)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“Quando a educadora leva o prato de Di. (novato) para colocar mais comida, Di. diz para S.M. “quero mais.” (18/1)</p> <p>“S.Q. ao ver que a fruta é laranja canta ao ritmo da canção do dia da semana “é laranja, é laranja, hoje é laranja-feira”</p> <p>S.M. começa a rir-se e diz “não é assim.” E fazendo o gesto com os braços diz “é sexta, é sexta, hoje é sexta feira.” (18/1)</p>	
Em momentos de brincadeira	imitação	<p>“No tapete, S. (novato), S.O. (Veterano) e G. (Veterano) brincam com carrinhos.</p> <p>G. e S.O. deslizam com os carros contra o móvel da área da casinha e S. observa e repete.” (5/12)</p> <p>“Os três deslizam com os carros pelo tapete.” (5/12)</p> <p>“G. - “S.O. vamos brincar aos saltos?” e atira o carro ao ar.</p> <p>S. observa o G. e atira também o carro ao ar.” (5/12)</p> <p>“Mas, pouco depois C. decidi ir ter com N. e andando atrás desta. Regressando à casinha um pouco depois juntas.” (12/12)</p>	4	
	afeto	<p>“De seguida faz uma “festinha” na cara de C..” (17/12)</p> <p>“Di. larga o carrinho e o tubo e começa a agarrar M.B. Mas, M.B. afastasse.</p> <p>Di. insiste e tenta lambar M.B. M.B. continua a afastar-se dizendo “que nojo!” (8/1)</p>	2	
	conflito	<p>“M. volta a questionar C. “C. posso?” e pega no folheto.</p> <p>C. “É meu!” tira o folheto da M. e muda de mesa. M. vai atrás.</p>	7	

			<p>C. “É meu!”</p> <p>M. “Mas eu também quero!”</p> <p>C. “Não, não!” (29/10)</p> <p>“Chega junto da mesa S.M. (novato) e diz “Eu não joguei”</p> <p>Da. – “tu não sabes.”</p> <p>S.M. tenta agarrar na caneta dizendo “Sei, sei”</p> <p>Da. empurrando S.M. diz “sai não há espaço.”</p> <p>Da. e S.M. empurram-se um ao outro tentando agarrar nos cartões do jogo.</p> <p>Da. – “Pára!”</p> <p>S.M. – “Sai”</p> <p>Da. – “Eu tenho mais força” e continuam a empurrar-se.</p> <p>S.M. – “Eu é que tenho” (19/12)</p> <p>“Chega C. (novata) e tenta agarrar nos cartões. Mas, Da. e S.M. começam a empurra-la.</p> <p>Da. vai buscar uma cadeira, senta-se e diz “A seguir sou eu.”</p> <p>S.M. – “Sou eu”</p> <p>Da. põe a mão na boca de S.M.</p> <p>S.M. retira a mão de Da. e diz “Não gosto disso.” (19/12)</p> <p>“Di. (novato) que apenas observava, aproxima-se e toca na construção deixando tudo cair.</p> <p>S.M. grita “Di. não é assim. Estás a destruir.”</p> <p>Di. tenta agarrar nos tubos novamente. Mas, S.M. empurra-o.” (8/1)</p>	
--	--	--	---	--

		<p>“Al. (veterana) aproxima-se de S.M. e começa a ajudá-lo.</p> <p>S.M. – “PÁRA! Eu consigo sozinho.” (9/1)</p> <p>“M. e Di. persistem a tentar arrumar as cartas.</p> <p>S.M. grita “Eu arrumo. Não gosto disso.”</p> <p>Di. puxa as cartas que M. tem na mão. S.M. ao ver as cartas começa a puxar também.</p> <p>Mas, M. acaba por dar a S.M..” (9/1)</p> <p>“Depois, S.M. desliza com um carro e Di. tenta agarrar no carro.</p> <p>S.M. diz “Não se tira as coisas dos outros.”</p> <p>Di. “Eu tinha” e insiste em tirar.</p> <p>S.M. grita “PÁRA” PÁRA! Não se tira.</p> <p>Di. tenta agarrar no carrinho e empurra S.M.</p> <p>S.M. começa a desviar-se escondendo o carrinho.” (10/1)</p>	
	Exploração/ brincadeira	<p>“Na área da plástica, a M.I. (veterana) fazia um desenho no caderno, M.B. (novata) e C. (novata) recortavam folhetos e M. (veterana) desenhava no caderno, mas levantou-se para ir buscar uma tesoura.</p> <p>M.B. – “C. olha isto?” Mostrando o folheto que cortava.</p> <p>M. chega com a tesoura e pergunta “meninas também posso?” mas nenhuma responde.</p> <p>Volta a insistir “meninas também quero!” e começa a recortar o folheto de C..</p> <p>M. – “C. posso cortar só este? C. também quero!”. C. não responde.</p> <p>M. – “M.B. posso?”.</p> <p>M.B. – “Podes, mas é meu!”” (29/10)</p>	14

