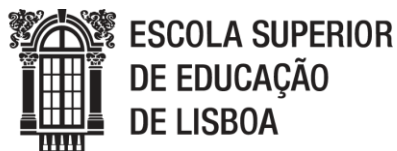


ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	3
Anexo B. Questionário realizado à educadora cooperante relativamente à temática em estudo	226
Anexo C. Entrevista à educadora cooperante relativamente ao contexto socioeducativo.....	229
Anexo D. Questionário realizado às famílias relativamente à temática em estudo.....	238
Anexo E – Matriz categorial dos questionários realizados às famílias relativamente à temática em estudo.....	252
Anexo F. Roteiro Ético.....	262
Anexo G. Jornal da sala.....	268
Anexo H. Questionário realizado às famílias relativamente aos encontros temáticos e apresentação dos dados obtidos	273
Anexo I. Fotografias dos encontros temáticos	276

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II



Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II

Inês Castel-Branco

(Nº 2016117)

Portfólio de Estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II,

3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora de Estágio: Professora Doutora Manuela Rosa

2018-2019

INDICE

Introdução.....	9
1. Caracterização para a ação.....	11
1.1. Conhecer o estabelecimento de ensino.....	11
1.2. A equipa educativa.....	14
1.3. As famílias.....	17
1.4. As crianças da sala D.....	22
1.4.1 Portfólio de uma criança da sala D.....	28
1.5. A organização do ambiente educativo definido pelo adulto-educadora.....	43
2. Intencionalidades pedagógicas.....	52
3. Notas de campo.....	59
4. Reflexões semanais.....	90
5. Planificações de atividades.....	136
6. Análise reflexiva do meu desenvolvimento e aprendizagem.....	217
Referências bibliográficas.....	223

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Informações pessoais e profissionais de toda a equipa educativa	14
Tabela 2 -Estrutura familiar.....	17
Tabela 3 - Situação profissional da mãe e do pai vs habilitações literárias e idade.....	18
Tabela 4. Nacionalidade da mãe e do pai.....	19
Tabela 5. Percurso institucional das crianças.	22
Tabela 6. Frequência nas Atividades de Animação e Apoio à Família	24
Tabela 7. Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/Sala D.....	47
Tabela 8. Organização do tempo da sala D.....	48

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Questionário entregue às famílias para obtenção de dados.....	21
Figura 2. Na área do computador. janeiro, 2018.	30
Figura 3. "Desenhar é o que eu mais gosto de fazer." outubro, 2017.	30
Figura 4. Bola de natal feita pela Émily e pela sua família. Dezembro, 2017	31
Figura 5. Atividades gímnicas no ginásio. Janeiro, 2018.....	34
Figura 6. "O meu primeiro desenho". Setembro, 2017.	35
Figura 7. "Esta sou eu!" Janeiro, 2018.....	35
Figura 8. Atividade do livro "A caixa". Janeiro, 2018.	36
Figura 9. Desenho sobre a história "O monstro das cores". Novembro, 2017.....	37
Figura 10. "A minha altura quando nasci". Janeiro, 2018.....	38
Figura 11. Desenho com tintas. Outubro, 2017.....	39
Figura 12. Planta da sala de atividades.	44
Figura 13. Na nossa sala também se dorme!.....	51
Figura 14. Rafael a dormir a sesta na sala de atividades.....	99
Figura 15. Ida ao teatro "O soldadinho de chumbo".....	112
Figura 16. Visita de um músico.....	114
Figura 17. Mapa das regras da sala.....	116
Figura 18. M. Inês a assinar o contrato de bom comportamento.....	117
Figura 19. Contrato de bom comportamento.....	117
Figura 20. Exemplo de uma história utilizada na assembleia de sala.....	119
Figura 21. Dinamização da história "A que sabe a lua?".	121
Figura 22. Dinamização da história "A manta".	122
Figura 23. Visita de uma enfermeira parteira.	126
Figura 24. Divulgação do projeto às restantes crianças do jardim de infância.	128
Figura 25. Visita de uma bailarina.....	135
Figura 26. Construção de um leão com objetos da natureza.	141
Figura 27. Dramatização de uma ida às compras.	159
Figura 28. Pintura com berlindes.	167
Figura 29. Jogos dos piratas.....	180
Figura 30. Uma aventura pela selva.	188

Figura 31. Confeção do bolo.....	195
Figura 32. Receita do bolo.....	195
Figura 33. Jogo "Ninguém fica de fora".....	200
Figura 34. Divulgação do projeto.	215

INTRODUÇÃO

A unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, proporcionou, ao longo de quatro meses, o contacto com a segunda instituição social que visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança – o jardim de infância.

Foi numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, num estabelecimento de ensino situado numa das zonas do concelho de Oeiras, que pude acompanhar e vivenciar a profissão de educadora de infância e tudo o que a caracteriza.

O presente portfólio, construído no decurso do estágio, permitir-me-á exprimir, registar e refletir, de forma sistemática, fundamentada e eticamente situada, não só as ideias, as motivações e as intenções pedagógicas que me alicerçam, mas também os processos vividos na prática profissional que envolveram toda a comunidade escolar.

Este documento encontra-se estruturado em seis capítulos. No que concerne ao primeiro capítulo evidenciar-se-ão as principais características do meio que envolve o estabelecimento de ensino, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças com quem convivi. Será salientada, ainda, a importância da avaliação contínua e qualitativa do grupo em contexto de jardim de infância e, elaborado um portfolio individual de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.

Foi, a partir da caracterização dos elementos enumerados anteriormente que me foi possível delinear a minha ação educativa para este grupo de crianças, em particular. Deste modo, no capítulo dois serão explicitadas as minhas intenções para a ação, bem como o modo como estas se desenvolveram, concretizaram e foram avaliadas.

Quanto ao capítulo três, serão apresentadas as notas de campo que fui recolhendo, através da observação, ao longo da Prática Profissional Supervisionada II.

Ao longo de toda a sua ação pedagógica é fundamental que uma educadora se autoavalie, permitindo, futuramente e, caso seja necessário, adequar as suas futuras práticas ao contexto e necessidades do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. De forma a realizar, permanentemente, uma avaliação de todo o meu processo educativo e do meu desempenho, produzi quinze reflexões semanais, enriquecidas por notas de campo, que partiram da observação, de fotografias e de

conversas regulares com a equipa de sala. As quinze reflexões mencionadas serão apresentadas no capítulo quatro.

Já no capítulo cinco serão apresentadas as planificações semanais delineadas por mim em cooperação com a equipa de sala, bem como as planificações das atividades dinamizadas, por mim, ao longo de todo o processo.

Relativamente ao último capítulo, farei a minha autoavaliação, onde irei refletir acerca do meu processo de desenvolvimento e de aprendizagem que contribuiu para construir e enriquecer a minha identidade profissional.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1. Conhecer o estabelecimento de ensino

Coloco-me à porta do estabelecimento de ensino e começo por fazer um *flash* do meio onde este está inserido para, posteriormente, retratar o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa educativa, as crianças, as famílias que o frequentam.

O jardim de infância no qual convivi com um grupo de crianças localiza-se numa freguesia do concelho de Oeiras, onde reside uma população com cerca de 36 288 habitantes (Projeto Educativo, 2016-2020).

É uma zona envolvida por diversos espaços urbanizados, industriais e serviços terciários. A localização do jardim de infância é pouco acessível uma vez que só é oferecida à população local, serviços de uma companhia de transportes públicos, que opera uma rede de autocarros.

No domínio dos meios de transporte privados, o menos utilizado pelas crianças do estabelecimento de ensino, o acesso é bastante facilitado, tendo em conta o número de espaços para paragem e estacionamento e a grande afluência de estradas principais e secundárias.

O meio envolvente do jardim de infância é visto pela instituição como pouco potenciador de experiências significativas para as crianças, uma vez que é escasso em espaços verdejantes, impossibilitando-as de tirar partido daquilo que estes teriam para lhes oferecer. Existe, apenas, um pequeno parque infantil, que se encontra degradado e poluído, apresentando deficitárias condições de segurança para os mais novos.

Este é, a grosso modo, o retrato do meio em que se localiza o jardim de infância e em que as crianças e as suas famílias estão inseridas.

Passei da porta para dentro do jardim de infância e, do outro lado, deparei-me com um estabelecimento de ensino inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e, pertencente a um Agrupamento de Escolas. Com alguns anos de existência, mantém os mesmos valores que se cingem pela verdade, solidariedade e justiça (Projeto Educativo, 2016-2020).

Tem como missão a de prestar serviços de natureza socioeducativa, visando o desenvolvimento global da criança e o apoio à família (Projeto Educativo, 2016-2020). Recebe, maioritariamente, crianças oriundas de famílias com baixo poder económico, uma vez que o jardim de infância, está inserido num universo que, globalmente, parte de uma posição desfavorecida em termos socioeconómicos e educativos e, que, na sua maioria, foi objeto de realojamento, devido às “. . . deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam” (Projeto Educativo, 2016-2020, p.5). Os grupos de crianças que integram este estabelecimento de ensino são oriundos de diversos grupos étnicos, sendo que a etnia africana assume maior expressividade.

Promover os direitos da criança; respeitar a individualidade da criança; reconhecer a criança enquanto agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; apoiar as famílias, construindo relações de proximidade assentes no respeito e na partilha; melhorar as taxas de sucesso e de transição; diversificar as práticas pedagógicas; prevenir e combater a indisciplina; e promover uma maior aproximação com a comunidade envolvente, são os princípios educativos que se encontram na base do Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2020). No entanto, mais do que estarem reproduzidos no papel, são postos, diariamente, em prática por toda a comunidade escolar.

No decorrer do estágio, reconheci, na rotina da sala e da instituição, os valores, os objetivos e os princípios assentes neste documento institucional. No desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada II procurei, não só ir ao encontro destes princípios defendidos pelo jardim-de-infância e pela educadora cooperante, como também dar continuidade ao trabalho desenvolvido, até então, para os alcançar.

Para esta instituição, a relação com as famílias é um dos aspetos mais importantes. No entanto, de acordo com o Projeto Educativo do agrupamento (2016-2020), as famílias não valorizam a escolaridade das suas crianças e não as acompanham no seu dia-a-dia. Desta forma, as atitudes de incumprimento de regras, de violência, de agressividade e de conflito presentes na maioria das crianças, são o espelho da degradação económica e social em que vivem e da ausência de um suporte familiar favorável à aprendizagem e ao seu bom desenvolvimento.

O espaço do jardim de infância é relativamente amplo. Conta com quatro salas de atividades, uma sala para as Atividades de Animação e Apoio à Família, duas salas

para a equipa educativa, um refeitório, um ginásio, três casas de banho, três despensas de uso comum e, por fim, um enorme espaço exterior.

O jardim de infância, abre as suas portas às oito horas, sendo que as atividades letivas, apenas tem início, às nove. Às quinze horas, terminam as atividades orientadas pelas educadoras e as crianças que frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família, podem permanecer no jardim-de-infância até às dezanove horas. Segundo a educadora cooperante, o horário de funcionamento do estabelecimento de ensino vai ao encontro das necessidades das famílias. No entanto, o mesmo não se pode afirmar no que toca às necessidades das crianças, uma vez que, principalmente as que frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família, passam, por vezes, mais de dez horas na instituição e, não existem recursos que permitam satisfazer as necessidades de repouso (sesta) que possam surgir.

Numa entrevista realizada à educadora cooperante¹, esta afirmou que o ambiente vivido neste estabelecimento de ensino revela-se, até então, positivo e, que as relações estabelecidas entre a equipa educativa se baseiam na confiança, na partilha e no respeito mútuo.

¹ Cf. Anexo A- Anexo constituído pela entrevista realizada à educadora cooperante com o objetivo de analisar a sua perspetiva sobre a natureza organizacional do jardim-de-infância e o seu funcionamento; conhecer e compreender as ações de gestão e liderança na organização educativa; compreender a conceção da educadora sobre a criança, a equipa e as famílias e, por fim, conhecer o seu modelo e as abordagens pedagógicas que o sustentam.

1.2. A equipa educativa

Para melhor entender a importância de uma relação de qualidade entre a equipa educativa, importa, antes de mais, refletir acerca do conceito de equipa. Segundo Devillard (2001), uma equipa é um conjunto de pessoas orientadas para objetivos comuns num trabalho estruturado. Para além do referido, Monello e Jacobson (1976) acrescentam que uma equipa é um conjunto de profissionais onde os seus elementos são levados a “complementar-se, a articular-se, a dependerem uns dos outros” (p.13). Hohmann e Weikart (2011) explicitam que “. . . os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129).

A equipa educativa do estabelecimento de ensino é composta por quatro educadoras de infância, cinco assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de refeitório e duas assistentes técnicas que orientam as Atividades de Animação e Apoio à Família.

Tabela 1 - *Informações pessoais e profissionais de toda a equipa educativa*

Profissionais	Idades	Anos de serviço neste estabelecimento de ensino	Habilitações literárias
Tatiana	54	8	Licenciatura com complemento de formação em Educação Básica
Sandra	46	4	9º ano
Açucena	52	4	Licenciatura em Educação Básica Curso em Ciências da Educação
Anabela	53	1	Licenciatura em Ciências da Educação Curso em Educação de Infância
Ana	39	3 meses	Licenciatura em Educação de Infância Pós-graduação em Educação Especial
Ivete	34	9	10º ano
Leonarda	61	2	12º ano
Susana	46	8	11º ano
Tânia	35	6	Curso Profissional de Ação Educativa
São	48	3	9º ano
Armanda	52	1	9º ano
Arminda	55	12	Curso Profissional de Ação Educativa
Olívia	36	4 meses	7º ano

Na tabela 1. pode-se verificar que a média de idades das funcionárias do jardim de infância é de quarenta e sete anos. Quanto aos anos de serviço neste estabelecimento educativo estes variam entre três meses e os oito anos. Todas as educadoras de infância têm o ensino superior. Os restantes membros da equipa apresentam habilitações literárias que variam entre o sétimo ano e cursos profissionais.

Na entrevista realizada à educadora cooperante esta afirmou que a equipa educativa é bastante unida, que coopera quando necessário e que todos os agentes partilham de um enorme espírito de equipa. Referiu ainda, que ocorrem diariamente conversas informais com as responsáveis de cada sala. Os temas abordados são de diversas naturezas, mas que é neste espaço de diálogo que ocorrem a troca de ideias, a partilha de informações importantes e se encontram soluções para diversos problemas.

“As crianças estavam sentadas nas suas cadeiras a beber o leite da manhã e conversavam sobre assuntos correntes com os colegas do lado. A auxiliar Sandra, aproximou-se da educadora e transmitiu-lhe todas as informações que os pais lhe tinham dado aquando o acolhimento.”

Nota de campo nº13 , 6 de outubro, sala de atividades

A nota de campo supracitada expõe a relação estabelecida entre a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa da sala onde estagiei que, à primeira oportunidade, relata todas as informações necessárias sobre cada criança. Confiança e respeito são as qualidades subjacentes a todas as interações entre estes dois agentes educativos.

O trabalho e a cooperação entre a equipa de sala são fundamentais, uma vez que, contribuem para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens das crianças. No entanto, só garante a segurança emocional das mesmas e o seu bem-estar se essa relação for positiva. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) a forma como pretendemos trabalhar com o grupo de crianças deverá ser a mesma que escolhermos para trabalhar em equipa. “Este princípio convida-nos, em primeiro lugar, a que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagens e, em conjunto, nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de

aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p.20).

Tendo em conta esta premissa, constato que, no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, tenho vindo a observar que a educadora cooperante tenciona promover a mesma relação tanto com o seu grupo, como com a sua equipa de sala. Envolve diariamente a ajudante de sala nos momentos da rotina diária, trocam diversas perspetivas, saberes e ideias, bem como, diversas preocupações, num espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta. É certo que, como em todos os locais onde se trabalha numa equipa de adultos, existem desentendimentos e conflitos. Mas é neste espaço de diálogo, estabelecido por estes dois agentes educativos que, ao comunicarem, em reuniões formais ou conversas informais², encontram a resolução para as situações problemáticas que possam surgir. Para além do referido, acrescento que é fundamental existir comunicação e troca de informação acerca de todos os acontecimentos que envolvam o grupo de crianças entre os dois membros da equipa, para que todos possam intervir tendo sempre como foco a promoção do desenvolvimento e aprendizagens nas crianças.

² As reuniões formais entre a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa de sala realizam-se uma vez por período. As conversas informais realizam-se, diariamente, e prendem-se com a i) troca de informação sobre alguma criança específica; ii) informação pertinente sobre algum momento da rotina e, iii) recados diários dados pelos prestadores de cuidados.

1.3. As famílias

Tendo em consideração o agregado de pessoas com quem as crianças que frequentam a sala onde pude estagiar vivem e que tutelam a sua educação, salienta-se que todas vivem com, pelo menos, um dos seus pais.

Tabela 2 -Estrutura familiar

Criança	Família nuclear	Família alargada
Aline	x	
Vyolet		x
Alícia	x	
Lara	x	
Goncalo	x	
Bruno R.	x	
Carolina	x	
Maria I.		x
Maria L.		x
Kevin		x
David T.	x	
Guilherme	x	
Emily		x
Rafael	x	
David O.	x	
Nelson	x	
Leonor	x	
Cloe		x
Lúcio		x
Bruno S.		x
David L.	x	
Gabriela	x	
Yannis		x
Diana M.	x	
Diana I.		x

Atendendo às informações apresentadas na tabela 2., pode-se constatar que em vinte e cinco famílias, quinze destas apresentam uma estrutura nuclear, compostas, por pelo menos um dos pais e pelos seus filhos. Em oposição, verifica-se que existem dez famílias que apresentam uma estrutura alargada, composto por, pelo menos um dos pais, os avós, tios e filhos. Na sua maioria, a posição ocupada pelas crianças na fratria é de irmãos mais novos, à exceção de sete crianças.

Tabela 3 - Situação profissional da mãe e do pai vs habilitações literárias e idade

Criança	Mãe			Pai		
	Profissão	Habilitações literárias	Idade	Profissão	Habilitações literárias	Idade
Aline	Não se sabe	12º ano	30	Não se sabe	9º ano	34
Violet	Cozinheira/ Barman	11º ano	28	Operador de armazém	9º ano	31
Alicia	Ajudante de cozinha	8º ano	30	Chefe de produção	10º ano	37
Lara	Esteticista	12º ano	31	Empregado de balcão	12º ano	37
Gonçalo	Empregada doméstica	9º ano	35	Carpinteiro	9º ano	37
Bruno R.	Empregada de mesa	9º ano	33	Motorista de pesados	9º ano	41
Carolina	Assistente técnica	12º ano	35	Técnico de educação	Bacharelato	43
Maria I.	Empregada numa empresa	7º ano	40	Colaborador na empresa Pingo Doce	6º ano	41
Maria L.	Empregada de balcão	9º ano	33	Não se sabe	Não se sabe	Não se sabe
Kevin	Esteticista e técnica de ação educativa	12º ano	35	Não se sabe	Não se sabe	34
David T.	Operadora de loja	7º ano	37	Operador de loja	8º ano	34
Guilherme	Esteticista	9º ano	25	Talhante	4º ano	25
Emily	Empregada de balcão	Licenciatura	27	Não se sabe	Licenciatura	33
Rafael	Técnica administrativa	Licenciatura	31	Empregado de mesa	12º ano	33
David O.	Empregada doméstica	4º ano	50	Pedreiro	9º ano	58
Nelson	Não se sabe	8º ano	Não se sabe	Pasteleiro	9º ano	Não se sabe
Leonor	Empregada doméstica	4º ano	45	Pedreiro	4º ano	Não se sabe
Cloe	Empregada de mesa	9º ano	24	Não se sabe	9º ano	29
Lúcio	Empregada doméstica	11º ano	26	Não se sabe	9º ano	29
Bruno S.	Operadora de hipermercado	12º ano	30	Operador de hipermercado	9º ano	33
David L.	Empregada doméstica	6º ano	46	Construtor civil	6º ano	56
Gabriela	Empregada de balcão	9º ano	39	Empregado de balcão	9º ano	41
Ylannis	Cabeleireira	9º ano	41	Pintor	4º ano	42
Diana M.	Empregada de mesa	12º ano	32	Segurança	12º ano	33
Diana I.	Ajudante de refeitório	7º ano	36	Pintor	5º ano	38

Considerando a tabela 3., referente aos níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade, constata-se que apenas quatro pais apresentam uma formação superior e um emprego qualificado. No entanto, a grande maioria dos pais, apresentam um nível de escolaridade que varia entre o 4º ano e o 12º ano. Às baixas qualificações escolares tende a corresponder trabalho precário ou a não inserção no mercado de trabalho, como acontece em alguns casos. Pode-se, pois, afirmar, que a grande maioria das famílias apresentam uma condição social media-baixa ou, mesmo, baixa. Em

conversa com a educadora cooperante esta afirmou que alguns pais não sabiam ler. Ter acesso a esta informação, permitiu-me compreender qual o discurso que poderia adotar com os pais bem como o tipo de escrita e os termos técnicos que poderiam ser utilizados aquando a construção dos questionários entregues aos pais acerca da minha investigação. Para além do referido, no que à idade concerne, a maioria dos pais encontra-se na faixa etária dos trinta e quarenta anos.