			<p>“M. e C. voltam à mesa para junto de M.B. e de M.I..</p> <p>M. recorta o seu desenho e C. cola numa folha o que tinha recortado do folheto.</p> <p>S. chega e começa a desenhar no seu caderno.” (29/10)</p> <p>““No tapete, a M.B. (novata), o Da. (novato), o A. (veterano) e a Al. (veterana) fazem construções com peças de madeira e brincam com os carrinhos.</p> <p>A. – “e estou na piscina”</p> <p>Al. – “Aí não é a piscina. Aqui é que é.”</p> <p>“M.B., tu dás as peças está bem?”</p> <p>Da. – “Quem vem para a piscina?”</p> <p>S.M. chega e observa o que fazem.</p> <p>A. – “S.M. anda, toma um carro grande.”</p> <p>A. – “M.B. põe aqui”</p> <p>M.B. – “S.M. tu dás-me.”</p> <p>M.B. tira da caixa uma peça e o A. reage “Oh M.B.” e cruza os braços com uma expressão triste.</p> <p>Da. – “Oh M.B. porque é que tiraste?”</p> <p>Vanessa (estagiária) – “arrumar a sala!”</p> <p>A.- “M.B. dá cá!”. A M.B. deu ao A. a peça e ele arrumou na caixa.</p> <p>Al. – “Toma M.B.”. A. deu a peça a M.B. para ela arrumar na caixa.”” (11/12)</p> <p>“No tapete, F.T. (veterano), Da. (novato) e G. (veterano) brincam com a garagem, os carrinhos e tubos em cartão.</p> <p>F.T. – “bora amigos?”. Deslocando-se do tapete para a garagem.</p> <p>Da. – “não”. Ficando no tapete.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>F.T. – “Assim vais perder o escorrega da aventura.” Colocando um tubo de cartão inclinado na garagem.</p> <p>Da. vai atrás de F.T. e coloca um carro dentro do tubo.</p> <p>F.T. – “anda Da.!”</p> <p>E Da. volta a colocar outro carro dentro do tubo.</p> <p>S.Q. (veterano) aproxima-se com um cão (que o S. mostrou na reunião) e mostra ao F.T..</p> <p>S.Q., F.T. e G. vão sentar-se à volta de uma mesa a brincar com o cão.</p> <p>Da. sozinho, continua a deslizar os carrinhos dentro do tubo.</p> <p>A. (veterano) e S. (novato) aproximam-se, observam Da. e sentam-se ao seu lado começando a brincar com os livros. Da. deixa os carrinhos no tapete e vai ver um livro.” (14/12)</p> <p>“Na área da casinha, a C. (novata) e a N. (veterana) mexem no mesmo boneco e na sua cadeirinha.</p> <p>Enquanto N. tem o boneco no colo C. questiona “posso ser a mãe?”</p> <p>N. sugere “C. se queres ser a mãe vai buscar um bebé”</p> <p>C. “Então tá bem”. Mas, C. fica perto da N. a observá-la a colocar o boneco na cadeirinha.</p> <p>Assim, C. questiona “posso levar a cadeirinha?”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>N. responde “Sim.” E C. agarra na cadeira.  N. reage de imediato tirando o boneco da cadeira e dizendo “O bebé é meu!” (17/12)  “Enquanto N. anda pela sala a mostrar o boneco, C. ficou na casinha a observar o S.O. (veterano) e o S.Q. (veterano) que se caracterizavam na casinha.” (17/12)  “C. dirige-se para junto do espelho tentando retirar um casaco pendurado num cabide. Como o casaco estava um pouco elevado C. tem de fazer várias tentativas enquanto S.O. observa. Assim que C. consegue retirar o casaco veste-o e tenta apertar.” (17/12)  “Com o casaco apertado C. diz “vou ao supermercado”, pega num cesto e vai até ao tapete. Regressa à casinha e diz “N. já fui. Estava a chover!” e retira o casaco.” (17/12)  “Na mesa de jogos, Da. (novato), F.T. (veterano), N. (veterana) e F.M. (veterano) brincam com um jogo da Frozen (cartões e uma caneta).  Da. – “Eu ainda não fiz.”  N. agarra na caneta.  Da. – “Eu não fiz e tu fizeste.”  N. continua com a caneta.  F.T. – “Quem é que tem a cenoura?”  Da. – “Eu não fiz F.T.”  F.T. agarra na caneta.” (19/12)  “Enquanto estavam no tapete brincavam com os carrinhos e tubos de cartão.  S.M. (novato) começa a desfazer um tubo de cartão.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>A. (veterano) diz-lhe “S.M. não é assim” e puxa o tubo.</p> <p>A. diz para M.B. (novata) “S.M. não sabe”</p> <p>M.B. defende “sabe sim” (8/1)</p> <p>“S.M. começa a construir com os tubos e A. observa.</p> <p>S.M. diz para A. “É uma casa de banho grande”.</p> <p>M.B. Vai dando a S.M. tubos e tenta pôr um dizendo “pode ser assim!” (8/1)</p> <p>“A. depois de arrumar o marcador, volta ao tapete e dá um carrinho ao S.M..</p> <p>S.M. agarra no carrinho e coloca tubos à volta. Di. dá um carrinho a S.M. mas este agarra e atira-o para o chão.</p> <p>M.B. dá um carrinho e um tubo a Di., Di. agarra e fica a observar S.M.</p> <p>S.M. faz uma construção e diz “vamos viver todos juntos na casa.” (8/1)</p> <p>“S.M. (novato), Di. (novato) e F.T. (veterano) fazem uma construção com peças de madeira e carrinhos.</p> <p>S.M. – “Aqui é a nossa casa. Di. tu eras o lobo.”</p> <p>F.T. – “Ou então podíamos construir uma casa para o lobo.” (10/1)</p> <p>“Dá. (novato) aproxima-se de S. e começa a brincar com uns carrinhos.</p> <p>S.M. enquanto continua a construção diz “Nós acendemos uma lareira para queimar o lobo”</p> <p>F.T. diz para S.M. “agora já pode entrar meu senhor”</p>	
--	--	--	--	--

			<p>S.M. “pode, aqui”</p> <p>S.M. e F.T. fazem um “túnel” e tentam passar os carrinhos, mas começa a cair a construção.</p> <p>F.T. “Não dá.”</p> <p>S.M. “tem de ser maior”</p> <p>F.T., S.M. e Di. colocam peças para fazer um “túnel” maior.” (10/1)</p>	
		Suporte	<p>“Mas não consegue e pede ajuda a N. “Podes apertar? N. diz “sim” e começa logo a apertar.” (17/12)</p> <p>“No tapete, S.M. (novato) começa a arrumar as cartas com que estava a brincar após ouvir a auxiliar V. indiciar que estava na hora de arrumar.</p> <p>Al. (veterana) aproxima-se de S.M. e começa a ajudá-lo.” (9/1)</p> <p>“M. vai ajudar Al. a arrumar os carrinhos.” (9/1)</p> <p>“Al. aproxima-se de Di. e diz-lhe “é nesta caixa Di.” (18/1)</p>	4
		Socialização	<p>“M. (veterana) começa a arrumar as cartas. E S.M. volta a dizer “Não preciso de ajuda.” (9/1)</p> <p>“Di. (novato) começa a mexer nas cartas. S.M. – “Não, não é assim.” (9/1)</p> <p>“Di. insiste em mexer nas cartas. E S.M. “Não é assim.” (9/1)</p> <p>“M. volta a tentar arrumar as cartas, mas S.M. refere novamente “Não preciso de ajuda.” (9/1)</p> <p>“S. (novato) chega e tenta agarrar no carrinho que S.M. tem na mão.</p>	8