Tabela 4. Nacionalidade da mãe e do pai.

Criança	Nacionalidade	
	Mãe	Pai
Aline	Cabo-verdiana	Cabo-verdiana
Violet	Cabo-verdiana	Portuguesa
Alicia	Portuguesa	Portuguesa
Lara	Brasileira	Brasileira
Gonçalo	Portuguesa	Portuguesa
Bruno R.	Portuguesa	Portuguesa
Carolina	Portuguesa	Portuguesa
Maria I.	Portuguesa	Portuguesa
Maria L.	Cabo-verdiana	Não se sabe
Kevin	Portuguesa	Brasileira
David T.	Portuguesa	Portuguesa
Guilherme	Anzolana	Portuguesa
Émily	Cabo-verdiana	Cabo-verdiana
Rafael	Portuguesa	Portuguesa
David O.	Portuguesa	Portuguesa
Nelson	Portuguesa	Guineense
Leonor	Portuguesa	Portuguesa
Cloe	Portuguesa	Portuguesa
Lúcio	Portuguesa	Portuguesa
Bruno S.	Portuguesa	Portuguesa
David L.	Portuguesa	Portuguesa
Gabriela	Portuguesa	Portuguesa
Yannis	Portuguesa	Portuguesa
Diana M.	Portuguesa	Portuguesa
Diana I.	Cabo-verdiana	Portuguesa

Analisando a tabela acima apresentada referente à nacionalidade das famílias, consta-se que existe uma *grande* diversidade – brasileira, cabo-verdiana, portuguesa, angolana e guineense. No entanto, apenas uma criança tem nacionalidade brasileira e outra cabo-verdiana, sendo que as restantes apresentam nacionalidade portuguesa.

A partir das observações feitas ao longo do estágio, de conversas informais com a educadora cooperante e de algumas notas de campo, constata-se que alguns pais demonstram um interesse no funcionamento e nas dinâmicas do jardim de infância, respondendo positivamente às propostas do estabelecimento de ensino e da educadora cooperante: i) comparecem nas reuniões formais e, nas avaliações; ii) colaboram com

a educadora na procura de estratégias para que a criança atinja os objetivos estabelecidos; iii) têm frequentemente conversas diárias com a educadora expondo as suas inquietações ou partilhando momentos importantes que ocorreram em contexto familiar; e, por fim, iv) respondem positivamente aos desafios colocados pela educadora cooperante. Contudo, o universo de famílias que se envolvem e que se interessa na vida do jardim-de-infância é reduzido.

Numa entrevista realizada à educadora cooperante foi-lhe questionado acerca do tipo de envolvimento/participação que têm as famílias na organização, ao qual a educadora afirmou que algumas famílias são participativas e envolvem-se nas atividades sempre que solicitados para tal, mas nunca por iniciativa própria, devido ao facto do agrupamento não permitir a entrada das famílias na escola.

“As crianças já tinham entrado para a sala de atividades e estavam a marcar a presença. Quando nos sentámos, em roda, no tapete, a mãe da Cloe entra na sala com a filha ao colo. Uma vez que é regra da instituição, não deixar as famílias entrarem no edifício do jardim de infância a educadora questionou a mãe “Quem é que a deixou entrar ou a porta estava aberta?”

Nota de campo nº54, dia 23 de novembro, sala de atividades

Compreender os traços estruturantes das famílias permitiu-me conhecer o contexto familiar em que cada criança se insere e as potencialidades e necessidades que advém de cada família. Foi, a partir desta caracterização que pude delinear e definir a minha prática pedagógica.

Os dados acima apresentados referentes às informações pessoais das famílias, foram obtidos através de um questionário realizado às mesmas e de conversas informais com a educadora cooperante. Apresento, em seguida, o questionário entregue às famílias, no início do ano letivo.

Para que eu, estagiária, possa realizar o meu relatório de estágio, pedia a colaboração das famílias para o preenchimento dos dados abaixo apresentados.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas em trabalhos académicos e nunca serão divulgados os nomes das crianças, nem das suas respetivas famílias, de forma a que não seja possível serem identificadas.

MÃE	PAI
Idade:	Idade:
Naturalidade:	Naturalidade:
Nacionalidade:	Nacionalidade:
Nível de Escolaridade:	Nível de Escolaridade:
Profissão:	Profissão:
Situação laboral (desempregado ou empregado):	Situação laboral (desempregado ou empregado):

Muito obrigada pela colaboração.


Figura 1. Questionário entregue às famílias para obtenção de dados.

1.4. As crianças da sala D

Com base em conversas informais, na entrevista realizada à educadora cooperante e, na observação, diária, das crianças da sala D, nos diversos momentos da rotina, creio que, agora, conheço suficientemente bem as crianças para poder apresentar os seus traços estruturantes.

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, tive diante de mim vinte e cinco crianças – treze raparigas e doze rapazes - com peculiaridades muito próprias e de diversas nacionalidades: Portuguesa, Brasileira e Cabo-Verdiana.

Tabela 5. *Percurso institucional das crianças.*

Criança	Percurso institucional
Aline	3º ano
Vyolet	3º ano
Alicia	2º ano
 Lara	1ª vez
Gonçalo	3º ano
Bruno R.	3º ano
Carolina	3º ano
Maria I.	3º ano
 Maria L.	1ª vez
Kevin	3º ano
David T.	3º ano
Guilherme	3º ano
Emily	3º ano
 Rafael	1ª vez
David O.	3º ano
Nelson	3º ano
Leonor	3º ano
 Cloe	1ª vez
Lúcio	2º ano
Bruno S.	2º ano
David L.	3º ano
Gabriela	3º ano
Yannis	2º ano
Diana M.	2º ano
Diana I.	3º ano

 Frequentou a creche noutra instituição

 Frequentou outro JI

Atendendo à tabela 5., referente ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004) de cada criança, constata-se que das vinte e cinco crianças, dezasseis frequentam a instituição pelo terceiro ano consecutivo, cinco frequentam a instituição pelo segundo ano consecutivo e, quatro frequentam a instituição pela primeira vez. O grupo de crianças que integra o último caso, frequentou a creche antes de ingressar para a valência de jardim-de-infância, à exceção da Lara que frequentou, durante dois anos, outro jardim-de-infância. As crianças que já tenham frequentado o estabelecimento de ensino, apresentam alguma familiaridade, experiência e conhecimento face às regras sociais da instituição, o que poderá potenciar uma maior previsibilidade e antecipação de padrões de ação e interação social (Ferreira, 2004). Conhecer o *percurso institucional* da criança, tornou-se assim crucial, na medida em que me possibilitou compreender alguns comportamentos realizados pelas mesmas.

A educadora cooperante e a ajudante de ação educativa acompanham todas as crianças do grupo desde que elas iniciaram o seu percurso na instituição, excetuando aquelas que frequentam este jardim-de-infância pela primeira vez. No entanto, pelo o que observei, encontra-se estabelecida uma forte relação de confiança e cumplicidade entre os adultos de referência e todo o grupo de crianças.

Tabela 6. *Frequência nas Atividades de Animação e Apoio à Família*

Criança	Frequenta as Atividades de Animação e Apoio à família	Não frequenta as Atividades de Animação e Apoio à Família
Aline		X
Violet		X
Alicia		X
Lara	X	
Gonçalo	X	
Bruno R.	X	
Carolina	X	
Maria I.	X	
Maria L.	X	
Kevin	X	
David T.	X	
Guilherme		X
Emily		x
Rafael	X	
David O.	X	
Nelson		X
Leonor		X
Cloe	X	
Lúcio		X
Bruno S.	X	
David L.	X	
Gabriela	X	
Yannis		X
Diana M.	X	
Diana I.	x	

Atendendo à tabela 6., referente à frequência nas Atividades de Animação e Apoio à Família, constata-se que apenas nove crianças vão para casa quando terminam as atividades letivas. Pelo contrário, a grande maioria frequenta as AAAF's, devido ao horário de trabalho dos seus prestadores de cuidados não ser compatível com o término das atividades letivas. Porém, pode-se afirmar, que as crianças demonstram gosto em frequentar o prolongamento e realizam, frequentemente, diversas atividades ligadas ao subdomínio da dança e ao domínio da expressão musical.

Sabendo que existe diferenças de temperamento e interesses próprios de cada criança e que estas “. . . são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65), na entrevista realizada à educadora, esta afirmou que “. . . é um grupo ativo, participativo e interessado. No grupo dos rapazes, principalmente dos mais velhos, são crianças muito agitadas, muito

competitivas e com dificuldade em resolver os conflitos por via do diálogo.” (cf. Anexo C).

As crianças da sala D, gostam de histórias, de atividades de Expressão motora, plástica e dramática. São raras as situações em que se retraem ou recusam a participar numa atividade proposta e, também, são raras as vezes que uma atividade termina e as crianças não peçam para que esta se repita. Mesmo quando existem crianças reticentes, com o apoio individual do adulto e com o seu incentivo, estas acabam por se envolver de uma forma *empenhada e descontraída*, como se constata na nota de campo abaixo apresentada.

“Estávamos no ginásio a realizar uma atividade gímnica. As crianças tinham de rastejar por baixo de um túnel e, de seguida, colocar uma imagem de uma parte do corpo, no boneco de papel que se encontrava à sua frente. Chegou a vez da Maria L. que, expressando algum medo, afirmou que não queria fazer a tarefa. Fui ter com ela e baixei-me para perceber o que se passava. Depois de me ter dito que não queria realizar a tarefa, perguntei-lhe se queria que a ajudasse. Disse que sim e, juntas, realizámos o percurso. Quando voltou a ser a sua vez, a Maria L. realizou a tarefa autonomamente, sorrindo quando a terminou.”

Nota de campo nº16, 10 de outubro, ginásio

No que ao nível motor concerne, as crianças, na sua globalidade, apresentam um desenvolvimento expetável para a idade. Demonstram gosto em realizar jogos de grupo, principalmente os que envolvam corrida e perseguição, e de atividades gímnicas.

Todas as crianças gostam de brincar na sala de atividades e no espaço exterior, encontrando sempre algum objeto que lhes suscite interesse. Revelam familiaridade com os objetos habituais, mas também demonstram uma forte curiosidade e desejo em explorar os novos materiais que são levados para a sala, pelos adultos presentes ou pelas crianças que os trazem de casa. Demonstram gosto e preferência pelas áreas da casa, da garagem, dos jogos de construção e dos jogos de mesa.

As crianças, na sua grande maioria, são independentes e autónomas, uma vez que são capazes de cuidar de si, fazer escolhas, tomar decisões e utilizar os materiais e os instrumentos que estão à sua disposição. Toda esta independência e autonomia

só é possível, devido ao facto das crianças se encontrarem totalmente apropriadas do espaço e da rotina diária.

As crianças gostam do contacto com o adulto e de partilhar as suas vivências e experiências. Relacionam-se umas com as outras, mas no dia-a-dia, contactam mais com aquelas com quem se identificam. É visível, dentro de cada grupo de amigos, o espírito de liderança que algumas crianças têm: dão ordens, tomam decisões e têm o que querem. Os outros, vão atrás, mesmo sabendo, muitas vezes, que estão a ter a atitude errada.

“Estávamos no espaço exterior. A educadora sentou no banco o Guilherme, os David’s e o Gonçalo, por terem atirado areia a um colega. O Bruno S. aproximou-se deles e teve cerca de cinco minutos sentado a conversar com estes. Aproximei-me do banco e perguntei ao Bruno porque é que não ia brincar. O Bruno disse que queria ficar ali. “Tu não estas de castigo, não preferes ir andar de triciclo, em vez de estares aí sentado?” perguntei-lhe. Ao qual o Guilherme afirmou, em tom de sussurro, “Oh Bruno, vai ter com aquele miúdo e dá-lhe uma chapada. Assim já ficas de castigo como nós.” Mal o Bruno se levantou, presumo para ir bater no colega, eu intervim: “Não vais fazer o que eu estou a pensar, pois não?””

Nota de campo nº27., dia 19 de outubro, espaço exterior

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, fui observando que uma das maiores fragilidades deste grupo de crianças, prende-se com o cumprimento de regras, principalmente durante as atividades dinamizadas em grande grupo, nos momentos de reunião da manhã e nos momentos de transição. Algumas crianças, principalmente do género masculino, demonstram pouca capacidade em escutar e respeitar os outros, bem como, em dar oportunidade às outras crianças para se puderem expressar. Também, alguns elementos do grupo, não são capazes de resolver os seus conflitos através do diálogo, optando, muitas vezes, por atitudes agressivas.

Para além do referido, importa salientar que, a grande maioria das crianças, apresenta carências afetivas por parte das famílias e, por isso, em contexto escolar, exigem uma atenção exclusiva, demonstrando alguns ciúmes e atitudes agressivas quando isso não acontece, uma vez que o adulto tem de repartir a sua atenção pelas vinte e cinco crianças. Penso que o comportamento menos correto que algumas

crianças têm está, frequentemente, relacionado com esta instabilidade socio-emocional que caracteriza o grupo.

Ao longo do ano é realizada a avaliação contínua das crianças, por meio da observação e de vários instrumentos. No início do ano letivo, a educadora realiza, com as crianças, uma avaliação diagnóstica, de modo a perceber as dificuldades sentidas pela criança e as aprendizagens já adquiridas. No término de cada período, a educadora preenche as grelhas de avaliação dadas pelo Agrupamento, onde redige pequenos textos que explicitam as aprendizagens mais significativas da criança, nas diversas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É, também, nesses textos que é realçando o percurso, a evolução e os progressos da criança. No final de cada período a educadora entrega a sua avaliação aos Encarregados de Educação.

Sendo a avaliação indispensável em qualquer atividade educativa, procurei na minha Prática Profissional Supervisionada II, construir um *portfólio* individual de uma criança, escolhida ao acaso, em que através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários, fotografias e vídeos, foi-me possível documentar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apresento em seguida, o *portfólio* da Émily, construído por mim e pela criança ao longo dos quatro meses de estágio.

1.4.1 Portfólio de uma criança da sala D

Portfólio da Émily



Introdução ao Portfólio

O presente *portfólio* tem como principal objetivo demonstrar os esforços, os progressos e as realizações da criança, mas também revelar as suas características individuais que a tornam num ser único e distinto.

Foi, através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários, fotografias e vídeos, que documentei o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em questão.

É importante referir, ainda, que o presente *portfólio* se encontra organizado em quatro tópicos principais: i) Apresentação da Émily; ii) Desenvolvimento integral da Émily; iii) Observação da evolução das aprendizagens da criança em questão e, por último, iv) uma nota conclusiva acerca do seu desenvolvimento.

Apresentação da Émily

A Émily é uma criança que entrou na sala D em setembro de 2015 e apresenta um percurso institucional que incluiu creche, noutra estabelecimento de ensino. No início do presente ano letivo, tinha cinco anos de idade e, em maio, irá completar os seis anos.

A Émily vive num contexto de família alargada, com o pai, a mãe, o tio e uma tia. Habitualmente, é a mãe que a leva ao jardim-de-infância, uma vez que tem maior disponibilidade. A educadora ou a ajudante de ação educativa, recebem a Émily com um enorme sorriso e, sem hesitar, esta entra para dentro da instituição, abraçando e cumprimentando os adultos e as crianças presentes. É uma criança assídua e pontual. As ausências que ocorreram, durante os quatro meses de estágio, foram motivadas por doença.

Em traços largos, a Émily é uma criança sensível, meiga, educada e decidida. Apresenta uma boa autoestima, respeita as regras estabelecidas e demonstra gostar de falar da sua família, das suas vivências e dos seus brinquedos. Revela estabilidade emocional, embora chore com facilidade quando magoa um colega ou quando não é capaz de realizar algo, no entanto são choros facilmente contornados.

“Eu magoei sem querer a Leonor e depois pedi-lhe desculpa. Mas ela não aceitou e fugiu. [chora enquanto conta o que se passou]”

Nota de campo nº78, 10 de janeiro, sala de atividades

A Émily destaca-se na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e também na área de Formação Pessoal e Social. Demonstra especial interesse em desenhar e realizar jogos de mesa. No entanto, também gosta da área da casinha, dos fantoches e do computador. No dia-a-dia, participa nas dinâmicas propostas ao grupo, demonstrando bastante interesse em realizá-las e em querer saber mais. “Curiosa e Inteligente” é assim definida a Émily pela sua família.



Figura 2. Na área do computador. janeiro, 2018.

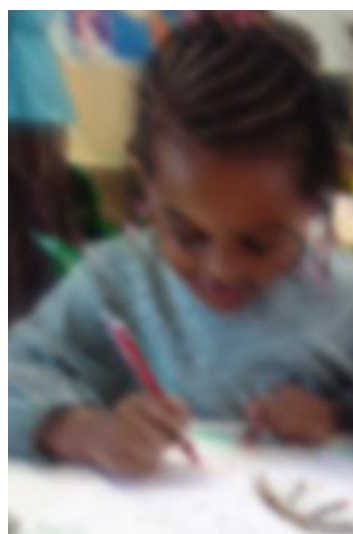


Figura 3. "Desenhar é o que eu mais gosto de fazer." outubro, 2017.

Sendo o espectável para a sua idade, a Émily é bastante autónoma, realizando as suas tarefas sem o auxílio do adulto.

A família da Émily colabora com o jardim-de-infância nas propostas que lhe são dirigidas. A título de exemplo, i) disponibilizam-se para ir à instituição realizar atividades junto do grupo de crianças; ii) comparecem nas reuniões temáticas realizadas,

participando nelas com agrado; iii) respondem positivamente a todos os desafios colocados pela equipa da sala.



Figura 4. Bola de natal feita pela Émily e pela sua família. Dezembro, 2017

Para além do referido, esta família procura, incessantemente, estimular a criança e desenvolver as suas competências cognitivas e sociais. Os passeios que realizam, os momentos de leitura de histórias, as atividades escolares que executam, possibilitam à criança consolidar os conhecimentos já adquiridos, em contexto escolar.

“Inês, olha o que eu trouxe hoje. É um livro de atividades que eu fiz em casa, com a ajuda da minha mãe. Olha nesta página! Tinha de descobrir as letras diferentes. Eu fiz este livro em muito pouco tempo, porque era muito giro. Foi a minha mãe que o comprou.”

Nota de campo nº69, dia 15 de dezembro, sala de atividades.

Desenvolvimento integral da Émily

A Émily apresenta um desenvolvimento mais do que expetável para a sua idade, revelando uma progressiva evolução nos diversos domínios de desenvolvimento e aprendizagem: cognitiva, físico-motora e socio-emocional. Segundo a educadora cooperante, tendo em conta o grupo de crianças e o contexto social em que a Émily está inserida, “as suas competências estão a cima das esperadas para a sua faixa etária”.

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, a criança em questão apresenta um conjunto de atitudes, valores e disposições favoráveis a uma aprendizagem bem-sucedida e a uma relação com os seus pares consciente e solidária. A Émily é uma criança ativa no seu processo educativo, revelando a compreensão e o respeito pelas regras e rotinas estabelecidas no jardim-de-infância.

Observação da evolução das aprendizagens da Émily

Ao consultar a primeira avaliação trimestral realizada três meses após o início do presente ano letivo, podemos ler que “a Émily é conhecedora das regras e rotinas, a qual cumpre com grande satisfação e correção. É, também, bastante participativa e interessada.”

Esta descrição feita pela educadora coincide com as minhas notas de campo realizadas ao longo do estágio, que evidenciam as inúmeras aprendizagens e o bom desenvolvimento da criança.

A Émily na área da formação pessoal e social

Ao longo dos quatro meses de estágio pude observar que a Émily é uma criança que em atividades em grande grupo, participa ativamente e dá a sua opinião. Não é a “protagonista” porque sabe respeitar as regras da sala e sabe que deve também dar oportunidade às outras crianças para se expressarem. No entanto, quando quer intervir, coloca o dedo no ar antes de falar.

A Émily é uma criança que tem consciência de si como sujeito que aprende, uma vez que escolhe o que quer fazer, faz propostas e colabora nas propostas da educadora e das outras crianças. É, também, capaz de partilhar as suas descobertas e aprendizagens com o grupo, demonstrando gosto em fazê-lo. Para além do referido, tem consciência da sua identidade e respeita a dos outros, valorizando os valores e as culturas diferentes da sua.

É uma criança que demonstra, no seu dia-a-dia, atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade e respeito pelos seus pares. A Émily é também capaz de apreciar a beleza em determinados contextos e situações.

“Maria Leonor, que bonito que está o teu desenho. Parabéns.”

Nota de campo nº40, dia 9 de novembro, sala de atividades

A Émily tem uma boa autoestima, embora se note, em alguns momentos, alguma insegurança e medo em arriscar. Essa insegurança e esse medo que por vezes está presente, acaba por desvanecer quando o adulto a encoraja e a estimula. A Émily não aceita a frustração e o insucesso, chorando quando estes ocorrem, no entanto, é capaz de procurar formas de as ultrapassar e de melhorar, como pedir auxílio a um adulto ou a outra criança.

“A Émily está sentada numa mesa na sala de atividades. Quer desenhar uma zebra que viu no livro que foi lido na hora do conto. Aproxima-se de mim, enquanto chora e afirma: “eu não consigo desenhar isto. Eu não sei desenhar isso. Tu podes desenhar?” Perante a sua questão, eu respondi que não ia realizar o desenho por ela, mas disse-lhe que a ajudava. Sentei-me ao seu lado e incentivei-a a desenhar a zebra, questionando-a sobre as partes do corpo que compõem este animal: quantas patas tem? Tem quatro, afirmou. Muito bem, então vá, desenha lá quatro patas. Depois de as ter desenhado, fiquei calada a observá-la. A Émily continuou a desenhar. “Vês! Afinal sabias fazer uma zebra!” disse-lhe. “Obrigada, Inês”, afirmou de seguida.”

Nota de campo nº37, dia 6 de novembro, sala de atividades

A Émily é uma criança independente e autónoma, uma vez que é capaz de cuidar de si, fazer escolhas, tomar decisões e utilizar os materiais e os instrumentos que estão à sua disposição. Toda esta independência e autonomia só é possível, devido ao facto da criança se encontrar totalmente apropriada do espaço e da rotina diária.

Na relação com os adultos e com os seus pares, a Émily procura ser correta, educada e prestável, contribuindo para um ambiente solidário e harmonioso. Gosta do contacto com o adulto e de partilhar as suas vivências e experiências. Relaciona-se com todas as crianças da sala, mas no seu dia-a-dia contacta mais com aquelas com quem se identifica.

“Émily, se tu pudesses escolher três pessoas para brincarem quem escolhias? Perguntei-lhe. Com a Lara, a Leonor e a Diana Maria, porque são as minhas melhores amigas. E quem não escolhias para brincar? Não, eu escolhia toda a gente, porque eu sou amiga de todo o mundo – respondeu logo de seguida.”

Nota de campo nº71, dia 3 de janeiro, espaço exterior

A Émily na área da expressão e comunicação

No domínio da Educação Física, a Émily realiza todas as propostas de atividade de uma forma bem-sucedida. Senti, no início do estágio, que manifestava alguma retração face a alguns exercícios que eram realizados no ginásio, principalmente em situações de corrida e jogos de perseguição. Com o tempo, verifiquei que a criança em questão, envolvia-se mais nas dinâmicas propostas, lançando-se, sem medo, a novos desafios.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a Émily demonstra gosto pelas atividades físicas, cooperando em situações de jogo e dominando nas atividades gímnicas.



Figura 5. Atividades gímnicas no ginásio. Janeiro, 2018.

No espaço exterior, a criança corre, pedala nos triciclos, e salta a pé juntos ou num só pé as inúmeras escadas que nele existem.

No domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais é aquele em que a Emily manifesta uma maior dedicação, escolhendo frequentemente a área da expressão plástica para brincar quando lhe é dada oportunidade. Os desenhos, as pinturas no cavalete e as colagens são atividades que a criança procura realizar diariamente, revelando uma grande criatividade. Assina as suas obras, com diversas cores, escrevendo cada letra do seu nome com uma cor diferente. É capaz de representar aquilo que pretende e, analisando as suas obras realizadas no início do estágio e no término deste, pode-se constatar que aperfeiçoou e melhorou a figura humana.



Figura 6. "O meu primeiro desenho". Setembro, 2017.



Figura 7. "Esta sou eu!" Janeiro, 2018.

Acrescenta-se, ainda, que a criança em análise apresenta uma boa capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos face às obras de outros (colegas).

Quanto ao subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro a Emily demonstra, também, um enorme gosto por este subdomínio. Na Área da casa, é comum vê-la usar os adereços disponíveis - sapatos, carteiras, chapéus – enquanto embala um boneco ou faz de cozinheira. Participa com agrado em atividades estruturadas de faz-de-conta,

conseguindo atribuir a um objeto múltiplas funcionalidades. No entanto, quando é pedido à criança para realizar, individualmente uma determinada ação, a criança mostra-se mais reservada, talvez por estar mais exposta.

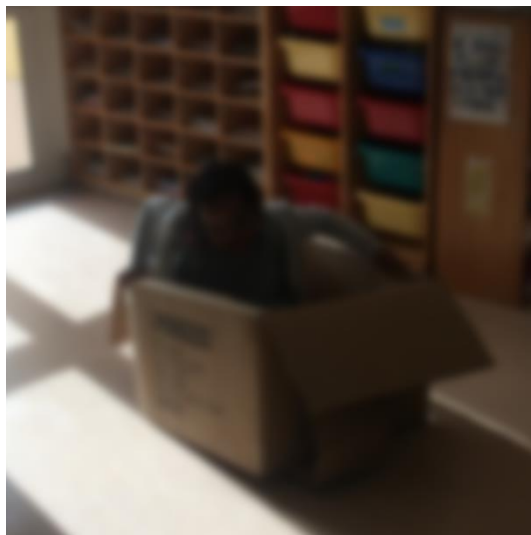


Figura 8. Atividade do livro "A caixa". Janeiro, 2018.

"Inês, isto não é uma caixa. É um carro. Vrrrr [fazendo o som de um carro]"

Nota de campo nº77, 10 de janeiro, sala de atividades

Relativamente ao subdomínio da Música, a Emily é bastante participativa nas atividades propostas pela educadora ou pela estagiária. É capaz de identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza, bem como da vida corrente. Canta canções com controlo progressivo da respiração e respeita a estrutura rítmica das canções. As canções estão muito presentes no dia-a-dia da Emily, uma vez que se ouve com frequência, na sala de atividades, esta cantar, enquanto vai realizando outras tarefas.

No que ao subdomínio da Dança concerne, a Emily consegue exprimir corporalmente aquilo que sente ao ouvir a música e realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos de forma coordenada. A Dança está muito presente na vida da criança, quer no contexto escolar, quer no familiar.

Como já foi mencionado no tópico 1. a Emily destaca-se nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e da Matemática, revelando um grande interesse em explorar todos os conteúdos neles inseridos.

A Emily interessa-se muito por histórias e a sua presença na área da biblioteca é frequente, manifestando concentração, prazer e satisfação, enquanto lá permanece. Presta bastante atenção às histórias contadas na hora do conto, capaz de as recontar no final e de as representar, através do desenho. Observa-se, também, o gosto da criança em narrar acontecimentos, reais ou imaginários.



Figura 9. Desenho sobre a história "O monstro das cores". Novembro, 2017.

"(...) pedi que me recontasse a história. Uma menina andava a ver os sentimentos e cada monstro era um sentimento. Olha, o azul é o da tristeza, este é da raiva e também do molho de tomate [ri-se], este é o monstro da calma, este é o monstro da alegria, este é uma monstra – é a monstra dos corações – e este é o monstro da escuridão. A menina colocou cada monstro no frasco. Ficaram os frascos dos sentimentos."

Nota de campo nº59, dia 30 de Novembro, sala de atividades

A Emily reconhece todas as letras do alfabeto e sabe desenhá-las de modo aproximado, revelando uma excelente motricidade fina ao pegar no lápis. No seu dia-a-dia, pede com frequência ao adulto para lhe ler alguma frase que lhe suscite curiosidade e escrever uma determinada palavra nos desenhos que realiza. É importante salientar que expressa um enorme interesse em querer aprender a ler corretamente, revelando já saber ler algumas palavras.

"Estávamos à espera que a mãe da Emily chegasse para a vir buscar. Eu, a educadora Tatiana e a Emily conversávamos sobre assuntos correntes. Entretanto, a educadora perguntou à criança o que é que estava escrito no título da folha que tinha na

mão. In-for-ma-ção, informação? Disse a Emily, enquanto ia lendo e seguindo com o dedo.”

Nota de campo nº74, dia 5 de janeiro, entrada do jardim-de-infância

A criança em análise, manifesta grande interesse na aprendizagem de uma segunda língua, o inglês, aprendendo algum vocabulário com facilidade. Esta aprendizagem só foi possível devido à existência, no seu espaço habitacional, de um contexto comunicacional adequado para a aprendizagem desta língua estrangeira. Segundo a criança é o pai que lhe ensina “algumas palavras em inglês. Já sei as cores e também contar até trinta”.

Falando em contagem, a Emily sabe contar até cinquenta e reconhece e desenha corretamente alguns algarismos. Apresenta já um bom raciocínio matemático, sendo das primeiras crianças a responder corretamente quando um adulto coloca uma questão que envolva adição e subtração. O seu raciocínio também é desenvolvido quando realiza jogo com regras – dominós, jogos com números, lotos, entre outros – o que acontece com grande frequência.

Na componente Organização e Tratamento de Dados, a criança é capaz de participar na organização da informação recolhida recorrendo a um gráfico de barras e procura interpretar os dados nele apresentados. Estas competências foram visíveis aquando a criação de um gráfico de barras sobre a altura que cada criança tinha quando nasceu.



Figura 10. "A minha altura quando nasci". Janeiro, 2018.

“Olha, eu era do mesmo tamanho que a Carolina. O Gonçalo é o mais alto e a Maria Inês a mais baixa.”

Nota de campo nº73, dia 5 de janeiro, sala de atividades

A Emily na área do conhecimento do mundo

Foi, maioritariamente, no decorrer da realização dos trabalhos de expressão plástica e nas brincadeiras de faz-de-conta, que foi possível avaliar a os conhecimentos que a Emily tem acerca de temas do conhecimento do mundo: sobre si, sobre a sua família, a sua casa, os animais, alimentação, profissões, entre outros.

Sabe o seu nome completo, a sua idade e onde vive. É capaz de se descrever, indicando algumas das suas características individuais. É capaz de identificar os membros da sua família, falando sobre os graus de parentesco.

“ (...) Emily, se tu tivesses que dizer a uma pessoa cega como é que tu eras o que dizias? Perguntei-lhe. Dizia que era castanha, pequena e com os cabelos castanhos.

Dizia também que era boa, divertida e muito curiosa”

Nota de campo nº64, dia 7 de dezembro, espaço exterior

Para além do referido, conhece diferentes animais, as suas características e os seus modos de vida.



Figura 11. *Desenho com tintas. Outubro, 2017.*

“Inês, já alguma vez viste um gato roxo? Eu não, respondi. Claro que não, porque não existem. Os gatos ou são brancos, ou cinzentos, ou castanhos ou pretos. Mas se quiseres podes ver um gato roxo no meu desenho.”

Nota de campo nº17, dia 10 de outubro, sala de atividades

Considero que a Metodologia de Trabalho de Projeto permitiu que a Emily e todas as crianças do grupo pudessem “saber fazer em ação” (Vasconcelos et. al, 2011, p.13). A Emily demonstrou bastante interesse e empenho no projeto realizado na sala de atividades, participando ativamente na descoberta de respostas para as questões colocadas na primeira fase do projeto – O que queremos saber?. No dia da divulgação do projeto, a Emily e o restante grupo, apresentaram, às restantes salas do jardim-de-infância, o que tinham vivido e aprendido com o projeto dos bebés.

A Emily aos olhos de quem a rodeia

A Emily é uma menina meiga, educada, interessada e respeitadora das rotinas e das regras estabelecidas no Jardim-de-infância.

Relaciona-se bem com todos os que a rodeiam, quer com os adultos quer com as crianças. É generosa, disponível e comunicativa.

Gosta de aprender e isso reflete-se nas suas competências que estão acima das expectáveis para a sua idade. Por vezes é um pouco exigente consigo própria e não aceita bem os resultados menos positivos, sentindo-se menos confiante.

Numa avaliação geral, a Emily é uma menina muito bonita por dentro e por fora.

Educadora Tatiana

A Emily é uma menina meiga, mas também “teimosa”. É muito querida e amada por todos. Adora a tio e os primos e é muito apegada à sua avozinha, a quem nem sempre ela obedece, mas sabe que a mãe fica triste e por isso ela tenta.

Aos olhos dos pais ela é uma bênção e um orgulho muito grande. É muito curiosa, inteligente e gosta de aprender coisas novas e fá-lo com facilidade. Ela é a menina da mamã. Fazemos tudo juntas! Com a mãe ela não tem vergonha de dançar, nem de fazer figuras. Somos quase sempre as melhores amigas, menos quando nos chateamos por causa dos choros e das birras desnecessárias que ela faz. Quando isso acontece ela diz “não sou mais tua amiga”.

A Emily é uma criança linda, amiga e gosta de ajudar os outros. É muito sensível e um pouco perfeccionista.

A sua família adora-a e ela é tudo para os pais.

Mãe da Emily

Nota conclusiva

Ao observar e refletir sobre o percurso da Émily ao longo dos quatro meses de estágio, considero que se verificou uma evolução em todos os domínios do desenvolvimento preconizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nas brincadeiras de que mais gosta – desenhar, realizar jogos de mesa, brincar na área da casinha, na biblioteca e no computador, a criança revela um enorme empenho e bem-estar, esforçando-se para alcançar o seu objetivo e cumprindo com sucesso o que lhe é pedido.

No próximo ano letivo a Émily ingressará para a valência de primeiro ciclo e espera *“aprender muitas coisas novas. Contar até 50 ou 60 em Inglês e aprender a ler e a escrever”*. Considero que a criança terá uma aprendizagem bem-sucedida, uma vez que predisposição, motivação e interesse em conhecer aquilo que a rodeia, não lhe falta.

1.5. A organização do ambiente educativo definido pelo adulto-educadora

As crianças necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas. Isto pressupõem liberdade para explorar e descobrir o mundo e a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012). Este ambiente é conseguido se o educador, no seu plano de organização dos demais elementos que constituem o espaço educativo (espaço, tempo, grupo, matérias), atender às características e necessidades das crianças.

Relativamente ao espaço e aos materiais, estes deverão “. . . ser pensados em função das crianças, mas também dos adultos, ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22) e constituir-se como uma estrutura de oportunidades.

Na linha de pensamento de Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), e relacionando com a ótica de Portugal (2012), a organização do espaço e dos materiais irá influenciar o desenvolvimento de atividades associadas à rotina e de atividades próprias de cada área de conteúdo.

Quando se atravessa o corredor que conduz à sala, encontra-se do lado esquerdo uma pequena divisão com os cabides individuais das crianças onde, autonomamente, estas guardam as mochilas, os casacos e os brinquedos vindos de casa. Ao entrar para a sala, deparamo-nos com um espaço amplo, retangular e com boa iluminação natural. Junto das paredes que delimitam o espaço, encontram-se dispostas as áreas e, ao centro da sala de atividades, as mesas, onde se realizam os jogos matemáticos, os jogos de mesa, os jogos de Expressão Oral e Abordagem à Escrita e as atividades estruturadas dirigidas pelo adulto.

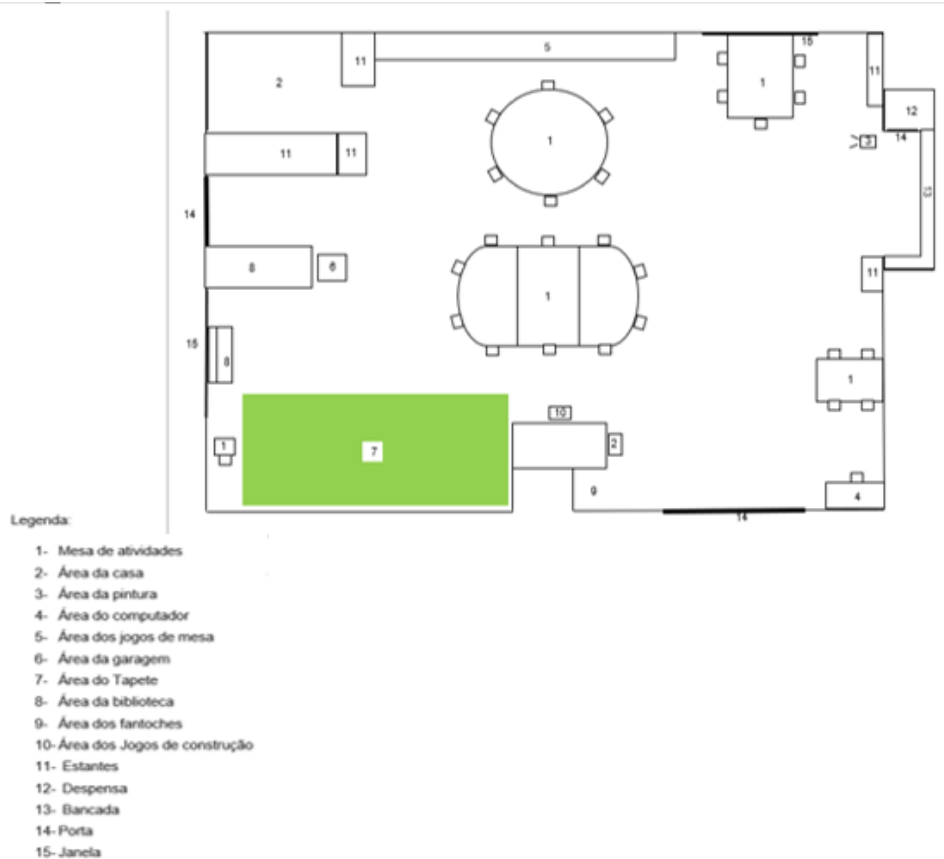


Figura 12. Planta da sala de atividades.

Como se pode observar na figura 12. acima apresentada, junto à porta de entrada, existe a área do computador e a área dos fantoches. Esta última caracteriza-se por ser a área menos apelativa e rica da sala, apresentando poucos materiais profícuos ao desenvolvimento do faz-de-conta e do teatro. Esta área é, conseqüentemente, a menos escolhida pelas crianças do grupo.

Ao fundo, do lado esquerdo, está a área da casa. A área da casa, potenciadora do jogo dramático, tem uma cozinha e uma despensa onde se encontram diversos utensílios e alimentos. Ao lado, há uma mesa, cadeiras, camas de bebês, carrinhos de bebês e diversas bonecas. Também nesta área, podemos encontrar diversos acessórios, roupas e sapatos que possibilitam à criança incorporar o papel de outro.

Ao lado da área da casa, há uma estante, à altura das crianças, onde estão arrumados os jogos de mesa.

A área da biblioteca, também do lado esquerdo da sala, é composta por um sofá e uma estante com inúmeros livros destinadas a esta faixa etária. É também neste sofá, que algumas crianças, se deitam à procura de tranquilidade e conforto.

Do lado direito da sala, temos a área da pintura com um cavalete e diversas tintas e pinceis que se encontram à disposição das crianças.

Na organização do espaço não pode ser descorada a forma como são utilizadas as paredes. A sala dispõe de três placards onde estão expostas as produções que as crianças realizam, ao longo da semana. Para além de serem utilizados os placards, a educadora cooperante utiliza também as paredes da sala para expor os trabalhos das crianças e para afixar instrumentos de monitorização e organização das dinâmicas educativas diárias, como o mapa de presenças, o calendário, o mapa dos anos, entre outros.

Desde a mais tenra idade, o aspeto mais saliente das crianças pequenas é a necessidade de autonomia. A nível de espaço, isso significa a promoção de espaços abertos e livres, com materiais acessíveis, para as crianças se poderem movimentar livremente e escolherem, sozinhas, aquilo que querem utilizar. O desenvolvimento da independência e da autonomia de cada criança e do grupo, é possibilitado pelo maior conhecimento do espaço e das suas possibilidades, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado. Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, foi-me possível observar a participação ativa do grupo na organização do ambiente educativo e na tomada de decisão acerca de algumas mudanças a realizar.