			<p>S.M. – “Não podes tirar”</p> <p>S. afasta-se e fica a observar.” (10/1)</p> <p>“Enquanto arrumavam os brinquedos, no tapete Al. (veterana) diz para Di (novato) “Di. isto é aqui!” (18/1)</p> <p>“G. (veterano) pegando numa peça “Isto não é aqui, é da casinha.”. Vai colocar e quando regressa diz “Isso não é aí Di.” (18/1)</p> <p>“M.B. (novata) ao ver Di. a arrumar no sítio errado diz “Di. não é aí”</p> <p>Di. continua a colocar os brinquedos em qualquer caixa.</p> <p>Al. “Oh Di.! Olha isso é ali!”</p> <p>Di. tenta tirar um brinquedo das mãos de D. (veterana) mas D. diz-lhe “Oh Di. é para arrumar.” (18/1)</p>	
		adultos	<p>“S.O. tira um dos carros da caixa de plástico. G. observa e diz – “esse é o Faísca.”</p> <p>S.O. – “não é não.”</p> <p>G. – “É sim. Olha as cores.”</p> <p>S.O. – “oh Vanessa este carro aqui não é o Faísca, pois não?”” (5/12)</p> <p>“A auxiliar V. chama A. para ir marcar o dia no calendário. A. vai buscar um marcador e quando chega questiona-me “Vanessa onde é o dia?”</p> <p>Pergunto-lhe “qual foi o dia de ontem?” A. aponta corretamente. E eu questiono “E qual é o dia a seguir?” A. volta a apontar corretamente. Volto a questionar “Então qual é o dia hoje?” e A. aponta para o dia correto.” (8/1)</p>	3

			<p>“Di. fica parado a olhar para mim a fazer “beicinho”.</p> <p>A educadora observava a atitude de Di. e diz-me “Vanessa, ele vai ter mesmo de arrumar. Tens de ser tu porque tens estado aqui.”</p> <p>Como Di. continuava sem arrumar disse-lhe “Di. tens de arrumar. Pega nos carrinhos e põe nessa caixa (aponto com o dedo).”</p> <p>Di. começou a arrumar.</p> <p>Al. observa e eu digo-lhe “Podes ajudar o Di.?” (18/1)</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO M. PORTEFÓLIO A.

# Portefólio do

# A.



*Outubro de 2018 a Janeiro de 2019*

O A. tem 5 anos.

Desde o seu primeiro ano que está na instituição.

No ano anterior já estava no Jardim de infância.

O A. vem sempre com a sua mãe. Pois, a S. trabalha como auxiliar, noutra sala.

O A. é uma criança muito meiga, tímida, sorridente, brincalhona e que gosta muito de ajudar os outros.



O A. e a sua família trouxeram um dossiê, para realizar o portefólio, e uma pasta, para colocar os restantes trabalhos, a pedido da educadora. Pois, na instituição já é habitual realizar o portefólio. A decoração do dossiê e da pasta é realizada pela criança e pela família.

O portefólio é organizado por separados (iguais para todas as crianças) elaborados pela equipa da sala.

Nesses separados a equipa vai colocando os registos das atividades realizadas em grande grupo. Os registos individuais são escolhidos pela criança, que refere o motivo da sua escolha; os materiais e a técnica que utilizou, entre outros.



# Os separadores

## Logo de manhã...

Marcamos as presenças

Inscrevemo-nos no contar, mostrar ou escrever

Planeamos o nosso dia

## Atividades em projeto

Mapa de atividades

Atividades em projeto

Comunicações

## Trabalho Curricular Comparticipado

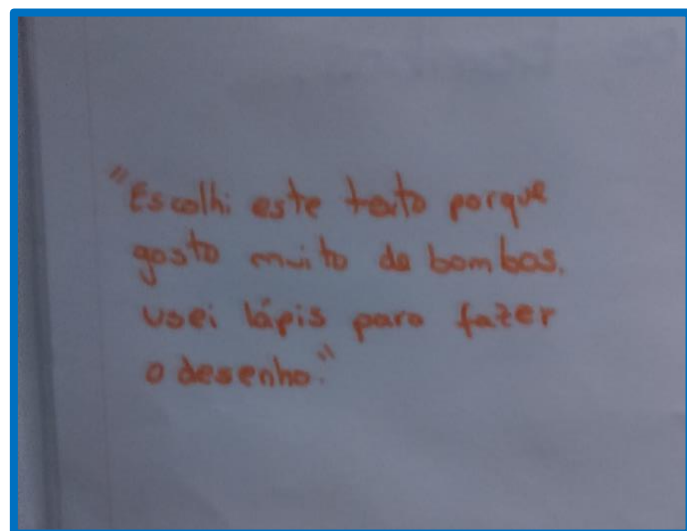
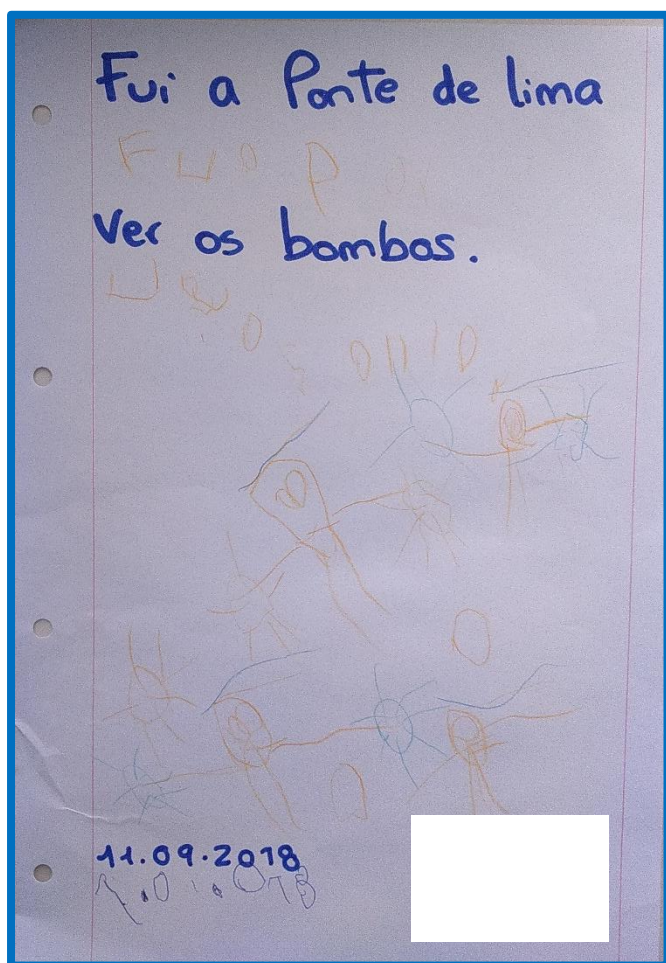
Segunda-feira  
Linguagem oral e escrita  
Terça-feira  
Artes  
Quarta-feira  
Animação Cultural  
Quinta-feira  
Matemática e ciências  
Sexta-feira  
Reunião do conselho