“De forma a que as crianças se organizassem dentro do espaço educativo e que percebessem como este é utilizado, a educadora cooperante, juntamente com as crianças, criou um mapa para cada área onde é explicitado o número de elementos que a poderão integrar. As crianças participaram ativamente na construção destes mapas: fizeram desenhos, decidiram quantos elementos poderiam permanecer em cada área e colocaram os mapas nas respetivas áreas. O facto de se ter incluído o grupo na construção e na tomada de decisão desta nova organização do espaço, fez com que este se adaptasse, facilmente, a esta nova mudança.”

Nota de campo nº22., 16 de outubro, sala de atividades

Em contexto de jardim-de-infância e segundo o que defende a educadora cooperante, estas áreas físicas da sala de atividades não poderão surgir como áreas

estanques e rígidas, uma vez que um espaço adequado deverá responder às novas e crescentes mobilidades das crianças, promover a autonomia e diferentes possibilidades de utilizar o meio. Assim, torna-se crucial que, ao longo do tempo, os espaços e os materiais ganhem novos sentidos, se adaptem aos interesses e necessidades dos elementos do grupo e que sejam flexíveis às mudanças progressivas que possam ocorrer à medida que o trabalho na sala de atividades vai evoluindo. Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, coloquei ao dispor do grupo diversos materiais que forma, incessantemente, explorados e atribuídos múltiplos significados.

Este é, o ambiente previamente criado pela educadora cooperante que, constituiu, por si só, uma mensagem curricular, isto é, reflete o seu sistema educativo e os princípios e valores psicopedagógicos que definem as suas intenções pedagógicas.

O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento de ensino – o hall de entrada, o ginásio, o refeitório, a casa de banho e o espaço exterior. Este último caracteriza-se por ser um espaço amplo, com equipamentos lúdico-infantis e com características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. Este espaço é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

“Estávamos no espaço exterior e ao fundo do recreio estava o Kevin, o Lúcio, o Yannis e o Nelson a brincar na zona de areia. Aproximei-me e o Kevin perguntou “Inês, queres provar a nossa salada?”. Era uma salada feita de paus, folhas, areia e pedras que eles tinham encontrado no recreio.”
Nota de campo nº41., 9 de novembro, espaço exterior

Torna-se importante, em contexto de Jardim-de-Infância, criar um ambiente educativo adequado que potencie as aprendizagens da criança. Segundo Vigotsky, citado por Cardona (1992), esta aprende sobretudo através da ação e da experimentação, sendo, então, crucial proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização espaço temporal bem definida, que lhe permitirá situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.

A utilização dos diferentes espaços do jardim de infância é influenciada pela organização do tempo. Apresento, em seguida, a rotina institucional do jardim de infância que se afigura como uma rotina comum a todas as crianças e adultos e que deverá ser apropriada por toda a comunidade escolar. É, a partir desta rotina institucional que todo o jardim de infância se organiza, possibilitando o contato e as relações entre todas as crianças e toda a equipa educativa.

Tabela 7. Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/Sala D.

Tempo	Espaços	Rotinas Institucionais
8h00-9h00 - Acolhimento	Ginásio	Momento de transição família/JI
9h00-10:15 - Atividades apoiadas pelo adulto e/ou livres	Sala D	Momento do brincar/aprendizagem - as crianças desenvolvem atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente
10h15 - Higiene	Da sala D para a zona de higiene (WC no corredor)	Momento de higiene
10h20 - Lanche da manhã	Do WC para a sala D	Regulação social da alimentação
10h30-11h00 - Recreio	Da sala para o recreio (espaço exterior)	Momento do brincar/aprendizagem (existência de equipamentos lúdicos infantis, pneus, triciclos)
11h00 – 12h00 - Atividades apoiadas pelo adulto e/ou livres	Do recreio para a sala D	Momento do brincar/aprendizagem - as crianças desenvolvem atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente
12h00-13h00 – almoço e recreio	Da sala para o refeitório Do refeitório para o recreio	Regulação social da alimentação Momento do brincar/aprendizagem (existência de equipamentos lúdicos infantis, pneus, triciclos)
13h00-15h00 – higiene e atividades apoiadas p/adulto e/ou livres	Do recreio para a zona de higiene Da zona de higiene para a sala D	Momento de higiene Momento do brincar/aprendizagem - as crianças desenvolvem atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente
15h00 - Fim do tempo com a educadora	Da sala D para o refeitório. Algumas crianças não frequentam as AAAF e saem para casa (com familiares)	Momento de transição JI/AAAF ou JI/família
15h00 - Lanche da tarde	Refeitório (Somente para as crianças que frequentam as AAAF)	Regulação social da alimentação
15h30-19h00 - Atividades livres Saída	Do refeitório para a sala das AAAF ou para o recreio ou para casa	Momento do brincar Momento de transição AAAF/família

Tabela construída com base no quadro apresentado por Ferreira (2004), presente na página 93.

É, também, com base nesta rotina institucional, que a educadora cria e estabelece uma rotina para a sua sala. Rotina essa que atende “ . . . aos diferentes interesses, ritmos e necessidades da criança” (Cardona, 1992, p. 9), alternando as atividades livres com os momentos de trabalho em grande grupo, com os em pequenos

grupos ou individual. É esta organização temporal que estrutura os ambientes de vida em que a criança participa e se desenvolve enquanto ser humano.

Tabela 8. Organização do tempo da sala D.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00-10h15	- Acolhimento no tapete -Conversa e registo do fim-de-semana	- Acolhimento no tapete -Atividades de expressão motora	- Acolhimento no tapete - Atividades	- Acolhimento no tapete - Atividades	-Acolhimento no tapete -Término das atividades semanais -Arumação e organização das produções nos dossiês individuais
10h15-10h30	- Higiene e lanche da manhã	- Higiene E lanche da manhã	- Higiene e lanche da manhã	- Higiene e lanche da manhã	- Higiene e lanche da manhã
10h30	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Recreio
11h00	- Atividades	- Atividades	- Atividades	- Atividades	- Atividades
11h30	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00-14h30	- Hora do conto - Atividades	- Hora do conto - Atividades	- Hora do conto - Atividades	- Hora do conto - Atividades	- Hora do conto - Atividades
14h30-15h00	- Higiene, arrumação de espaços e avaliação do dia	- Higiene, arrumação de espaços e avaliação do dia	- Higiene, arrumação de espaços e avaliação do dia	- Higiene, arrumação de espaços e avaliação do dia	- Higiene, arrumação de espaços e avaliação do dia

A partir da tabela 8. pode-se constatar que, todos os dias de manhã, por volta das nove horas, as crianças entram na sala e, formando uma roda, iniciam o momento de acolhimento – cantam os bons dias, conversam sobre assuntos que lhes suscitam interesse e realizam tarefas, como marcar as presenças, contar os colegas presentes na sala e marcar o dia no calendário. Em seguida, segue-se o momento de atividades

dinamizadas pela educadora ou é dada à criança a liberdade de escolher a área onde quer brincar. Por volta das 10h15 ouve-se a voz da educadora: “Eu vi, eu vi, um anãozinho que me disse que é tempo de arrumar”. É, através desta pequena canção que a educadora informa o grupo de que são horas de arrumar. As crianças, autonomamente, arrumam os seus brinquedos no lugar, dirigem-se à casa de banho e voltam para a sala. É um dos chefes da equipa encarnada que põe os leites em cima da mesa. “Já todos têm lanche, se sim o que é que se diz?” questiona a educadora. “Bom apetite” é a frase que se faz soar. À medida que as crianças acabam o leite, dirigem-se para os cabides, vestem os casacos, agarram nos seus brinquedos e deslocam-se para o recreio. “Inês, podes ir buscar os triciclos e a trotinete?” é esta a primeira questão mal põem o pé no espaço exterior. Por volta das onze horas, o grupo, em comboio, dirige-se para a sala e termina as atividades que tinham iniciado antes da interrupção. Às 11h45 segue-se o almoço onde as crianças se sentam na sua mesa, determinada pela educadora, no início do ano letivo. Às 13h00 regressam à sala, onde se sentam no tapete, pela ordem menino-menina, e esperam pacientemente pela hora do conto. Depois de todas as crianças estarem na sala, um dos adultos presentes conta uma história. É, a partir desta história que a parte da tarde, na sala de atividades, se desenrola, onde às crianças cabe a decisão de escolher realizar a atividade, previamente preparada pelo adulto, ou brincar para uma área da sala. O dia na sala de atividades, termina com a arrumação do espaço educativo e com a avaliação do dia. Este é, a grosso modo, o dia tipo da sala D, que, à terça-feira é alterado por uma sessão de expressão motora dinamizada, pelo adulto, no ginásio.

Uma das intencionalidades e objetivos da educadora cooperante é a de proporcionar mais os tempos das crianças (ferreira, 2004), aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres. Livres, porque é a criança que decide por onde quer ir e o que quer fazer num determinado lugar e tempo. Em detrimento dos tempos do adulto-educadora (ferreira, 2004), que decorrem da iniciativa explícita da educadora e implica a sua relação formal com o grupo de crianças. Para além do referido, numa entrevista realizada à educadora está afirmou que procura garantir que, os diferentes momentos da rotina assegurem a satisfação das necessidades físicas, afetivas e cognitivas da criança, desenvolvendo a sua crescente autonomia.

O conhecimento dos diversos momentos da rotina “. . . constitui um organizador básico para a criança, uma fonte de segurança, que lhe permitirá reconhecer o motivo

da atividade em que esta envolvida e, assim, participar com autonomia e protagonismo” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.25)

Para além do referido é fundamental que a rotina seja constante, estável e previsível para a criança, de modo a que esta saiba o que a espera, tomando consciência do que já passou, do que está a viver e do que está para vir. É fundamental criar rotinas que permitam à criança conhecer a sequência dos acontecimentos, levando a que esta organize o seu tempo e as suas atividades de forma cada vez mais independente do adulto que cuida dela.

“Durante o acolhimento no tapete, perguntei às crianças que dia da semana era, ao qual me responderam automaticamente, “Terça-feira”. Perguntei de imediato: “E o que é que costumamos fazer à terça-feira?” Todas as crianças responderam sem hesitar “É dia de fazer ginástica!””

Nota de campo nº9, 3 de outubro, sala de atividades

No entanto, há que ter em consideração que o facto de “. . . existir uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez...” (Cardona, 1992, p.138). Dever-se-á, então, estabelecer uma rotina que, embora seja destinada a um grupo específico, seja facilmente adaptável às necessidades e interesses de cada elemento que o constitui. Assim, estar-se-á a pôr em evidência o princípio defendido relativo à diferenciação pedagógica. Ou seja, atendendo à diversidade de tempos individuais e coletivos das crianças e dos adultos que compõem os grupos, a organização do tempo deverá contemplar a diferenciação e a simultaneidade de atividades.

“Neste estabelecimento de ensino as crianças não têm uma hora determinada para o momento de sesta, devido à ausência de recursos materiais e humanos. No entanto, existem crianças que necessitam de um momento de repouso, principalmente aquelas que têm três anos de idade. Para conseguir atender às necessidades destas crianças, a educadora, da parte da tarde, monta, num canto da sala, uma cama com lençóis. O Rafael deita-se nela todos os dias e com as suas chuchas, acaba por adormecer. Os colegas, fazem de tudo para que ele não acorde, respeitando este momento: falam mais baixo e não brincam naquele espaço.”

Nota de campo nº4, dia 27 de setembro, sala de atividades



Figura 13. Na nossa sala também se dorme!

2. INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS

Foram vários os fatores que me auxiliaram na definição das minhas linhas de ação pedagógica para intervir neste jardim de infância, no geral, e com este grupo, em particular. A análise dos documentos institucionais, o contacto com os espaços, materiais e com toda a comunidade escolar, e a leitura de um corpus de conhecimento teórico acerca daquilo que é uma intervenção de qualidade e das necessidades, características e comportamentos de uma criança em idade de segunda infância, permitiu-me planear, intervir e avaliar essa intervenção.

Relativamente aos documentos oficiais, o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Pedagógico de Sala permitiram-me conhecer o contexto socioeducativo onde a criança está inserida, as suas potencialidades e fragilidades e as estratégias implementadas para promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Conhecer o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as crianças e as famílias com quem irá conviver, possibilita ao educador atribuir um “. . . sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Importa referir que tanto o estabelecimento educativo como a educadora cooperante, não seguem nenhum modelo pedagógico, no entanto defendem e regem-se por alguns princípios que norteiam o Modelo HighScope e Montessori. Senti necessidade de ler acerca destes modelos e compreender os princípios pedagógicos, nele inseridos, que sobressaem na prática da educadora cooperante.

Considerada a infância como um período de tamanha importância na vida do ser humano, o papel do pré-escolar torna-se primordial no auxílio do desenvolvimento da criança e na aquisição de diversas competências. Para que tal aconteça, é imprescindível que os educadores definam um conjunto de princípios e valores psicopedagógicos que nortearão a sua linha de ação pedagógica.

A presento em seguida as intencionalidades da educadora³ e o seu plano de ação para as crianças, para a equipa educativa e para as famílias. O conhecimento

³ Considerei pertinente apresentar, em primeiro lugar, as intencionalidades da educadora cooperante, uma vez que pretendo, ao longo da minha prática, dar-lhes continuidade.

destas intencionalidades partiu de conversas com a educadora cooperante e com a minha observação da sua prática.

Primeiramente, é crucial valorizar as experiências de vida, as opiniões e ideias das crianças, escutando-as e respeitando-as e, proporcionar um clima em que é dada às crianças total liberdade de expressão. Para além do referido, a existência de práticas de cooperação e de solidariedade num ambiente democrático onde se privilegia a comunicação é um importante vínculo de trocas entre o educador e a criança, sendo que é através destas trocas que se constroem aprendizagens significativas -, a negociação e a cooperação.

Em segundo lugar, é primordial apoiar e potencializar o desenvolvimento pessoal e social de cada criança para que esteja preparada para o seu percurso escolar futuro. É importante considerar que cada criança aprende a partir do que já sabe, da sua cultura e dos seus interesses e vontades, assim, a educadora cooperante procura respeitar e valorizar as características individuais da criança, considerando-a como um ser único e com uma aprendizagem singular. Desta forma, coloca a criança e o seu desenvolvimento no centro da sua ação educativa.

Em terceiro lugar, na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais, “. . . sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é a “pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais” (Portugal, 2008, p. 33). É o incentivo desta autonomia que a educadora procura desenvolver ao longo de toda a sua prática.

Por ultimo, a educadora tem a intenção continua de ser um modelo para as crianças, tentando transmitir-lhes princípios como o respeito e igualdade, sentido de pertença ao grupo, regras de sociabilidade, espírito de iniciativa e entreajuda, num clima constante de afeto, comunicação e diálogo. Aquilo em que uma criança se torna é espelho dos valores e princípios que regem a intervenção pedagógica em que esta se desenvolve. Desta forma, torna-se crucial adotar uma intervenção educativa de qualidade, em que os adultos agem com as crianças e para as crianças.

Sabe-se que a família tem um papel preponderante na vida da criança e não só deverá proporcionar-lhe os cuidados básicos primários, como também terá de a desenvolver em todas as suas dimensões (Martins, 2014). Deste modo, a família

deverá, também, fazer parte da vida escolar da criança. A relação escola – família é um aspecto fomentado pela educadora cooperante pois acredita que a participação das famílias é uma mais valia para o desenvolvimento pleno da criança, no entanto o seu trabalho não tem sido *fácil* devido à ausência de interesse e envolvimento de algumas famílias.

Na prática pedagógica da educadora cooperante esta procura estabelecer uma relação de qualidade com as famílias do seu grupo de crianças. Ao longo do estágio de intervenção foram várias as formas que pude observar acerca da relação que a educadora cooperante manifesta com as famílias. As conversas na chegada e na partida, o uso da caderneta escolar onde a educadora e as famílias relatam situações significativas e os constantes convites para as famílias realizarem atividades dentro da sala de atividades, são as estratégias utilizadas pela educadora para promover essa relação. A educadora cooperante procura que essa comunicação, com os adultos responsáveis pela criança, seja diária. Assim, ambos os intervenientes poderão estar atentos a aspetos e acontecimentos significativos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na ótica de Post e Hohmann (2011) e segundo o que a educadora cooperante defende, esta parceria entre escola-família deverá ser caracterizada pela confiança e respeito mútuo, em que todos os intervenientes colaboram para alcançar objetivos comuns e promissores – o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento pleno. Toda esta ligação ativa com a família é fundamental e por isso é trabalhada e desenvolvida ao longo do ano letivo. Esta ligação não só irá permitir que a criança se sinta bem no meio escolar, como também que confie no educador tal como a sua família confia nele.

Por último, no que concerne às intencionalidades pedagógicas da educadora cooperante para a equipa de sala, esta procura fomentar uma relação de qualidade com a sua ajudante de ação educativa. Confiança e respeito são as qualidades subjacentes a todas as interações entre estes dois agentes educativos.

Numa entrevista realizada à educadora esta afirmou que o trabalho e a cooperação entre a equipa de sala são fundamentais, uma vez que, contribuem para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens das crianças. No entanto, só garante a segurança emocional das mesmas e o seu bem-estar se essa relação for positiva.

Constato que, a educadora cooperante envolve, diariamente, a ajudante de sala nos momentos da rotina diária, troca diversas perspectivas, saberes e ideias com esta, bem como, diversas preocupações, num espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta.

Com base na caracterização para a ação apresentada no capítulo anterior e, tendo em conta as intencionalidades pedagógicas da educadora cooperante, defini os grandes objetivos que nortearam a minha Prática Profissional Supervisionada II neste jardim de infância. Neste capítulo do *portfólio* irei apresentar as minhas intenções pedagógicas, aquilo que promovi para cada uma e a avaliação da sua implementação.

- Intencionalidades pedagógicas para as crianças:

- I. Articular, nos momentos diários, o cuidar com o educar, através de relações positivas;
- II. Implementar diversas estratégias, quer em momentos estruturados, quer em momentos de brincadeira, que promovam na criança uma reflexão e, conseqüentemente, uma possível alteração de comportamentos.
- III. Proporcionar momentos ricos em experiências significativas para as crianças, articulando as diversas áreas de conteúdo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), tendo em consideração de que estas deverão participar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

- Intencionalidades pedagógicas para as famílias:

- I. Promover relações de confiança e de partilha com as famílias, implicando-as no percurso educativo das crianças;

- Intencionalidades pedagógicas para a equipa de sala:

- I. Trabalhar em equipa com os adultos presentes na sala de atividades, proporcionando um ambiente de qualidade às crianças nela inserida;

Aquilo em que uma criança se torna é espelho dos valores e princípios que regem a intervenção pedagógica em que esta se desenvolve. “Estes contextos, naturalmente, influenciam a autoimagem ou autoestima das crianças, a forma como as crianças se veem como cidadãs, pensadoras e aprendizes, ...” (Portugal, 2008, p.40). Desta forma torna-se crucial adotar uma intervenção educativa de qualidade e não descorar a ideia de que os adultos são modelos a seguir e, por isso, deverão agir com as crianças e para as crianças de uma forma mais correta possível, sempre atendo às características individuais de cada criança.

Sendo a avaliação indispensável em qualquer atividade educativa, para além das intenções supramencionadas, procurei na minha Prática Profissional Supervisionada I, construir um portfólio individual de uma criança, escolhida ao acaso, em que, através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários, fotografias e vídeos, documentei o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Foi, durante o processo de construção do portfólio que compreendi a importância desta forma de avaliar a criança, uma vez que, beneficia a criança individual e demonstra “. . . os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo e revela as suas características “ (Parente,2006), que a torna um ser único.

Reconheço que aprender a avaliar, recorrendo ao portfólio, é um trabalho árduo, rigoroso e sistemático. Requer persistência, envolvimento e visão. No entanto, revela-se muito gratificante quando observamos o resultado final e nos deparamos com uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em questão e, que foi a nossa ação que contribuiu para que tal desenvolvimento e aprendizagem se tivesse sucedido.

Porém, este centrar de atenção numa criança não significa que o grupo não tivesse sido considerado. Procurei olhar para cada criança como sendo parte integrante do todo, atender aos seus interesses e necessidades e compreender as suas demais evoluções no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para terminar, importa ainda referir que, durante a Prática Profissional Supervisionada II, realizei um projeto – Os bebés - com o grupo de crianças, que decorreu entre o dia dezanove de outubro e quinze de janeiro.

As principais intenções pedagógicas subjacentes ao projeto assentam: i) na promoção de aprendizagens ativas e experiências significativas acerca do tema dos bebés, valorizando os valores, os saberes e competências de cada criança; ii) na promoção de atitudes de análise e questionamento; iii) na criação de um espaço de diálogo, de respeito, de partilha e de cooperação; iv) na promoção de espaços-tempos de brincadeira no decorrer do projeto e, por fim, v) no envolvimento da comunidade e das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Foi, através da Metodologia de Trabalho de Projeto, que os interesses, as fragilidades e as dúvidas das crianças acerca do tema em questão, foram respondidas, possibilitando-lhes, assim, encontrar um sentido para o mundo que as rodeia (Vasconcelos, 2009). Esta metodologia, que nada se assemelha a uma conceção mais tradicionalista, defende “. . . o experimentalismo; o apelo aos interesses das crianças; a preocupação de ligar a educação a objetivos práticos e pragmáticos; o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (Castro & Ricardo, 1992, p.10), desmarcando-se, de uma aprendizagem centrada na memorização e no exercício dirigido pelo educador.

De acordo com Vasconcelos et al. (2011) a Metodologia de Trabalho de Projeto, é considerada uma abordagem pedagógica centrada num problema, surgido do interesse ou das necessidades das crianças, ou melhor ainda, é “. . . uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.11). Desta forma, pode-se afirmar que a metodologia em voga visa uma “educação cooperativa e em interação” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24), uma vez que as crianças colaboram em todas etapas do projeto para atingir o mesmo fim – responder às questões inicialmente colocadas.

O contato com a referida Metodologia foi bastante significativo para as crianças, uma vez que permitiu que estas se tornassem um agente ativo no seu processo de aprendizagem. Ao compreender que as suas opiniões, dúvidas e intervenções eram tidas em consideração, as crianças sentiram-se mais motivadas em participar neste projeto.

Considero que o facto de as crianças terem contactado com um clima que promoveu a comunicação oral, que respeitou e ouviu as suas vozes, fez com que estas passassem a expressar-se mais, a debaterem mais e a partilharem mais as suas experiências e aprendizagens. Mais acrescento que a esta Metodologia, não só permitiu

que as crianças compreendessem a importância do trabalho em equipa, em que todos caminham e contribuem para atingir o mesmo fim, como também, possibilitou ao grupo mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, de modo a compreender as situações reais que ocorrem no seu meio familiar.

Estávamos no espaço exterior. O David O. aproximou-se de mim e sentou-se ao meu lado. “Sabes Inês, quando o meu irmão estava a mudar a fralda à minha sobrinha bebé, eu vi que ela ainda tinha o cordão umbilical. Só que eu não sabia como é que aquilo se chamava nem para que servia. Agora eu já sei.”

Nota de campo nº65, 11 de dezembro, espaço exterior

3. NOTAS DE CAMPO

LOCAL	25 DE SETEMBRO DE 2017 (Primeiro dia de estágio)	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none">• Nota de campo nº1 <p><i>A Maria L., estava a brincar na área dos jogos de mesa. Pegava num jogo, abria-o, explorava-o e de seguida pegava noutro. E assim sucessivamente. A educadora aproximou-se dela e explicou-lhe que tinha de escolher um jogo de cada vez e que quando não o quisesse utilizar mais que tinha de o guardar. A Maria L. guardou os jogos e, de seguida, dirigiu-se aos jogos de matemática. Tirou todos do móvel e brincou com todos ao mesmo tempo.</i></p>	Apropriação do espaço

LOCAL	26 DE SETEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº2 <p><i>Na hora do tapete, o G. olha para o armário e vê uma aranha pequenina. Alto, afirma: “T. olha uma aranha!” A confusão instala-se. “Mata-a”, afirma o D. Depois de ter conseguido acalmar o grupo a educadora fala sobre a importância de cuidar e de tratar bem dos animais.</i></p>	Conhecimento do mundo
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº3 <p><i>Estou sentada no tapete a tirar uma notas rápidas no meu bloco quando a D. se aproxima: “Inês, o que é que estas a escrever? Vais estar sempre com o teu livro a escrever coisas?” Expliquei-lhe que para o meu trabalho da escola tinha de tirar notas sobre tudo o que eles faziam durante o dia na escola. “Podes escrever coisas sobre mim. Eu porto-me muito bem”, afirmou enquanto sorria.</i></p>	Assentimento informado

LOCAL	27 DE SETEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº4 <p><i>Neste estabelecimento de ensino as crianças não têm uma hora determinada para o momento de sesta, devido à ausência de recursos materiais e humanos. No entanto, existem crianças que necessitam de um momento de repouso, principalmente aquelas que têm três</i></p>	Rotina flexível

	<p><i>anos de idade. Para conseguir atender às necessidades destas crianças, a educadora, da parte da tarde, monta, num canto da sala, uma cama com lençóis. O Rafael deita-se nela todos os dias e com as suas chuchas, acaba por adormecer. Os colegas, fazem de tudo para que ele não acorde, respeitando este momento: falam mais baixo e não brincam naquele espaço.</i></p>	
--	---	--

LOCAL	28 DE SETEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº5 <p><i>A educadora teve de ir para uma reunião e a auxiliar Sandra, estava no momento de pausa. A educadora pediu-me que ficasse, no recreio, com o grupo, por uns minutos. O que poderá correr mal? pensei eu. Aproximei-me dos rapazes que estavam a jogar à bola e perguntei se me poderia juntar a eles. Entretanto, o David T. passou-me a bola e, com a esta nos pés, corri até à baliza, criada por nós, para marcar golo. Quando olhei para o lado, estava o David T. e o Guilherme a discutir e a baterem-se um ao outro. Quando me refiro a “bater”, neste contexto, não é apenas uma estalada, são socos, pontapés, apertões de pescoço. O restante grupo, formou uma roda e gritava para dar força a uma das crianças. Para mim, parecia que o mundo tinha parado. Nunca tinha visto uma situação tão violenta entre</i></p>	<p>Gestão de conflitos Adulto-criança</p>

	<i>crianças tão pequenas. Aproximei-me e tentei afastá-los, pedindo para pararem. O Guilherme, furioso olhou para mim, e levantou-me a mão.”</i>	
--	--	--

LOCAL	29 DE SETEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº6 <p><i>O G. e o Gui estavam a brincar na área dos jogos. Cada um fazia um jogo diferente. Enquanto os observava, de longe, percebi que o Gui tirava as peças ao G. e escondia-as. Depois de tanto pedir e o Gui sem as devolver, o G. decidiu ir contar à educadora o que se estava a passar. Esta aproximou-se e tirou o jogo ao Gui e disse para este devolver as peças ao G. O Gui, sentou-se na cadeira a chorar com um ar raivoso. O G., aproximou-se dele e disse: “Podes jogar comigo. Mas não me tires mais as peças.”</i></p>	<p>Partilha</p> <p>Relação criança-criança</p>
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº7 <p><i>A M. L tem três anos e entrou este ano na escola. A educadora, numa conversa informal que tem comigo, pediu-me que eu nestes primeiros dias realizasse mais brincadeiras e jogos com a M.L. “Precisa muito de ser orientada. É a chamada bebé-borboleta. Mexe em tudo, desarruma tudo e não consegue fazer um jogo até ao fim.” Afirma a educadora. Consegue-se perceber que a M.L. ainda se está a</i></p>	<p>Apropriação do espaço</p>

	<i>apropriar do espaço e ainda está num processo de adaptação ao mesmo e aos inúmeros materiais que existem nesta sala.</i>	Adaptação ao espaço e aos materiais
--	---	-------------------------------------

LOCAL	2 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº8 <p>A educadora puxou uma cadeira, sentou-se com o livro na mão e esperou que as crianças se sentassem e fizessem silêncio. Os minutos iam passando e no tapete, algumas crianças conversavam com os restantes colegas, faziam piruetas, batiam-se, entre outras coisas. A educadora, calada, mas expressando ar zangado, esperava que as crianças percebessem que era o momento da hora do conto. “A Tatiana assim não vai contar a história!” – afirma a Maria I, num tom mais alto. As crianças demonstravam não estar interessadas em ouvir a história e a educadora decidiu não a contar.”</p>	<p>Hora do conto Incumprimento de regras</p>

LOCAL	3 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº9 <p>Durante o acolhimento no tapete, perguntei às crianças que dia da semana era, ao qual me responderam automaticamente, “Terça-feira”. Perguntei de imediato: “E o que é que costumamos fazer à terça-feira?” Todas as crianças responderam sem hesitar “É dia de fazer ginástica!”</p>	Rotina

LOCAL	4 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº10 <p>Eram já três e meia da tarde e a educadora, em vez de se ter ido embora, foi para a sala de atividades preparar os materiais que iriam ser necessários utilizar no dia seguinte, numa atividade planeada e dirigida por si. Aproveitou também para organizar os jogos de mesa, colocando cores e formas geométricas para facilitar a sua arrumação nas estantes. Apesar de já ter passado a minha hora de saída, fiquei com a educadora e auxiliei-a em tudo o que precisasse. Afinal o meu papel de</p>	Relação estagiária-educadora

	estagiária era o de acompanhar a educadora em todas as suas funções e estar com as crianças é apenas uma parte do que se faz em educação pré-escolar	
Hall de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº11 <p>“Era precisamente 9:05 quando a Alícia entrou dentro da escola. Consigo levava um livro debaixo do braço sobre o corpo humano. “O que trazes aí?” questionou a educadora. “É um livro sobre o corpo humano. Vi no jornal que estão a fazer muitos trabalhos sobre o corpo humano, encontrei este livro no supermercado e achei que poderia ter ideias giras”, afirmou a mãe que a vinha trazer à escola nesse dia. “Que giro! Muito obrigada por se ter lembrado! Vai ser muito útil de certeza.”, retorqui, enquanto folheava o livro.</p>	Relação escola-família

LOCAL	5 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº12 <p>“Estávamos na sala de atividades e o Rafael chorava desoladamente. Dizia que não queria fazer o desenho proposto pela educadora e que queria ir brincar. A educadora aproximava-se dele e pedia que ele parasse de chorar e que fizesse o desenho para, depois poder ir brincar. Mas o Rafael continuava, estava <i>inquieto e irritado</i>.</p>	<p>Relação estagiária-educadora</p> <p>Par cuidar/educar</p>

	<p>Aproximei-me dele e coloquei-me de cócoras para poder estar à sua altura. Perguntei o que se passava e pedi para que ele fosse comigo à casa de banho para limpar a cara e apanhar ar. Quando voltamos, sentei-o ao meu colo, abracei-o durante algum tempo e depois perguntei-lhe: “Achas que posso ficar aqui a ver-te desenhar? Tu desenhavas tão bem que eu gostava mesmo de ver como é que vais fazer este desenho”. O Rafael esboçou um sorriso, limpou a última lágrima que lhe escorria pela cara e escolheu um lápis azul.”</p>	
--	---	--

LOCAL	6 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº13 <p>As crianças estavam sentadas nas suas cadeiras a beber o leite da manhã e conversavam sobre assuntos correntes com os colegas do lado. A auxiliar Sandra, aproximou-se da educadora e transmitiu-lhe todas as informações que os pais lhe tinham dado aquando o acolhimento.</p>	Relação entre a equipa de sala

LOCAL	9 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº14 <p><i>Nos momentos de acolhimento, depois de todas as crianças colocarem as presenças, a educadora, recorrendo ao mapa, coloca um conjunto de questões que desenvolvem noções matemática: Quem foram os colegas que não vieram hoje à escola? Estão mais raparigas ou rapazes? Se nós somos 25 e só estão cá 20, quantos meninos faltam?"</i></p>	Exploração de noções Matemática
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº15 <p><i>"Tatiana, trouxe pinhões para a escola. Está na minha mochila." Afirma a C. quando chega a sala. "A serio, então vai lá buscar se faz favor.", retorquiu a educadora. A C. foi buscar os pinhões. Sentou-se ao colo da educadora e abriu a mão onde tinha guardados os pinhões. "Estão 20 meninos hoje na sala. Quantos pinhões tem a C. de ter na mão para dar um pinhão para cada um?" Questionou em seguida a educadora. "20!", respondeu sem hesitar o D. Enquanto distribuía os pinhões pelas crianças eu intervim: "Então e que tal se plantássemos os pinhões?" A ideia foi bem-recebida pela equipa de sala e pelas crianças. Decidimos então como iríamos plantar os pinhões e que materiais precisaríamos de utilizar. Decorámos os nossos copos (que seriam os vasos) e colocámos terra e água. Agora é esperar que cresçam.</i></p>	Exploração de noções matemáticas Conhecimento do mundo

LOCAL	10 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº16 <p>Estávamos no ginásio a realizar uma atividade gímnica. As crianças tinham de rastejar por baixo de um túnel e, de seguida, colocar uma imagem de uma parte do corpo, no boneco de papel que se encontrava à sua frente. Chegou a vez da Maria L. que, expressando algum medo, afirmou que não queria fazer a tarefa. Fui ter com ela e baixei-me para perceber o que se passava. Depois de me ter dito que não queria realizar a tarefa, perguntei-lhe se queria que a ajudasse. Disse que sim e, juntas, realizámos o percurso. Quando voltou a ser a sua vez, a Maria L. realizou a tarefa autonomamente, sorrindo quando a terminou.</p>	Superação de dificuldades com o auxílio do adulto
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº17 <p>Inês, já alguma vez viste um gato roxo? “Eu não”, respondi. “Claro que não, porque não existem. Os gatos ou são brancos, ou cinzentos, ou castanhos ou pretos. Mas se quiseres podes ver um gato roxo no meu desenho.” (Émily, 5 anos)</p>	Conhecimento do mundo

LOCAL	11 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
-------	-----------------------	--------------

Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº18 <p><i>As crianças quando entram na sala, depois do almoço, sabem que têm de ir para o tapete. Sentam-se pela ordem menino-menina e preparam-se para cantar a música que dá início à hora do conto. Muitas delas, já o fazem sem a educadora pedir.</i></p>	Rotina diária
--------------------	--	---------------

LOCAL	12 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº19 <p><i>“Podem escolher uma área da sala para onde querem ir brincar” afirmou a educadora. A Leonor e a Aline, decidem ir fazer um desenho. Autonomamente, deslocam-se, primeiro, para o móvel onde se encontram as folhas e, depois, para o móvel onde se encontram as canetas e os lápis. Pegam no material e sentam-se na mesa.”</i></p>	Autonomia
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº20 	Hora do conto

	Na hora do conto, contei a História dos Sete Cabritinhos, um livro que estava na biblioteca da sala. Enquanto contava a história, ia ouvindo uma ou outra criança a “bufar”, demonstrando algum aborrecido”	
--	---	--

LOCAL	13 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº21 <p>Tenho-me vindo a aperceber que o Lúcio nunca me procura. Não vem ter comigo, não me pede ajuda, não vem para o meu colo e mesmo quando falo com ele quase nunca me responde. De forma a atenuar esta situação e querendo estabelecer uma relação positiva com ele, comecei a observa-lo e a procurar conhecer os seus interesses. Sabendo que ele gosta de ver livros sobre natureza, levei para a sala um livro com imagens ilustradas do espaço. Chamei-o, sentei-me com ele no sofá e juntos, folheamos o livro enquanto conversávamos.</p>	<p>Relação estagiária-criança</p> <p>Área da biblioteca</p>

LOCAL	16 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
-------	-----------------------	--------------

Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº22 <p>De forma a que as crianças se organizassem dentro do espaço educativo e que percebessem como este é utilizado, a educadora cooperante, juntamente com as crianças, criou um mapa para cada área onde é explicitado o número de elementos que a poderão integrar. As crianças participaram ativamente na construção destes mapas: fizeram desenhos, decidiram quantos elementos poderiam permanecer em cada área e colocaram os mapas nas respetivas áreas. O facto de se ter incluído o grupo na construção e na tomada de decisão desta nova organização do espaço, fez com que este se adaptasse, facilmente, a esta nova mudança.</p>	Organização do ambiente educativo – instrumentos reguladores

LOCAL	17 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº23 <p>“ Olá minha senhora, quer comprar o quê?”, perguntou-me a Maria L. “Eu quero três maçãs, duas bananas e quatro pães”. “Esta bem, está aqui”. “Oh minha senhora, deu-me três bananas e eu só pedi duas. Conte lá melhor.”, afirmei. A maria L. contou as banas e retirou uma. “Muito bem! Mas sabe uma coisa que eu</p>	Brincar

	estou aqui a pensar, o seu supermercado está muito desorganizado. Eu acho que a senhora devia por os legumes de um lado, a fruta do outro”. Depois de lhe ter dado esta ideia fiquei a observá-la. Agrupou os alimentos e pôs cada grupo num sítio diferente.	Relação estagiária-criança
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº24 <p>“Os nossos pinhões estão a crescer a cada dia que passa. Uns mais do que outros, na verdade. “Como é que será que a planta do pinhão?” perguntou a A. A educadora aproveitou a questão e deu a cada criança uma bola de plasticina que representava a semente. De seguida, pediu a cada criança que transformasse a semente de plasticina numa flor e que imaginasse como seria a flor do seu pinhão.”</p>	<p>Conhecimento do mundo</p> <p>Motricidade fina</p>

LOCAL	18 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº25 <p><i>Hoje a M.L, enquanto estava a ouvir uma história na hora do conto, bateu diversas vezes na A. A educadora, apercebendo-se do sucedido aproximou-se da A. e disse: “Não podes deixar que a M.L te bata. E já te disse para parares com isso. Gostas que te batam também? [afirmou olhando para a M.L. enquanto pegava na mão da A. e batia, devagar, na M.L.]. Após o sucedido, senti a necessidade de refletir à cerca deste acontecimento. Já no estágio de creche tinha visto esta situação a acontecer. Penso que o educador deverá ser um exemplo para a criança e arranjar estratégias que façam com que a criança se consciencialize de</i></p>	<p>Conflitos criança-criança</p>

	<i>que a atitude que tomou está errada, que magoou a outra criança, que não pode bater. Penso que não deve “responder da mesma moeda” pois estará a incentivar que os conflitos não se resolvam por meio do diálogo.</i>	Intervenção do adulto na resolução do conflito
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº26 	

LOCAL	19 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº27 <p>Estávamos no espaço exterior. A educadora sentou no banco o Guilherme, os David's e o Gonçalo, por terem atirado areia a um colega. O Bruno S. aproximou-se deles e teve cerca de cinco minutos sentado a conversar com estes. Aproximei-me do banco e perguntei ao Bruno porque é que não ia brincar. O Bruno disse que queria ficar ali. “Tu não estas de castigo, não preferes ir andar de triciclo, em vez de estares aí sentado?” perguntei-lhe. Ao qual o Guilherme afirmou, em tom de sussurro, “Oh Bruno, vai ter com aquele miúdo e dá-lhe uma chapada. Assim já ficas de castigo como nós.” Mal o Bruno se levantou, presumo para ir bater no colega, eu intervim: “Não vais fazer o que eu estou a pensar, pois não?””</p>	<p>Interação entre pares</p> <p>Espírito de liderança</p>

LOCAL	20 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº28 <p>Estava sentada numa das mesas de atividades a realizar um jogo com o Yannis, quando a Maria I. se aproximou com um ar chateado:” Inês, olha a Maria L.! A área da casinha já está toda ocupada e ela está lá dentro. Ela não quer sair, mas tem de sair porque já não dá para ela.” Aproximei-me da área da casa e peguei na Maria L. ao colo. De seguida, expliquei-lhe que ela teria de escolher outra área para brincar porque o mapa da área da casa já estava preenchido, o que queria dizer que mais nenhuma criança poderia brincar lá dentro.</p>	<p>Gestão de conflitos</p> <p>Criança-criança</p>

LOCAL	25 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº29 	

LOCAL	26 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº31 <p>Os ponteiros do relógio apontam para as três da tarde e as crianças que iam para casa fizeram uma fila atrás de mim. Quando cheguei à porta de entrada do jardim de infância vi a mãe da Emily a observar o jornal da sala. A Emily aproxima-se da porta e, observando também o jornal, conversa com a mãe explicando o que tinha ocorrido durante aquela semana</p>	<p>Jornal da sala</p> <p>Fomentação da relação mãe-filha</p>

LOCAL	30 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº32 <p>As mães põem um creme na barriga que faz a barriga crescer”, afirmou o David O. “Achas que é assim que a barriga cresce? Já percebi que sabem muitas coisas sobre os bebés, mas há coisas que alguns disseram, que não estavam corretas. O que acham de fazermos um projeto sobre os bebés e descobrirmos tudo sobre eles? questionei. Sim! responderam todos.</p>	<p>Projeto - Os bebés</p>

LOCAL	31 DE OUTUBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº33 <p>Durante o jogo de piratas, realizado na sessão de Educação-Física, dinamizada por mim, a equipa do David L. perde numa das rondas. Quando este se apercebe que o ponto não foi para a sua equipa, este dirige-se para a Diana I. e afirma: “vês, a culpa foi tua! Se tu tivesses ido mais rápido não tínhamos perdido!” Posteriormente, dá um pontapé na parede.</p>	Dificuldade em lidar com a frustração