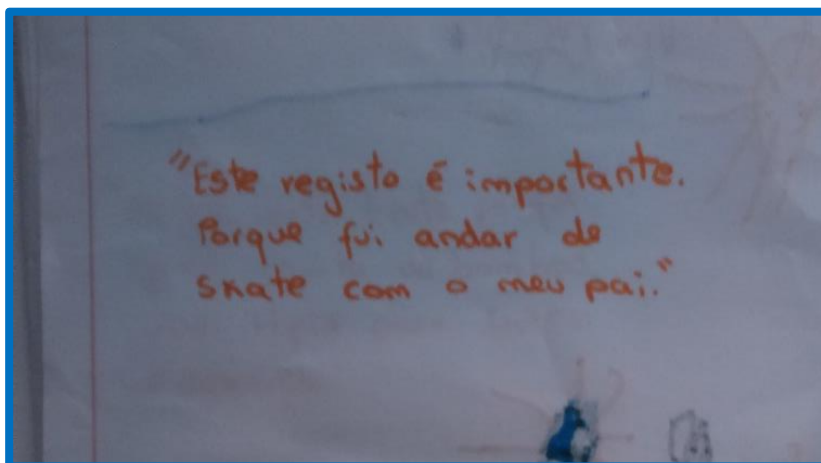
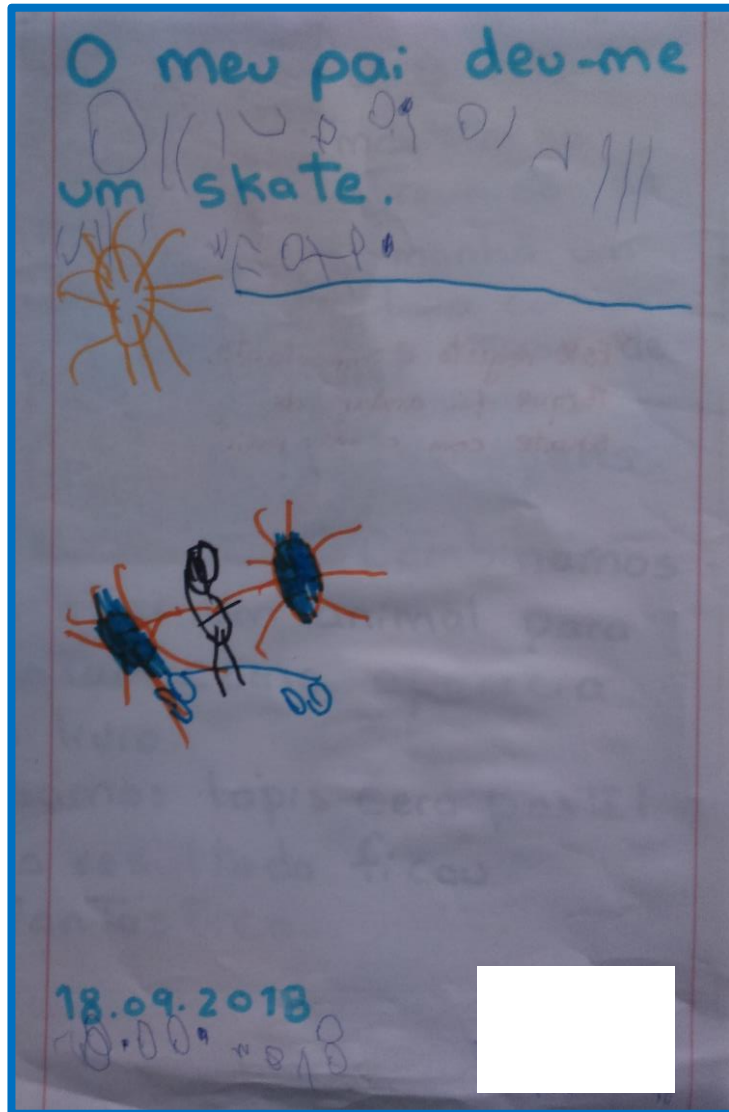
## Dias Festivos