LOCAL	2 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº34 <p>Já passava da hora estipulada para o término da reunião e as mães continuavam animadas a falar sobre os seus educandos. Ao longo da reunião contavam histórias sobre birras e partilhavam estratégias para auxiliar na resolução destes conflitos. As</p>	Reuniões temáticas Relação Escola-Família

	mães riam enquanto percebiam que não eram as únicas que passavam por aquela situação.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº35 	

LOCAL	3 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº36 <p>Hoje, enquanto estava no computador com a Carolina e a Alícia, o Lúcio aproximou-se de mim. Tinha um livro de animais na mão. “Olha Inês, um cão com óculos. Que parvoíce”, enquanto se ria. Voltou para a área da biblioteca e continuou a folhear o livro. Voltou novamente. “Oh Inês o qual é o nome deste animal? “Flamingo”, retorqui.</p>	Conhecimento do Mundo

LOCAL	6 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
-------	-----------------------	--------------

Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº37 <p>A Émily está sentada numa mesa, na sala de atividades. Quer desenhar uma zebra que viu no livro que foi lido na hora do conto. Aproxima-se de mim, enquanto chora e afirma: “eu não consigo desenhar isto. Eu não sei desenhar isso. Tu podes desenhar?” Perante a sua questão, eu respondi que não ia realizar o desenho por ela, mas disse-lhe que a ajudava. Sentei-me ao seu lado e incentivei-a a desenhar a zebra, questionando-a sobre as partes do corpo que compõem este animal: quantas patas tem? Tem quatro, afirmou. Muito bem, então vá, desenha lá quatro patas. Depois de as ter desenhado, fiquei calada a observá-la. A Émily continuo a desenhar. “Vês! Afinal sabias fazer uma zebra!” disse-lhe. “Obrigada, Inês”, afirmou de seguida.”</p>	<p>Superação de dificuldades com o auxílio do adulto</p>
--------------------	---	--

LOCAL	8 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº39 <p>O bruno S. estava a fazer uma construção com peças de legos. Juntei-me a ele e perguntei se ele não queria construir um boneco com legos. “Boa! Podes-me ajudar? Até podíamos</p>	

	<p>usar cores diferentes para cada parte do corpo!” afirmou o Bruno. Posto isto, tiramos os legos todos da caixa e agrupamo-los por cores. Depois, o Bruno atribuiu uma cor a cada parte do corpo e começou a construir o boneco. No fim, disse: “ Inês, podes me tirar uma fotografia com esta estátua que eu fiz para pões no teu trabalho da escola?”</p>	<p>Matemática</p> <p>Consentimento em ser fotografado</p>
--	--	---

LOCAL	9 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº40 <p>Estávamos a desenhar uma bailarina para colocarmos no placard da visita de estudo. A Émily aproximou-se da Maria L., olhou para o desenho dela e disse: ” que bonito que está o teu desenho. Parabéns.”</p>	<p>Interação entre pares</p> <p>Espirito critico</p>
Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº41 <p>Estávamos no espaço exterior e ao fundo do recreio estava o Kevin, o Lúcio, o Yannis e o Nelson a brincar na zona de areia. Aproximei-me e o Kevin perguntou “Inês, queres provar a nossa salada?”. Era uma salada feita de paus, folhas, areia e pedras que eles tinham encontrado no recreio.</p>	<p>Exploração de elementos da natureza</p>

LOCAL	16 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº48 <p>As luzes apagavam e acendiam, da caixa saia fumo e de repente saiu lá de dentro um monstro grande e verde. A Maria L, assustada começou a chorar. A Carolina, que estava ao seu lado, deu-lhe a mão e disse: “Não tenhas medo aquilo é a fingir”. A Maria L, ficou mais tranquila.</p>	<p>Interação criança-criança</p> <p>Respeito, entreajuda, amizade</p>

LOCAL	23 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº54 <p>As crianças já tinham entrado para a sala de atividades e estavam a marcar a presença. Quando nos sentámos, em roda, no tapete, a mãe da Cloe entra na sala com a filha ao colo. Uma vez que é regra da instituição, não deixar as famílias</p>	<p>Relação Escola-Família</p>

	entrarem no edifício do jardim de infância a educadora questionou a mãe “Quem é que a deixou entrar ou a porta estava aberta?”	
--	--	--

LOCAL	30 DE NOVEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº59 <p>Hoje, a hora do conto foi dinamizada por uma voluntária da associação Além. Contou três histórias e, entre elas o Monstro das cores. A Emily decidiu fazer um desenho sobre a história e, quando mo foi mostrar, pedi que a recontasse. Uma menina andava a ver os sentimentos e cada monstro era um sentimento. Olha, o azul é o da tristeza, este é da raiva e também do molho de tomate [ri-se], este é o monstro da calma, este é o monstro da alegria, este é uma monstra – é a monstra dos corações – e este é o monstro <i>da escuridão</i>. <i>A menina colocou cada monstro no fraco. Ficaram os frascos dos sentimentos.</i>”</p>	Linguagem Oral

LOCAL	6 DE DEZEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº63 <p>À sexta-feira a educadora deixa as crianças trazerem brinquedos para a escola. A Maria L. aproximou-se de mim, enquanto chorava, dizendo que a mãe não lhe tinha deixado trazer a sua boneca. Ao meu lado estava a A. Que, ouvindo a conversa, interveio: “Toma L. brinca com a minha boneca! Eu não a estou a usar. Eu empresto”.</p>	

LOCAL	7 DE DEZEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº64 <p>Durante a elaboração do portfólio da criança, perguntei à Emily “se tu tivesses que dizer a uma pessoa cega como é que tu eras o que dizias?” “Dizia que era castanha, pequena e com os cabelos castanhos. Dizia também que era boa, divertida e muito curiosa”</p>	Conhecimento do “eu”

LOCAL	11 DE DEZEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº65 <p>Estávamos no espaço exterior. O David O. aproximou-se de mim e sentou-se ao meu lado. “Sabes Inês, quando o meu irmão estava a mudar a fralda à minha sobrinha bebé, eu vi que ela ainda tinha o cordão umbilical. Só que eu não sabia como é que aquilo se chamava nem para que servia. Agora eu já sei.</p>	Projeto – Os bebés

LOCAL	13 DE DEZEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Hall de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº67 <p>Ontem, enquanto esperávamos pela chegada dos pais, a educadora deu às crianças que estavam presentes uma fatia de pão que tinha sobrado do almoço. Quando a Émily chegou ao hall de entrada perguntou, delicadamente, à educadora se lhe podia dar um bocadinho de pão. “Desculpa Émily, mas já acabou”, retorquiu a educadora. A Émily baixou a cabeça e foi-se sentar ao pé da Leonor. A Leonor, desde o início do meu estágio, teve frequentemente algumas atitudes em</p>	Partilha Interação entre pares

	demonstrou ter dificuldade em partilhar. No entanto, naquele dia, a Leonor partiu o seu pão ao meio e deu à Emily. Naquele momento, abracei-a e disse-lhe: “ Foste muito querida com a Emily, isso é que é ser amiga de alguém	
--	--	--

LOCAL	15 DE DEZEMBRO DE 2017	TEMA/ASSUNTO
Hall de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº69 <p>Enquanto esperávamos que alguém a viesse buscar, a Emily sentou-se ao meu lado e mostrou-me um livro de atividades: “Inês, olha o que eu trouxe hoje. É um livro de atividades que eu fiz em casa, com a ajuda da minha mãe. Olha nesta página! Tinha de descobrir as letras diferentes. Eu fiz este livro em muito pouco tempo, porque era muito giro. Foi a minha mãe que o comprou.”</p>	Relação escola-Família
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº70 	

LOCAL	3 DE JANEIRO DE 2018	TEMA/ASSUNTO
-------	----------------------	--------------

Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº71 <p>Enquanto realizávamos o portfólio da criança, perguntei à Emily: “Emily, se tu pudesses escolher três pessoas para brincaremos quem escolhias?” “Com a Lara, a Leonor e a Diana Maria, porque são as minhas melhores amigas.” “E quem não escolhias para brincar?” “Não, eu escolhia toda a gente, porque eu sou amiga de todo o mundo” – respondeu logo de seguida.</p>	Amizade
--------------------	---	---------

LOCAL	5 DE JANEIRO DE 2018	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº73 <p><i>Enquanto construíamos o gráfico com a altura de cada criança quando nasceu, a Emily aproximou-se e afirmou: “Olha, eu era do mesmo tamanho que a Carolina. O Gonçalo é o mais alto e a Maria Inês a mais baixa.”</i></p>	Exploração da matemática
Hall de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº74 <p>Estávamos à espera que a mãe da Emily chegasse para a vir buscar. Eu, a educadora Tatiana e a Emily conversávamos sobre assuntos correntes. Entretanto, a educadora perguntou à criança o que é que estava escrito no título</p>	Prazer e motivação para ler

	da folha que tinha na mão. In-for-ma-ção, informação? Disse a Emily, enquanto ia lendo e seguindo com o dedo.”	
--	--	--

LOCAL	9 DE JANEIRO DE 2018	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº76 <p>Hoje levei uma enfermeira parteira à sala para explicar ao grupo como nascem os bebês. A enfermeira contou uma história, previamente criada por si e, à medida que a ia contando colocava diversas questões às crianças. “Vocês sabem que o bebê, dentro da barriga da mãe, tem um cordão, que se chama... - explicava a enfermeira antes de ser interrompida pelo David L., que, entusiasmado, levantou-se da cadeira, colocou o dedo no ar e afirmou “cordão umbilical. E serve para o bebê comer e respirar dentro da barriga da mãe”.</p> <p>Esta afirmação do David fez-me perceber que este tinha adquirido alguns conhecimentos sobre os bebês - tema desenvolvido ao longo do projeto.</p>	<p>Projeto – Os bebês</p> <p>Relação Escola-Comunidade</p>

LOCAL	10 DE JANEIRO DE 2018	TEMA/ASSUNTO
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº77 <p>Estávamos a realizar a atividade de expressão dramática, proposta depois da leitura da história A caixa. A Emily entrou na caixa e disse, enquanto fazia gestos de quem estivesse a conduzir: “Inês, isto não é uma caixa. É um carro. Vrrrr [fazendo o som de um carro]”</p>	Jogo dramático/faz-de-conta
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº78 <p>A Emily aproxima-se de mim: “Eu magoei sem querer a Leonor e depois pedi-lhe desculpa. Mas ela não aceitou e fugiu.” [chora enquanto conta o que se passou]</p>	Gestão de conflitos

LOCAL	12 DE JANEIRO DE 2018	TEMA/ASSUNTO
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº80 	

Sala de atividades	“Inês, quando é que tu podes ir à minha casa? Tu ainda não foste e eu queria brincar lá contigo” (Gonçalo, 5 anos)	Relação adulto-criança
--------------------	--	------------------------

LOCAL	15 DE JANEIRO DE 2018 (último dia de estágio)	TEMA/ASSUNTO
Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº81 <p>Hoje levei, ao jardim de infância sala, uma professora de Dança para dinamizar uma sessão. Quando lhes disse que a andreia era bailarina, a Maria I., abriu a boca e levou as mãos a cabeça, olhando para as colegas que estavam ao seu lado. O excitação era visível em todas as crianças.”</p>	<p>Área da Dança</p> <p>Relação escola-Comunidade</p>
Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Nota de campo nº82 <p>No final do dia, poucas horas antes do termino das atividades letivas, a educadora pediu às crianças que se sentassem em roda. Posteriormente, perguntou-lhes se queriam dizer aquilo que mais tinham gostado de fazer comigo, o que menos</p>	Relação estagiária-crianças

	<p>gostaram ou até dizer alguma coisa sobre mim. “Gostei muito de fazer o supermercado”, “gostei muito das máscaras e de ter feito teatros”, “vais-nos visitar muitas vezes não vais?”, “Nós vamos ter todos muitas saudades tuas!”, “Não queremos que vás embora!” foram algumas das afirmações que se fizeram ecoar naquele ginásio, neste que é o último dia de estágio.”</p>	
Hall de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Nota de campo nº83 <p>Passava das três horas e, chegava a altura de me despedir de todas as pessoas com que tive o privilegio de conviver durante o estágio de intervenção.</p> <p>“Agora que já consegues controlar o grupo, que já criaste laços muito fortes com eles é que te vais embora! Vamos ter muitas saudades tuas”, disse-me a educadora cooperante enquanto me despedia dela. E, de facto, tem toda a razão.</p>	

4. REFLEXÕES SEMANAIS

Semana de 25 a 29 de setembro - A primeira semana

A presente reflexão semanal, referente à semana de observação, encontra-se organizada em cinco tópicos que correspondem a cada dia da semana.

Primeiro dia da semana - O mundo da sala D

Encontro-me à porta do jardim de infância e, enquanto espero que me abram a porta, sinto o meu coração a bater cada vez mais. Assusta-me o desconhecido, o facto de não saber o que irei encontrar do outro lado do portão, o facto de não ter qualquer experiência e familiaridade com crianças destas idades. Tenho medo. Tenho medo de errar, de não ser capaz, de não conseguir dar às crianças aquilo que de melhor elas merecem, de não atender às suas necessidades e interesses. Confesso que a localização do jardim de infância reforçou ainda mais este sentimento. *Como é que serão as crianças que crescem num bairro social?* era uma das questões que me colocava, pois, esta realidade social era-me completamente desconhecida.

Respirei fundo. Subi as escadas e entrei dentro do estabelecimento de ensino. À porta estava uma ajudante de ação educativa que recebia as crianças que iam chegando e as encaminhava para o ginásio. Apresentei-me e de imediato apareceu a educadora que me ia acompanhar durante estes quatro meses de estágio.

Entre na sala de atividades e à direita, no tapete, estavam vinte e cinco crianças que olharam logo para mim. A educadora apresentou-me e de imediato choveram perguntas: *“Vais ficar aqui muito tempo?”*, *“Tens quantos anos?”* *“Podes ficar aqui para sempre?”*.

O grupo de crianças com quem vou conviver ao longo da Prática Profissional Supervisionada II é um grupo heterogéneo, com vinte e cinco crianças – treze raparigas e doze rapazes – com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Quanto ao percurso institucional, são apenas quatro as crianças que acompanham este grupo pela primeira vez, no entanto já convivem com este grupo há pouco mais

de uma semana, já que o início do ano letivo, neste agrupamento, ocorreu no dia 14 de setembro.

Apesar de o primeiro período se ter iniciado há relativamente pouco tempo, pude observar durante este dia, a *enorme* familiaridade que a maioria das crianças apresenta com o espaço (sala de atividades, recreio, casa-de-banho, refeitório, entre outros), com os materiais, com os colegas e com todos os profissionais. No entanto, considero importante realçar que as três crianças mais novas, ainda se encontram numa fase de adaptação e exploração do espaço e dos materiais, como ilustrado na nota de campo apresentada.

“A Maria L., estava a brincar na área dos jogos de mesa. Pegava num jogo, abria-o, explorava-o e de seguida pegava noutra. E assim sucessivamente. A educadora aproximou-se dela e explicou-lhe que tinha de escolher um jogo de cada vez e que quando não o quisesse utilizar mais que tinha de o guardar. A Maria L. guardou os jogos e, de seguida, dirigiu-se aos jogos de matemática. Tirou todos do móvel e brincou com todos ao mesmo tempo”

Nota de campo nº1, dia 25 de setembro, sala de atividades

Segundo dia da semana

É o segundo dia de estágio e o meu sentimento de preocupação e inquietação permanece. A ausência de regras, a incapacidade de escutar e respeitar o outro, os conflitos entre pares, a agitação, são alguns aspetos que observei durante estes dois primeiros dias. E isso, assustou-me. “Estou com o grupo há três anos e eles sempre foram assim. É mesmo um grupo difícil como podes observar”, disse-me a educadora durante uma conversa informal.

Neste segundo dia de observação, pude acompanhar uma atividade dinamizada pela educadora cooperante que surgiu dos interesses das crianças. “Tatiana, olha o que eu trouxe. Pinhões que apanhei no chão” – afirmou a Carolina. Depois de uma conversa acerca do que era um pinhão e de que árvore provinha, a educadora sugeriu que se plantasse os pinhões. E assim foi. Sem planear, levantámo-nos do tapete e fomos plantar as sementes. O Gonçalo distribuiu um copo a cada

criança, que o decorou a gosto. À vez, cada criança colocou terra no seu copo, plantou a semente e regou-a. Posteriormente, a educadora propôs que transformassem uma semente (bola de plasticina), numa flor ou árvore. A grande maioria das crianças aceitaram realizar a atividade. Algumas colaram as suas flores em cartolinas, outras escreveram, sozinhas, o seu nome. Há medida que iam terminando, as crianças iam-me mostrando o resultado final, *muito orgulhosas do que tinham feito*.

Um dos aspetos importantes que retive deste segundo dia de estágio é que participar nas atividades não significa que todos façam o mesmo, e é aqui que deteto uma prática pedagógica diferenciada.

Para além do referido, escutar as crianças e potenciar o que estas nos dão, foi outro dos aspetos cruciais que verifiquei durante este dia. Considero fundamental que um educador de infância acolha as sugestões das crianças e que seja capaz de integrar, na sua rotina, situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

Terceiro dia da semana

Como referido na reflexão anterior, este grupo de crianças caracteriza-se por apresentar *grandes* dificuldades em respeitar e escutar o outro, em cumprir as regras de convivência e em resolver os conflitos através do diálogo e da negociação. Tendo em conta esta premissa, pude observar que a educadora cooperante, diariamente, procura trabalhar com o grupo o respeito pela opinião e forma de expressão de cada um, seja em momentos mais estruturados, seja em situações de brincadeira, quando se dão interações que por vezes desembocam em conflitos.

Nesta sala de atividades, os conflitos são diferentes daqueles que observei em contexto de creche. Aqui, os conflitos surgem por agressões verbais ou, mais frequentemente, por agressões físicas. É então que o adulto interfere. E isso aconteceu diversas vezes durante esta semana. A estratégia adotada pela educadora passa por levar a criança a pôr-se no lugar do outro, trabalhando o dever de respeitar quem o rodeia. Promove-se a Inter-relação para que a criança vá “aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Em casos mais

extremos, principalmente quando o conflito ocorre entre alguns rapazes da sala – os mais problemáticos – a educadora aplica um castigo. Esse castigo passa por ficar sentado na hora do recreio a refletir sobre o que acontecera. No entanto, o diálogo, o confronto com o outro e o pedido de desculpas tem sido a prática mais frequente.

Quarto dia da semana

Durante esta primeira semana, observei que, em todos os momentos, a educadora está atenta às conquistas e dificuldades de cada criança. Esta postura de *radar* que denoto neste adulto responsável de sala é fruto dos anos de experiência, que lhe permitem, auxiliar um pequeno grupo numa determinada atividade e, ao mesmo tempo, aperceber-se do que está a acontecer ao seu redor.

E é desta forma que, mesmo entre tanta agitação que caracteriza o início do ano, a educadora consegue observar todas as crianças, conhecer as suas potencialidades e fragilidades, para poder traçar um programa curricular que atenda ao grupo, em geral, e a cada um, em particular. Esse programa curricular é realizado ao longo de todo o ano, não é estanque, ele reelabora-se e readapta-se, tendo em conta os interesses, as necessidades e as motivações de cada criança. As fichas de avaliação diagnósticas, têm sido realizadas pelas crianças, ao longo destas semanas e, é através destas e da observação constante que se consegue registar e verificar as competências e dificuldades das crianças.

Considero importante falar da observação, na medida em que esta ação assume um papel essencial na promoção do desenvolvimento das crianças. Conhecer cada uma delas, quais os seus comportamentos habituais, as suas preferências, as suas necessidades básicas, são conhecimentos que se vão ganhando através das observações que se fazem ao longo do quotidiano e do contacto que vamos estabelecendo com as crianças. Estes conhecimentos são essenciais, pois permitem que o educador tenha a possibilidade e a oportunidade de dar resposta às preferências e às necessidades individuais de cada criança, uma vez, que é através da observação que o educador define as suas intencionalidades e planifica de forma adequada.

Para além das competências individuais, a observação também se cinge às interações existentes entre as crianças, em todos os momentos da rotina e em todos

os espaços educativos. Ao longo desta semana, observei algumas situações de interajuda entre as crianças, principalmente no que toca ao auxílio das crianças mais novas.

Se uma das intencionalidades da educadora é fomentar a autonomia das crianças, para fazer escolhas e tomar decisões, uma das estratégias adotadas é intervir o menos possível nas suas interações, mesmo quando estas não estão a tomar o rumo desejável. As atitudes e estratégias adotadas pela educadora na resolução dos conflitos não são sempre as mesmas, elas variam de acordo com a idade, a maturidade ou a capacidade de autorregulação das crianças. Assim, a educadora perante uma situação de conflito entre duas raparigas de cinco anos, incentiva a que estas o resolvam autonomamente, o mesmo não acontece quando o conflito ocorre entre duas crianças de três anos. Nesta situação, a educadora adota uma postura mais presente e ativa, tentando através do diálogo mostrar o que está correto ou incorreto. Considero a estratégia de incentivar as crianças a resolverem, sozinhas, os seus conflitos, muito interessante e geradora de comportamentos positivos e imprescindíveis na personalidade de qualquer ser – tolerância, humildade, escuta, amizade, aceitação.

O último dia da semana

Sobre esta primeira semana que passou, muita coisa haveria para acrescentar. Em cada dia, aconteceram *coisas* que mereciam, só por si, uma reflexão e um debate acerca das estratégias realizadas, de outras possíveis abordagens e soluções.

Durante estes cinco dias senti um misto de emoções. Por um lado, senti uma *enorme* alegria por me ter integrado *facilmente* e por ter sido aceite por estas 25 crianças – procuram-me, pedem-me ajuda ou autorização para realizarem algo, tal como fazem com os outros adultos responsáveis. Penso que esta *rápida* aceitação, deve-se ao facto de ser um grupo que deposita uma *enorme* confiança no adulto, que gosta da relação com o adulto e se afeiçoa *rapidamente* a este. Conquistar e manter a confiança das crianças é sem dúvida o meu grande objetivo, pois é a partir daí que se consegue concretizar tudo o resto.

Com esta confiança vem o respeito e este é talvez a maior dificuldade que sinto neste momento. Se há no grupo crianças *dóceis*, há outras que revelam um

comportamento *mais desafiante e perturbador*. Conseguir que me respeitem tal como espero respeitá-los a elas será um *enorme* desafio.

Uma semana passou e eu continuo assustada com o que ainda está para vir. A *enorme* agressividade presente em algumas crianças, o desrespeito pelo adulto e a constante perturbação no decorrer das atividades, fazem-me ficar receosa e achar que não irei ser capaz de agir e mostrar as minhas competências neste contexto. Neste dia ocorreu uma situação *bastante* desagradável durante o recreio. Situação essa que me fez pensar em desistir de tudo ou mudar de local de estágio.

“A educadora teve de ir para uma reunião e a auxiliar Sandra, estava no momento de pausa. A educadora pediu-me que ficasse, no recreio, com o grupo, por uns minutos. O que poderá correr mal? pensei eu. Aproximei-me dos rapazes que estavam a jogar à bola e perguntei se me poderia juntar a eles. Entretanto, o David T. passou-me a bola e, com a esta nos pés, correu até à baliza, criada por nós, para marcar golo. Quando olhei para o lado, estava o David T. e o Guilherme a discutir e a baterem-se um ao outro. Quando me refiro a “bater”, neste contexto, não é apenas uma estalada, são socos, pontapés, apertões de pescoço. O restante grupo, formou uma roda e gritava para dar força a uma das crianças. Para mim, parecia que o mundo tinha parado. Nunca tinha visto uma situação tão violenta entre crianças tão pequenas. Aproximei-me e tentei afastá-los, pedindo para pararem. O Guilherme, furioso olhou para mim, e levantou-me a mão.”

Nota de campo nº5, dia 29 de setembro, espaço exterior

Semana de 2 a 6 de outubro – A importância de uma relação de qualidade entre a equipa de sala

Após a primeira semana de observação ter suscitado diversos sentimentos em mim, considerei necessário sentar-me e refletir sobre esta. Tinha diante de mim duas opções de caminhos a seguir – enfrentar as adversidades e interpretar esta caracterização inicial como um desafio enriquecedor da minha formação ou entregar-me à negatividade. Teria de optar por um. Optei pelo desafio e por, em parceria com a equipa de sala, iniciar uma intervenção de qualidade que viesse alterar algumas fragilidades apontadas.

Durante o presente estágio de intervenção procurarei, constantemente, estabelecer uma relação de qualidade entre a equipa de sala e envolvê-la na minha prática, pois acredito que só assim, será possível caminharmos lado a lado e, proporcionarmos à criança um ambiente seguro e estável onde esta se possa desenvolver e aprender.

Para melhor entender a importância de uma relação de qualidade entre a equipa de sala, importa, antes de mais, refletir acerca do conceito de equipa. Segundo Devillard (2001), uma equipa é um conjunto de pessoas orientadas para objetivos comuns num trabalho estruturado. Para além do referido, Monello e Jacobson (1976) acrescentam que uma equipa é um conjunto de profissionais onde os seus elementos são levados a “complementar-se, a articular-se, a dependerem uns dos outros” (p.13). Hohmann e Weikart (2011) explicitam que “. . . os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129). Por conseguinte, Devillard (2001) afirma que, “não existe equipa sem objetivos nem equipa sem apoio” (p.92).

“As crianças estavam sentadas nas suas cadeiras a beber o leite da manhã e conversavam sobre assuntos correntes com os colegas do lado. A auxiliar Sandra, aproximou-se da educadora e transmitiu-lhe todas as informações que os pais lhe tinham dado aquando o acolhimento.”

Nota de campo nº13 , 6 de outubro, sala de atividades

A citação supracitada expõe a relação estabelecida entre a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa que, à primeira oportunidade, relata todas as informações necessárias sobre cada criança. Confiança e respeito são as qualidades subjacentes a todas as interações entre estes dois agentes educativos.

O trabalho e a cooperação entre a equipa de sala são fundamentais, uma vez que, contribuem para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens das crianças. No entanto, só garante a segurança emocional das mesmas e o seu bem-estar se essa relação for positiva. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) a forma como pretendemos trabalhar com o grupo de crianças deverá ser a mesma

que escolhemos para trabalhar em equipa. “Este princípio convida-nos, em primeiro lugar, a que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagens e, em conjunto, nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p.20).

Tendo em conta esta premissa, constato que, no decorrer da minha prática profissional supervisionada, tenho vindo a observar que a educadora cooperante tenciona promover a mesma relação tanto com o seu grupo, como com a sua equipa de sala. Envolve diariamente a ajudante de sala nos momentos da rotina diária, trocam diversas perspetivas, saberes e ideias, bem como, diversas preocupações, num espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta. É certo que, como em todos os locais onde se trabalha numa equipa de adultos, existem desentendimentos e conflitos. Mas é neste espaço de diálogo estabelecido por estes dois agentes educativos que, ao comunicarem, quer seja em reuniões formais ou informais, encontram a resolução para as situações problemática. Para além do referido, acrescento que é fundamental existir comunicação e troca de informação acerca de todos os acontecimentos que envolvam o grupo de crianças entre os dois membros da equipa, para que todos possam intervir tendo sempre como foco a promoção do desenvolvimento e aprendizagens nas crianças.

Numa perspetiva de reconhecer as vantagens do aprender em conjunto, Jesus (2000) refere que “a atitude de cooperação e empatia deve manifestar-se ... através de uma postura interessada, atenta e de escuta ativa que traduza o saber colocar-se do ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas” (p.6). Posto isto, não só é crucial que os indivíduos sejam capazes de se descentrar do seu ponto de vista, como também estar disponível para a mudança e para aceitar e desenvolver as ideias do seu parceiro (Antunes, 1997, citado por Jesus, 2000).

Por último, considero pertinente citar os compromissos que uma educadora deverá assumir perante a sua equipa de trabalho. Para isto, recorri à Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), que descreve que esses compromissos deverão prender-se com: i) Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações; ii) Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade; iii) Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em

situações problemáticas; iv) Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade e, por último, v) Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.

A relação que a educadora estabelece com os outros, que trabalham em parceria consigo, deverá dar resposta aos princípios anteriormente mencionados, uma vez que, só assim, irá conseguir ser um indivíduo ético e profissional no seu trabalho diário.

As reuniões formais entre a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa de sala realizam-se uma vez por período. As conversas informais realizam-se, diariamente, e prendem-se com a i) troca de informação sobre alguma criança específica; ii) informação pertinente sobre algum momento da rotina e, iii) recados diários dados pelos prestadores de cuidados.

Semana de 9 a 13 de outubro - A importância das rotinas diárias

No decorrer das três semanas de estágio confrontei-me com os horários e as rotinas consistentes, em termos de organização e estilo de interação, estabelecidos pela educadora cooperante para esta sala de pré-escolar. Penso que me adaptei *facilmente* à rotina do jardim de infância e que está atende às necessidades do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. Acrescento ainda que esta rotina se encontra *bastante* enraizada nas crianças o que permite que estas interajam num espaço temporal que se vai desenrolando de forma fluida.

. . . as crianças quando entram na sala, depois do almoço, sabem que têm de ir para o tapete. Sentam-se pela ordem menino-menina e preparam-se para cantar a música que dá início à hora do conto. Muitas delas, já o fazem sem a educadora pedir.

Nota de campo nº18, dia 11 de outubro, sala de atividades

O excerto supracitado traduz um exemplo, dos muitos existentes nas primeiras notas de campo, de como a rotina diária já se encontra bastante enraizada no grupo

de crianças. Observei, ainda, que esta rotina permite à criança antecipar o que vai acontecer em seguida, como podemos observar, também, na nota de campo apresentada, em que as crianças entram dentro da sala e já sabem que aquele momento é destinado à hora do conto. No entanto, são rotinas e horários suficientemente flexíveis de modo a puderem favorecer ritmos e temperamentos individuais.

“Neste estabelecimento de ensino as crianças não têm uma hora determinada para o momento de sesta, devido à ausência de recursos materiais e humanos. No entanto, existem crianças que necessitam de um momento de repouso, principalmente aquelas que têm três anos de idade. Para conseguir atender às necessidades destas crianças, a educadora, da parte da tarde, monta, num canto da sala, uma cama com lençóis. O Rafael deita-se nela todos os dias e com as suas chuchas, acaba por adormecer. Os colegas, fazem de tudo para que ele não acorde, respeitando este momento: falam mais baixo e não brincam naquele espaço.”

Nota de campo nº4, dia 27 de setembro, sala de atividades



Figura 14. Rafael a dormir a sesta na sala de atividades.

De acordo com Post & Hohmann (2003) os horários e as rotinas deverão ser suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento. E, sem esta rotina de carácter repetitivo, que existe na sala onde estou a realizar a minha prática profissional supervisionada II, as crianças não teriam consciência de que naquele momento teriam de se deslocar para o tapete e sentar-se pela ordem menino-menina.

Sabendo que cada criança, desde a mais tenra idade, absorve e integra cada experiência vivida, “. . . passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo . . .” (Portugal, 2000, p. 14), caberá a cada profissional de jardim de infância estabelecer um conjunto de finalidades educativas que tenham em conta o nível de desenvolvimento de cada criança. É, então, papel do educador garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe proporcionem segurança emocional e encorajamento.

Cabe ao educador auxiliar a criança a se autorregular no que diz respeito aos seus momentos de rotina, sendo que o conceito de autorregulação, para Hauser, Nugent, Thies, & Travers (2014) se caracteriza pela capacidade de alterar o nosso comportamento para que nos possamos nos ajustar às exigências sociais e situacionais. Uma resposta adequada e responsiva por parte dos prestadores de cuidados, irão apoiar e facilitar o desenvolvimento de autorregulação e o controlo executivo das suas ações.

Para além disto, outro aspeto que torna o desenvolvimento da rotina importante é o facto de esta ser promotora de autonomia, como já foi referido anteriormente. Segundo Pereira (2014), a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais que estão ligadas à construção da autonomia e ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo, assim como a aprender, a ser, a estar, e a fazer” (Pereira, 2014, p.13). Ao apropriar-se da rotina, a criança será capaz de, autonomamente, “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224).

Em suma, a ação educativa em jardim de infância deverá garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades físicas, afetivas, cognitivas, de segurança e de reconhecimento e afirmação. Para além do referido, permite à criança adquirir o seu sentido de controlo, continuidade e pertença (Post & Hohmann, 2003).

Semana de 16 a 20 de outubro - Organização do espaço e dos materiais em contexto de jardim de infância

Sendo a organização do espaço educativo e dos materiais nele existentes uma temática incontornável no contexto de jardim de infância, pretendi refletir nesta semana, não só, sobre o ambiente educativo, mas também, sobre a sua importância e o seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento pleno de cada criança.

Torna-se importante, em contexto de pré-escolar, criar um ambiente educativo adequado que potencie as aprendizagens da criança. Segundo Vigotsky, citado por Cardona (1992), esta aprende sobretudo através da ação e da experimentação, sendo, então, crucial proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização espaço temporal bem definida, que lhe permitirá situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.

De acordo com Bronfenbrenner, citado por Cardona (1992), um quadro educativo adequado de aprendizagem, deverá considerar a relação das características da criança e do meio que a rodeia.

As crianças necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas. Isto pressupõem liberdade para explorar e descobrir o mundo e a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012). Este ambiente é conseguido se o educador, no seu plano de organização dos demais elementos que constituem o espaço educativo (espaço, tempo, grupo, materiais), atender às características e necessidades dos mais novos.

Relativamente ao espaço e aos materiais, estes deverão “. . . ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos, ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p 22), e constituir-se como uma estrutura de oportunidades. Isto é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades (Zabalza, 1992).

Na linha de pensamento de Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), e relacionando com a ótica de Portugal (2012), a organização do espaço e dos materiais irá influenciar o desenvolvimento de atividades associadas à rotina e de atividades próprias de cada área de conteúdo. Em contexto de jardim de infância estas áreas físicas da sala de atividades não poderão surgir como áreas estaques e rígidas, uma vez que um espaço adequado deverá responder às novas e crescentes mobilidades das crianças, promover a autonomia e diferentes possibilidades de utilizar o meio.

Assim, torna-se crucial que, ao longo do tempo, os espaços e os materiais ganhem novos sentidos, se adaptem aos interesses e necessidades dos elementos do grupo e que sejam flexíveis às mudanças progressivas que possam ocorrer à medida que o trabalho na sala de atividades vai evoluindo. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços “. . . permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Na minha opinião, baseada em Forneiro (1996), para se obter uma organização do espaço da sala de atividades que favoreça a criação de um ambiente estimulante e rico, devemos levar em consideração, para além dos que já foram mencionados anteriormente, os seguintes critérios:

- i) Estruturação por áreas: A sala de atividades deverá estar organizada em diferentes áreas que favoreçam a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte das crianças. A sala de atividades onde estou a realizar o estágio de intervenção, encontra-se organizada por nove áreas: a área da casa, da biblioteca, dos jogos de mesa, dos jogos de construção, do tapete, da garagem, do computador, da pintura e dos fantoches. Estas áreas oferecem um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho e permitem promover a construção articulada do saber. Nas diversas áreas pretendo, ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, introduzir pequenos materiais que provoquem, de forma intencional, o desenvolvimento de diversos conteúdos das demais áreas do saber, aquando a realização de situações de faz de conta.
- ii) Delimitação clara das áreas: As crianças aprendem melhor em um ambiente estimulante, mas organizado, no qual podem escolher e agir autonomamente. Para isto, considero essencial que a sala se encontre dividida em áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área organizados de forma lógica. Isto, permitirá “. . . às crianças atuarem independentemente com o maior controle possível sobre o ambiente da sala. Para delimitar as áreas que forem introduzidas na sala de aulas, podemos usar diversos elementos, como o mobiliário, os marcos no piso ou nas paredes, entre outros” (Forneiro, 1996, p. 257)

- iii) Transformação da organização da sala de atividades: A organização da sala deve ser flexível o suficiente para permitir uma rápida e fácil transformação do espaço às necessidades imprevisíveis que possam surgir. A utilização de mobiliário leve possibilitará uma rápida transformação do espaço necessária para a realização de atividades previstas e planejadas de antemão que necessitam de uma organização diferente da habitual.
- iv) Favorecimento da autonomia das crianças: Para que se possa criar um ambiente que potencie este critério, tanto o mobiliário como os materiais deverão ser acessíveis às crianças para que elas possam utilizá-los livre e autonomamente. “. . . Além de favorecer o desenvolvimento autônomo da crianças, isso permitirá à educadora uma maior liberdade de ação para trabalhar com grupo pequenos, observar as atividades realizadas e o comportamentos dos alunos nas diferentes áreas” (Forneiro, 1996, p. 258).

“Podem escolher uma área da sala para onde querem ir brincar” Afirmou a educadora. A Leonor e a Aline, decidem ir fazer um desenho. Autonomamente, deslocam-se, primeiro, para o móvel onde se encontram as folhas e, depois, para o móvel onde se encontram as canetas e os lápis. Pegam no material e sentam-se na mesa.”

Nota de campo nº19, dia 12 de outubro, sala de atividades

A nota de campo acima apresentada descreve uma situação ocorrida aquando um momento livre de escolha das áreas. A Leonor e a Aline, autonomamente, escolheram os materiais, pegaram neles e realizam a sua tarefa. Isto só foi possível devido ao facto de o mobiliário existente na sala estar acessível às crianças.

- v) Segurança: Tanto o mobiliário como os materiais com que cada área está equipada devem garantir total segurança, isto é, ausência de riscos para as crianças até onde nós podemos prever. O mobiliário deve ser estável, sem arestas que possam produzir cortes, e o material deve cumprir as garantias exigidas quanto aos critérios de salubridade e higiene.

- vi) Diversidade: Deverá existir uma grande variedade de áreas que permitam dar resposta às muitas necessidades das crianças, à sua forma de ser e às suas preferências e, para além do referido, que ofereçam a possibilidade de realizar diversas atividades. Essas áreas também deverão diversificar quanto à organização do grupo aquando a sua utilização. Assim, é preciso que existam na sala de atividades áreas para:
- i) tarefas em grande grupo, como a área do tapete e da mesa de atividades;
 - ii) áreas que proporcionem atividades em pequenos grupos, como a área da garagem, da casinha, dos jogos, entre outras;
 - iii) áreas de atividade individual, como a biblioteca, a área das expressões plásticas, do computador.
- vii) Polivalência: Refere-se às possibilidades de utilização que as diferentes áreas da sala de atividades oferecem. Uma sala polivalente é aquela em que as diferentes áreas oferecem várias possibilidades de utilização nos diferentes momentos. Assim, pode observar nestas primeiras semanas de estágio que, a área do tapete, usada para as reuniões de grande grupo, pode ser, em um outro momento, a área de jogos de construção. Ou ainda, as mesas de atividades poderão possibilitar à criança realizar jogos de mesa ou atividades de expressão plásticas, como a plasticina ou pinturas, quando não utilizadas para a realização de atividades dirigidas.
- viii) Sensibilidade estética: Uma vez que, o jardim de infância constitui um local de vida, de trabalho e de inúmeras aprendizagens, entre elas, aprendizagens culturais, para os demais agentes envolvidos, torna-se fundamental fazer das salas de atividades um encontro de culturas, enriquecendo o espaço, por exemplo, com obras de artes de artistas diversificados e com produções das crianças (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). A sala não se deverá converter num espaço fechado, mas sim um espaço que permitirá à criança desenvolver-se em “horizontes rasgados”. O educador deverá multiplicar os estímulos, as perspetivas, as paisagens, os detalhes, permitindo à criança desenvolver o seu espírito descobridor (Zabalza, 1992). Partindo desta premissa, considero que a decoração da sala de atividades deverá criar uma harmonia de cores, demonstrar originalidade e criatividade nos

elementos decorativos, expor os trabalhos realizados pelas crianças de modo a personalizar a sala e proporcionar elementos decorativos que “ . . . para além de educarem a sensibilidade estética introduzem-nas na cultura artística” (Forneiro, 1996, p. 240).

Desde a mais tenra idade, o aspeto mais saliente das crianças pequenas é a necessidade de autonomia. A nível de espaço, isso significa a promoção de espaços abertos e livres para movimento e liberdade para o fazer, coisas para utilizar, e oportunidade de contato com toda a comunidade escolar. O poder usar as coisas e movimentar-se pelo espaço sem perigos, e o criar um clima de segurança e afeto que envolva todo o processo são as principais condições para criar um ambiente rico seguro e tranquilizador que a criança necessita para obter uma aprendizagem plena. (Zabalza, 1992).

O espaço deverá, ainda, oferecer ao grupo, uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança. Estes objetos estimulantes deverão possibilitar inúmeros desafios aos mais novos, como, desafios visuais, cognitivos, sociais, táteis e motores, permitir encorajar a curiosidade e a exploração e, ainda, que cada criança estabeleça uma relação com o mundo. Os objetos/materiais deverão estar acessíveis à criança de forma a que esta consiga alcançá-los autonomamente (Portugal, 2012). Para além do referido, deverão estar organizados de uma forma lógica, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar do auxílio do adulto (Cardona, 1992).