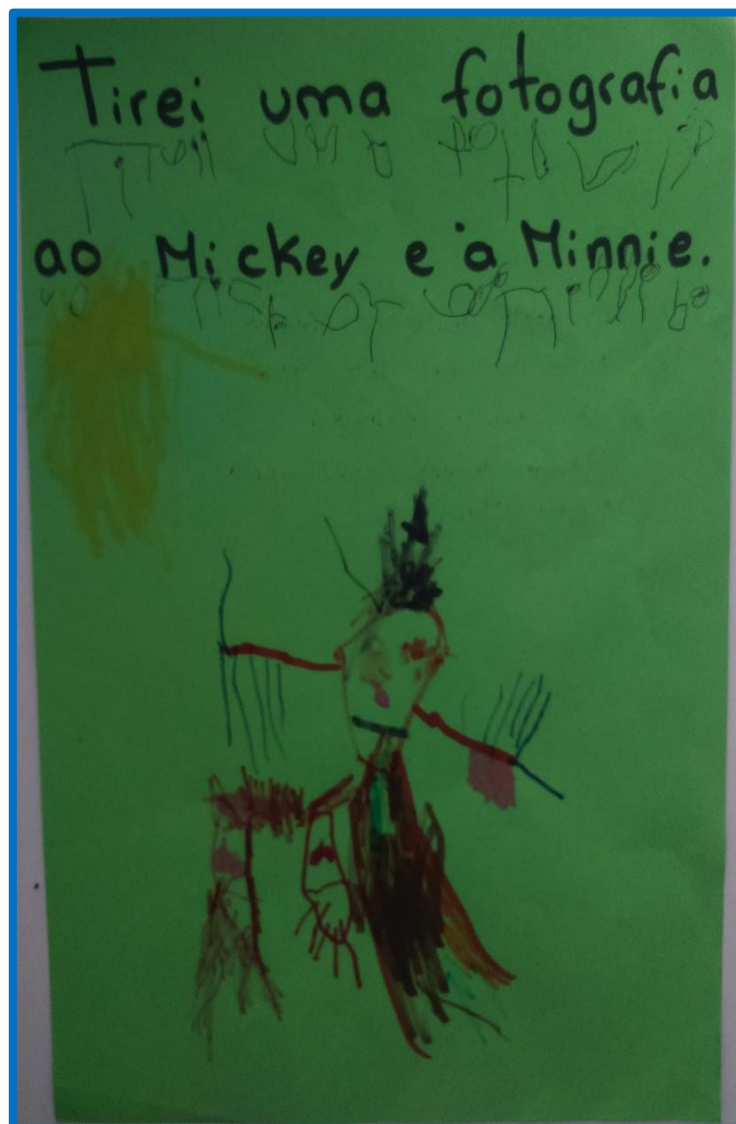
## Registo Mensal

# As escolhas de A.

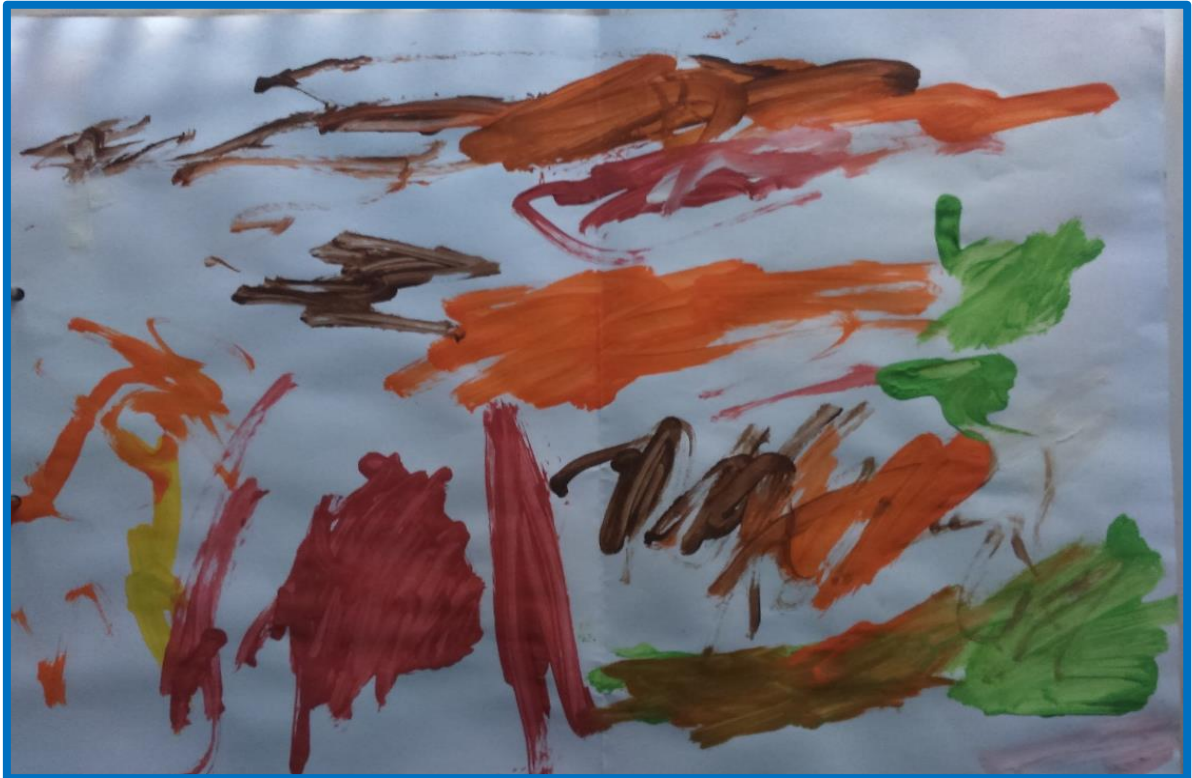
- Em seguida ao A. realizar a sua escolha este, em conversa comigo, foi explicando o motivo pelo qual escolhia aquele trabalho e partilhando informações que ele achava relevantes.







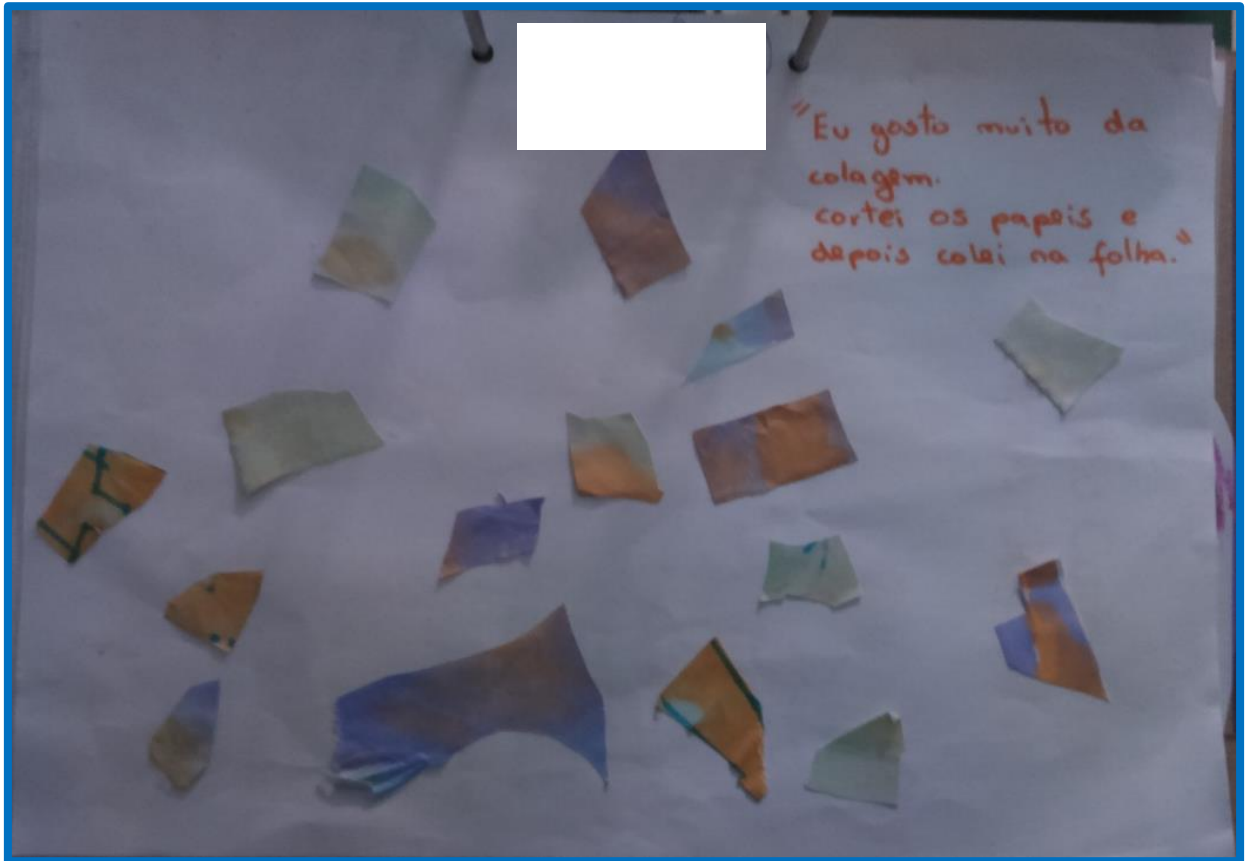
"Eu gosto deste texto porque gostei de tirar fotos aos cães, com o telemóvel. Fiz um desenho com canetas e fiz letras."



"Eu fiz a pintura, com pinceis e tintas, para o portefólio.  
Fiz quando era bebe porque os bebes fazem desenhos assim!!"



"Eu gasto muito deste  
desenho. É uma pintura.  
Fiz um senhor com  
babões."





"Eu gosto deste desenho porque  
é bonito.  
Fiz digitinta e pinteí com lâpis  
de cera."

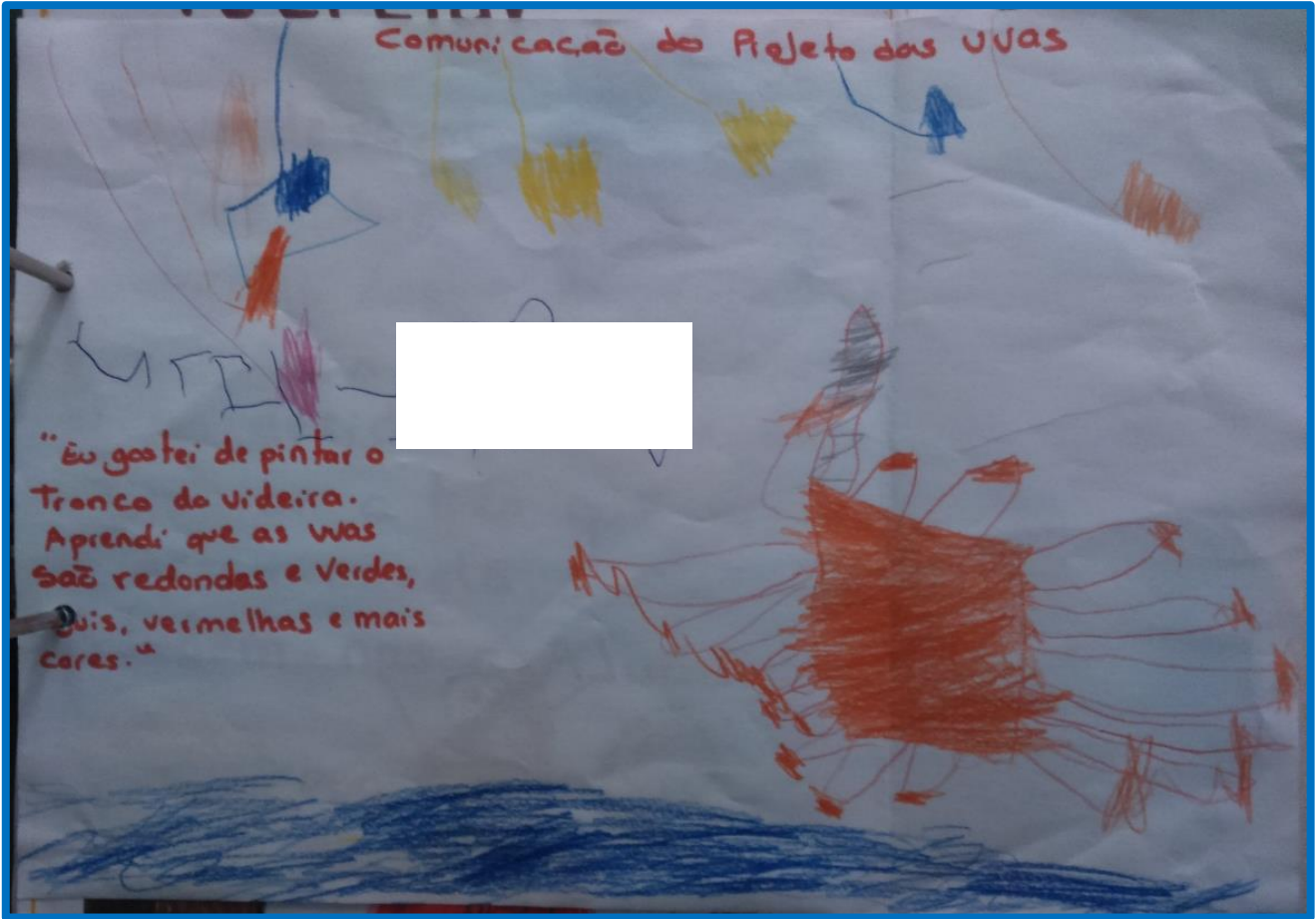
## Bolo de abóbora

### Ingredientes:

- .500 gr de abóbora sem casca, cortada em cubos.
- .2 chávenas cheias de farinha.
- .1 chávena e meia de açúcar.
- .100 gr de manteiga.
- .50 ml de óleo.
- .1 colher de sopa de canela em pó.
- .5 ovos.
- .Raspa e sumo de uma laranja.

Pré aqueça o forno a 180<sup>o</sup>. Coza a abóbora em água, depois de cozida, retire-a da água e esprema-a para eliminar toda a água que ficou retida. Numa tigela, coloque a abóbora e a manteiga e bata até obter uma mistura uniforme. Triture com a varinha mágica para ficar com um puré laranja. Junte o açúcar e os ovos e bata tudo muito bem, aos poucos junte a farinha, o óleo, a canela e a raspa e sumo de laranja. Bata durante 5 minutos até obter uma mistura cheia de bolhas de ar. Verta a mistura numa forma redonda, untada com margarina e polvilhada de farinha. Leve ao forno cerca de meia hora.

"Eu trouxe uma receita porque tínhamos reabido uma abóbora. Eu preparei a receita num livro com a mãe."



"Eu gostei de pintar o  
Tronco da videira.  
Apreendi que as uvas  
são redondas e verdes,  
mas, vermelhas e mais  
cores."



"Eu gosto deste desenho porque é muito importante. Fiz o desenho ao pé do meu amigo Matay. Eu gosto muito dele. Tu fiz uma planta que estava ao pé de mim."



# A nossa visita à vinha

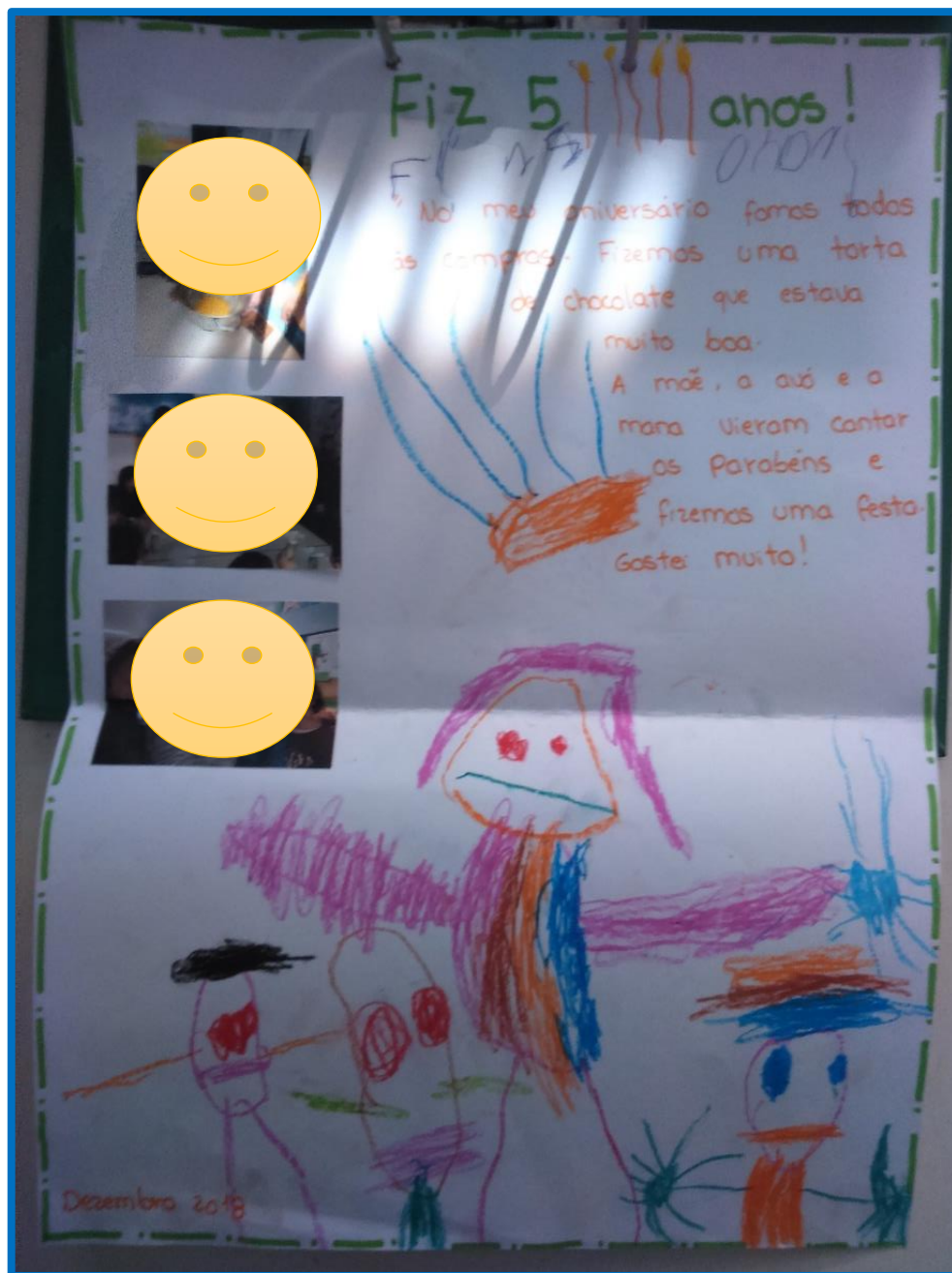


Gostei da casota do  
cão porque tinha cores  
giras.



Gostei do pic-nic  
porque a comida era boa

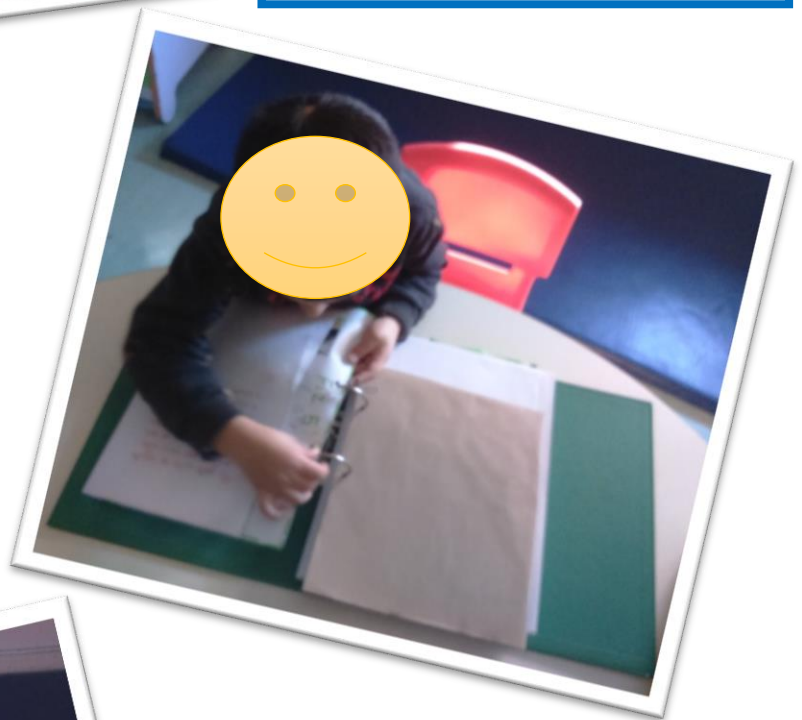
"Eu gosto deste trabalho  
porque fomos à vinha do  
professor Tiago.  
Fomos à vinha porque  
fizemos o projeto das uvas.  
Pintei com pincéis e tintas."



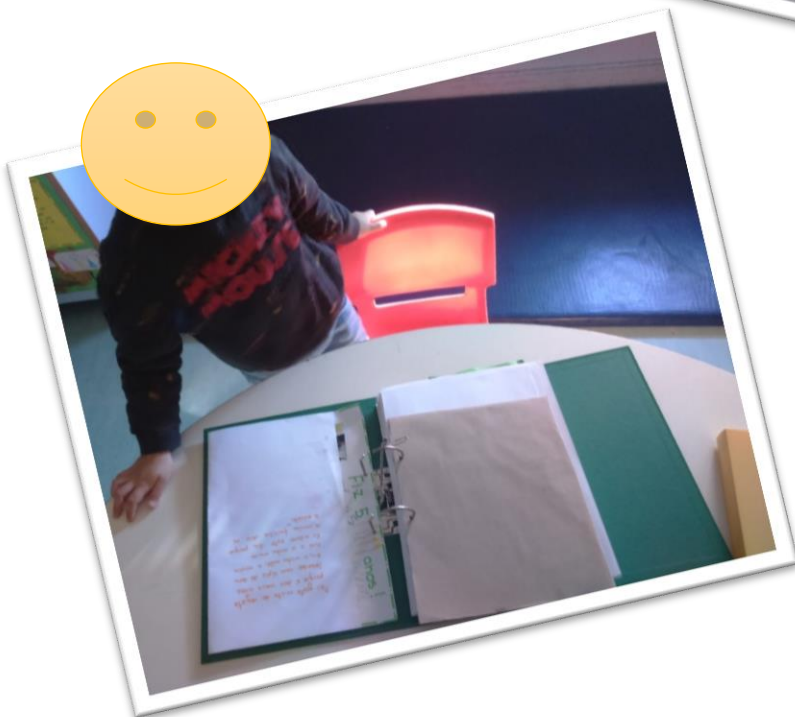
"Eu gosto muito do registo porque é dos meus anos. Desenhei com lápis de cera eu, a minha mãe, a minha avó e a minha mana. Eu adorei este dia porque a minha família veio cá à escola."



O A. depois de escolher os seus registos, colocou no seu portefólio.



Quando terminou demonstrou com um sorriso a sua satisfação.



## Mais um pouco do A.

Ao longo do decorrer de todo o período de intervenção, o A. demonstrou uma atitude muito positiva, apesar de ser reservado, depois de familiarizada com as pessoas e o espaço, demonstra-se muito alegre e envolvida em interações positivas com o outro. considero que é uma criança sociável e carinhosa, tanto com os adultos da sala, como com as outras crianças. É uma criança bem-disposta.

É uma criança autónoma momentos da rotina, tais como os de refeição, higiene, marcar a presença, ir buscar ou arrumar materiais, desempenhar a sua tarefa da semana. Quando está a realizar alguma tarefa que não tenha tanta facilidade, não tem problemas em pedir ajuda quer ao adulto como às restantes crianças, mostrando reconhecer as suas dificuldades, tentando ultrapassá-las.

No que respeita à colaboração e cooperação com as restantes crianças, demonstrou uma atitude de tolerância e aceitação das diferenças, apoiando sempre as crianças com mais dificuldades no dia-a-dia. relacionando-se com as restantes crianças com facilidade e tem facilidade em resolver conflitos de forma autónoma através do diálogo. Mostra facilidade em participar em diferentes brincadeiras com os pares e desenvolveu já relações de amizade consistentes com alguns deles.

Apesar do incentivo por parte dos adultos, o A. participa nas atividades que decorrem na sala.

As atividades preferenciais do A. são a brincadeira na área da casinha e nos jogos.

Durante as sessões de educação física, sempre demonstrou gostar das atividades realizadas, desde correr; saltar; manipular objetos; dançar, estando com um sorriso contante. Apesar de apresentar algumas dificuldades que são normais nesta fase de desenvolvimento.

Ao longo do tempo fui verificando uma evolução na relação comigo, pois, quando cheguei à sala o A. mal olhava nos meus olhos, não falando apenas sorrindo. E com o decorrer da PPS foi conversando comigo e solicitando a minha ajuda, tal como outro elemento da equipa.

O A. demonstrou gosto pelas atividades que envolvem materiais diversificados e diferentes técnicas. Ao realizar o projeto “A árvore das uvas” o A. esteve sempre muito empenhado e líder na construção da videira em 3D. Ele sugeriu materiais e dividiu tarefas pelos restantes elementos do grupo. Enquanto estava a ser realizada a videira

o A. diariamente tinha a iniciativa para executar as tarefas (desde construir a estrutura, pintar os elementos e ainda construir a videira). O A. gosta de desenhar, pintar e fazer colagens.

Durante as conversas em grande grupo, o A. gosta de comunicar e mostra vontade, apesar de ter alguma vergonha, apoiando-se no adulto.

Em pequeno grupo, o A. tem mais confiança partilhando de forma mais espontânea as suas ideias e opiniões.

Gosta de relatar vivências do seu contexto familiar, enunciando os elementos da sua família.

O A. reconhece os números e as letras, demonstrando diariamente nas tarefas e nas atividades (marcar a presença, marcar o dia, realizar textos).

A linguagem é o aspeto do seu desenvolvimento em que revela mais necessidades de acompanhamento do adulto, no sentido de apoiá-lo a desenvolver mais as suas ideias. Assim como a escrita que também necessita de acompanhamento do adulto, no sentido de apoiá-lo a melhorar.

Aprecia brincar / explorar os elementos naturais que encontra no espaço exterior, assim como aqueles que são trazidos para a sala, pelos adultos ou pelas restantes crianças. Gosta de realizar experiências e interessa-se por todo o processo de descoberta.