No que se refere à quantidade dos materiais, segundo Forneiro (1996) é conveniente ressaltar que este é um conceito relativo, uma vez que não é tão importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para proporcionar uma aprendizagem rica e completa.

A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável bem como materiais provenientes do meio ambiente podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica.

Durante as primeiras semanas de estágio, pude presenciar todo o processo de implementação de alguns instrumentos, que auxiliam o grupo a regular o que acontece na sala. Primeiramente, implementou-se um mapa de presenças, onde rapidamente a grande maioria das crianças se familiarizaram com esta nova rotina – todos os dias de manhã, cada criança tinha de colocar a sua presença, logo que chegava ao jardim de infância. Este mapa é utilizado como um registo de presenças, mas também oferece outras oportunidades de leitura, como se pode constatar na nota de campo abaixo apresentada.

“Nos momentos de acolhimento, depois de todas as crianças colocarem as presenças, a educadora, recorrendo ao mapa, coloca um conjunto de questões que desenvolvem noções matemática: Quem foram os colegas que não vieram hoje à escola? Estão mais raparigas ou rapazes? Se nós somos 25 e só estão cá 20, quantos meninos faltam?”

Nota de campo nº14, dia 9 de outubro, sala de atividades

Numa conversa com a equipa de sala e baseando-nos na observação feita ao longo dos dias, chegou-se à conclusão de que era necessário estabelecer regras no que toda à organização das crianças pelas áreas. Deste modo, construiu-se com as crianças outro instrumento de regulação – mapas do número de elementos que poderão estar dentro de cada área. Decidimos, em grande grupo, quantos elementos poderiam usufruir de determinado espaço ao mesmo tempo. Elaborámos os mapas com cartolinas verdes, onde as crianças decoravam-nos com recortes de fotografias ou desenhos. Colocámos os mapas em cada área e, a educadora cooperante explicou ao grupo como é que ia funcionar esta nova regra de organização do espaço. Senti que o grupo se apropriou logo desta regra, exceto as três crianças mais novas que necessitaram de um maior tempo de adaptação.

“Estava sentada numa das mesas de atividades a realizar um jogo com o Yannis, quando a Maria I. se aproximou com um ar chateado.” Inês, olha a Maria L.! A área da casinha já está toda ocupada e ela está lá dentro. Ela não quer sair, mas tem de sair porque já não dá para ela.” Aproximei-me da área da casa e peguei na Maria L. ao colo. De seguida, expliquei-lhe que ela teria de escolher outra área para brincar porque o mapa da área da casa já estava preenchido, o que queria dizer que mais nenhuma criança poderia brincar lá dentro.”

Nota de campo nº28, dia 20 de outubro, sala de atividades

A partir da presente reflexão acerca do ambiente educativo da sala D e de todas as especificidades que o constituem e caracterizam, é-me possível afirmar que o mesmo está organizado de forma a promover as aprendizagens das crianças. É notório o esforço realizado pela educadora cooperante para que o contexto onde a criança está inserida seja rico, estimulante e propício à aquisição de novas competências e/ou aperfeiçoamento de outras.

Termino, afirmando que a forma como organizamos e administramos o espaço físico da nossa sala de aula, bem como os materiais constitui, por si só, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso sistema educativo e os princípios e valores psicopedagógicos que definem as nossas intenções pedagógicas.

Semana de 30 a 3 de novembro – Relação Escola-família – A primeira reunião temática sobre as birras

A relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas.

Como podemos cuidar, educar e ensinar crianças tão pequenas, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência, os seus primeiros e principais educadores, pais e/ ou substitutos, que conhecem de forma profunda e única, os(as) seus filhos(as), que são depois as “nossas” crianças e alunos?

Na minha intervenção diária, desenvolvi diferentes modalidades de trabalho e relação com as famílias, sendo as reuniões temáticas uma delas. Para que a reunião cativasse as famílias houve a necessidade de a planificar antecipada e cuidadosamente: definiu-se os objetivos da reunião, selecionou-se um conjunto de estratégias para melhor se explorar o tema escolhido pelas famílias e pensou-se numa forma de envolver as crianças nesta organização. Deste modo, na véspera da reunião,

realizámos uma sessão de culinária onde confeccionamos um bolo para os pais puderem lanchar durante a reunião. Fizemos ainda convites desafiadores e informais, escritos pelas próprias crianças.

Na quinta-feira tivemos, então, a nossa primeira reunião temática na sala de atividades que contou com a presença de sete mães. Escolheu-se a sala de atividades para a realização desta reunião como uma forma de as famílias poderem observar e contatar com aquilo que se passa dentro da sala de atividades, visto que as paredes da sala se encontram decoradas com as produções das crianças que se foram desenvolvendo ao longo da semana.

Antes de dar início à reunião, eu e a educadora cooperante organizámos o espaço de modo a que as famílias se sentissem bem acolhidas: juntámos diversas mesas no centro da sala e colocámos as cadeiras à volta, de modo a que todos se pudessem ver. No meio da mesa estava o bolo feito pelas crianças bem como um chá de camomila.

De forma a tornar a reunião mais apelativa procurou-se proporcionar diversas experiências ativas e dinâmicas durante a reunião. Assim, o início da reunião foi marcado pelo jogo da *teia de aranha* onde foi pedido a cada mãe que dissesse uma palavra sobre o que era para si o jardim de infância. “*Para mim, o jardim de infância é brincar*”; “*É ajudar os amigos*”; “*É aprender as regras*”; “*É aprender coisas novas*”; “*É divertimento*”; “*É aprender a viver em sociedade*”; “*É ser feliz*”. Estas foram as frases que se fizeram soar. À medida que iam referindo atiravam um novelo de lã para outra mãe. No fim estava criada uma teia. Teia essa que liga a escola e a família. Com este jogo procurei que as famílias percebessem que é importante estabelecer laços com a escola, que são bem-vindas no seio escolar e que temos de caminhar em direção às mesmas metas, de mãos dadas.

Depois do jogo, sentamo-nos nas cadeiras e lancei o tema das birras com uma história infantil de Tome Jamieson, *A grande birra*. Foi a partir desta história que o debate se desenrolou. As mães demonstraram-se bastante participativas dando contribuições consideráveis para a discussão em grupo: compartilhavam informações e levantavam ideias para lidar de uma maneira coerente com a criança. A minha postura e da educadora durante a reunião foi de moderadoras e procuramos, dar voz

às famílias, deixa-las falar sobre as suas preocupações e inquietações, intervindo sempre que necessário.

“Já passava da hora estipulada para o término da reunião e as mães continuavam animadas a falar sobre os seus educandos. Ao longo da reunião contavam histórias sobre birras e partilhavam estratégias para auxiliar na resolução destes conflitos. As mães riam enquanto percebiam que não eram as únicas que passavam por aquela situação.”

Nota de campo nº34, 2 de novembro, sala de atividades

No dia seguinte, expus no jornal da sala, uma pequena síntese da reunião, ilustrada com fotografias, com o intuito de agradecer a participação das famílias e de aguçar a curiosidade e o apetite para a próxima reunião, de quem não pode estar presente.

Importa esclarecer que estes encontros não têm como intenção “. . . entender as famílias como alunos a quem é preciso ensinar o que não sabem” (Matos, 2003, p.30). Procuramos sim, num espaço de diálogo informal, “agir com as famílias”, procurando, em conjunto, estratégias realistas para solucionar os problemas que as afligem.

Penso que estes encontros fortalecerão a relação existente entre as famílias e a equipa educativa. As famílias foram ouvidas e puderam partilhar conhecimentos importantes sobre os seus educandos, que nos possibilitaram, através de intervenções estratégicas, potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para além do referido, permitiu ainda à família compreender que é bem-vinda no seio escolar e que se os dois contextos, onde a criança interage e se desenvolve, caminharem de mãos dadas em direção às mesmas metas, a criança só beneficiará disso.

Apesar deste encontro não ter tido a aderência esperada, foi muito bom ter ouvido os comentários bastante positivos das mães que nele participaram. *“Gostei mesmo muito. Os pais que não vieram não sabem o que perdem.”* afirmou a mãe da Emily”. Por isto e por tudo aquilo que foi vivenciado durante a reunião, já valeu a pena.

Semana de 13 a 17 de novembro – “O soldadinho de chumbo” – A primeira visita da sala D

Esta semana foi marcada pela primeira saída, este ano letivo, das crianças ao exterior. Em conversas informais com a educadora cooperante esta afirmou que realizavam, apenas, uma saída não exterior, devido às deficitárias condições económicas das famílias. Quanto às saídas ao meio envolvente, estas ocorrem também uma vez por ano, no dia mundial da alimentação, à mercearia Pingo de Mel, devido ao fato deste se encontrar degradado – “*Está sempre tudo sujo, os carros estão no meio do passeio, há vidros no chão, dejetos de cães, não existem condições de segurança para as crianças.*” – explica a educadora. E, na verdade, tem razão.

Retomemos à visita realizada esta semana ao musical *O Soldadinho de Chumbo*, de Fernando Gomes, em cena no teatro Armando Cortez. Desde o início deste mês que o tema recorrente nas conversas no tapete era a ida ao teatro. No mapa do ano, no dia dezasseis, a educadora desenhou um soldado, para as crianças se puderem localizar no tempo. Muitas vezes, esta data era utilizada como uma referência temporal: “Ainda faltam quatro dias para o teatro!” (Carolina, 5 anos); “É já amanhã que vamos ao teatro!” (Leonor, 5 anos).

Durante os dias anteriores à visita, a educadora cooperante, em conversas com o grupo, enfatizou a importância do cumprimento de regras e dos cuidados de segurança a ter quando se circula na estrada.

No dia da ida ao teatro, as crianças chegaram mais cedo ao jardim de infância, e demonstravam-se *bastante* animadas e expetantes. No entanto, enquanto esperávamos pela chegada dos autocarros, que se atrasaram, algumas crianças apresentavam algum receio e ansiedade. “*Inês, tu achas que os autocarros vêm mesmo? Eu acho que eles se esqueceram de nós*”, questionou o David L.

Naquela manhã, as rotinas foram diferentes e as crianças pareceram adaptar-se *muito bem*. O lanche da manhã foi dado no recinto do teatro, antes do espetáculo começar. Confesso que nunca tinha assistido a um lanche tão *bem-disposto*. As crianças estavam felizes e, enquanto brincavam iam observando, pelas grades que circundavam o recinto, a vida agitada da cidade - as ruas, os edifícios, os meios de transporte e as pessoas.

Durante o espetáculo, pude observar que as crianças, sentadas nas cadeiras com as pernas cruzadas, observavam atentamente todos os passos que as personagens davam. Riam, aplaudiam e cantavam. Realço uma situação, que se

sucedeu aquando o aparecimento de um monstro em cena, que me fez ver, mais uma vez, esta criança a ter uma atitude correta, amiga e solidária com outra criança.

“As luzes apagavam e acendiam, da caixa saía fumo e de repente saiu lá de dentro um monstro grande e verde. A Maria L, assustada começou a chorar. A Carolina, que estava ao seu lado, deu-lhe a mão e disse: “Não tenhas medo aquilo é a fingir”. A Maria L, ficou mais tranquila.”

Nota de campo nº48, dia 16 de novembro, visita ao teatro

Acrescento ainda, que as crianças que manifestam, no jardim de infância, comportamentos desestabilizadores e menos corretos, durante a visita demonstraram ser capaz de ter um comportamento mais exemplar. O grupo, nem parecia o mesmo.

A riqueza desta saída ao exterior não se resumiu apenas à experiência que o teatro proporcionou às crianças. As conversas anteriores à vista, o registo do dia do teatro no mapa do ano, a viagem de autocarro, a observação da paisagem urbana, o lanche no jardim do teatro, a entrada na sala de espetáculos, o sentar nas cadeiras reservadas para nós, o escurecer da sala, o silêncio, contribuíram, também, para enriquecer e alargar o conhecimento que a criança já possui acerca do mundo social.

Termino a minha reflexão, afirmando que as saídas ao exterior se constituem como um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar o mundo que a rodeia. Através delas, a criança tem oportunidade de contactar com novas situações e experienciar novas vivências, que irão contribuir para que esta se torne num ser intelectualmente ativo e culturalmente disperso.



Figura 15. *Ida ao teatro "O soldadinho de chumbo".*

Semana de 20 a 24 de novembro – A visita de um músico

Sabe-se atualmente que os primeiros anos de vida podem ser decisivos para o desenvolvimento intelectual e afetivo do ser humano. Na linha de pensamento de Kenney (2008), os comportamentos musicais começam a surgir pouco depois do nascimento. Assim, existem vários autores que defendem a ideia de que desde cedo o meio envolvente deve proporcionar às crianças a receção de estímulos musicais diversificados, de modo a aproveitar-se melhor as potencialidades de aprendizagem dos mais pequenos.

Na ótica de Edwin Gordon, “é na altura do nascimento que a criança dispõe de um maior potencial para a aprendizagem musical” (Rodrigues & Rodrigues, 2003), sendo que se esta não receber uma estimulação adequada, esse potencial irá decrescer. Rodrigues e Rodrigues (2003) dizem-nos que “. . . a aprendizagem musical

deve ser iniciada o mais cedo possível” de modo a possibilitar uma maior e mais profunda compreensão da comunicação musical. Por último, segundo Etoile (2008), as crianças podem aprender música com sucesso, através de experiências musicais que oferecem vários benefícios durante as primeiras semanas e meses de vida de um bebé.

Tendo em conta estas premissas, reconhece-se que a música pode e deve ser abordada desde muito cedo com as crianças, em contexto de Creche e Jardim de Infância, sendo que os educadores têm um papel importante na promoção de uma abordagem musical rica e completa.

O subdomínio da música está contemplado nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (2016), onde nos é indicado que esta área de conteúdo deve integrar-se nas vivências e rotinas da sala e valorizar os interesses e as propostas das crianças. Deve também promover o “. . . desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 55). Isto pressupõe “. . . uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 55).

Para a uma abordagem de qualidade em música, importa antes refletir sobre a importância deste domínio e suas finalidades educativas. Segundo Rodrigues e Rodrigues (2003), a fomentação da aprendizagem musical com crianças serve para que estas possam compreender melhor uma parte fundamental da cultura humana. O contacto precoce com a música permitirá criar condições para que as crianças a venham a compreender melhor e que sejam capazes de expressar as suas ideias musicais de uma forma autónoma e independente (Rodrigues, 2000).

Considera-se assim que a grande finalidade da exposição precoce à música recai na criação de “. . . condições para que a criança aprenda a música como aprende a língua materna” (Rodrigues, 2000) de modo a que “. . . venha a ser capaz de formular ideias musicais próprias” (Rodrigues, 2000).

Ciente de que a música é uma área de conteúdo que promove o desenvolvimento e aprendizagens essenciais nas crianças e, sendo a área menos abordada pela educadora cooperante, procurei durante o estágio de intervenção

proporcionar momentos ricos em experiências musicais. E esses momentos prendem-se não só: I) com atividades pontuais durante os momentos de tapete e de transição de atividades; ii) com atividades estruturadas e mais complexas que abrangem diversas competências/tipologias como o ouvir, o cantar e o tocar; como também iii) com o contacto com diversos instrumentos musicais e músicos.



Figura 16. Visita de um músico.

Semana de 4 a 8 de dezembro – O papel do adulto na resolução de conflitos

Antes de mais, importa definir o conceito de autorregulação para posteriormente se puder apresentar as estratégias que se usaram ao longo do estágio, de forma a auxiliar as crianças neste processo. A autorregulação pode definir-se como a capacidade do indivíduo controlar as suas emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos (Linhares & Martins, 2015), ou como a capacidade de refletir antes de agir, adequando assim a resposta à situação (Cordeiro, 2015), ou ainda, como a capacidade de a criança agir de acordo com as expectativas dos adultos, mesmo quando não quer ou não está acompanhada dos mesmos. (Cole & Cole, 2004). Assim, entende-se por autorregulação, a capacidade de a criança controlar os seus impulsos e desejos, sem necessitar da ajuda de um adulto.

Os estudos realizados acerca da autorregulação revelam a existência de diferenças nas capacidades de autocontrolo entre crianças do género masculino e do género feminino, em idade pré-escolar, verificando-se uma maior tendência de autorregulação por parte do género feminino (Fernandes, 2012).

No decorrer da PPS II, fui observando que uma das maiores fragilidades deste grupo de crianças, prende-se com o cumprimento de regras. Algumas crianças, principalmente do género masculino, demonstram pouca capacidade em escutar e respeitar os outros, bem como, em dar oportunidade às outras crianças para se puderem exprimir. Também, alguns elementos do grupo, não são capazes de resolver os seus conflitos por meio do diálogo, optando, muitas vezes, por atitudes agressivas.

Face a estas fragilidades, mas ciente de que o egocentrismo e a dificuldade em compreender a perspetiva do outro são características inerentes a esta faixa etária, considerei pertinente delinear um conjunto de estratégias promotoras de autorregulação que fomentasse a cooperação, a partilha, o respeito pelo outro e o cumprimento de regras básicas de quem vive e pertence a uma sociedade democrática.

Deste modo, e com o intuito de tornar, também, o ambiente educativo mais organizado, onde cada um vê respeitadas as suas necessidades, os seus interesses e as suas características individuais, procurei, primeiramente, estabelecer uma relação de qualidade e de confiança com todas as crianças, pois considero ser o primeiro passo para se conseguir “. . . alcançar uma disciplina eficaz” (Siegal & Bryson, 2015, p.20).

Nesta sala de atividades, os conflitos são diferentes daqueles que observei em contexto de creche. Aqui, os conflitos surgem por agressões verbais ou, mais frequentemente, por agressões físicas. É então que o adulto interfere. E isso aconteceu diversas vezes durante esta semana. A estratégia adotada pela educadora passa por levar a criança a pôr-se no lugar do outro, trabalhando o dever de respeitar quem o rodeia. Promove-se a Inter-relação para que a criança vá “aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Em casos mais extremos, principalmente quando o conflito ocorre entre alguns rapazes da sala – os mais problemáticos – a educadora aplica um castigo. Esse castigo passa por ficar

sentado na hora do recreio a refletir sobre o que acontecera. No entanto, o diálogo, o confronto com o outro e o pedido de desculpas tem sido a prática mais frequente.

Após conquistado o meu lugar na equipa educativa e agora reconhecida também como um adulto de referência, defini e construí com o auxílio da educadora e de todo o grupo, um mapa com as regras da sala que, incessantemente, eram, relembradas ao longo do dia.



Figura 17. Mapa das regras da sala.

Aliado a este mapa construímos, em conjunto, um contrato do bom comportamento onde cada criança assumiu o compromisso de respeitar as regras da sala e todos os intervenientes que nela atuam. Na linha de ótica de Brazelton e Sparrow (2013), as regras assumem um papel fundamental no desenvolvimento das

competências autorregulatórias, pois, não só dão segurança às crianças, como também, “... impõem limites” (p.13).



Figura 18. M. Inês a assinar o contrato de bom comportamento.

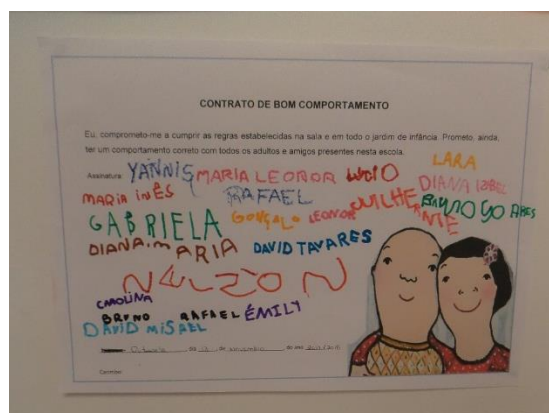


Figura 19. Contrato de bom comportamento.

Para além do referido, e com o intuito de promover a responsabilização e a partilha do poder com o grupo, criou-se, também, um quadro de distribuição de tarefas, onde, semanalmente, eram eleitas seis crianças que ficavam encarregues de assumir diversas funções num processo de revezamento. Funções essas que giravam em torno do cuidado referente aos materiais e de manutenção das boas condições de trabalho como a sala limpa, arrumada e organizada.

Com o intuito de enaltecer e reforçar os comportamentos adequados das crianças, o uso do elogio, assumiu protagonismo. Ao elogiar a criança e explicitar o motivo de o estar a fazer, não só reforçava o comportamento desejável, como também relembra e motivava as restantes crianças a adotar o mesmo comportamento tido como adequado. Contudo esta estratégia apenas era utilizada em momentos pontuais, pois, tal como defendido por Formosinho et al. (1999), quando se recorre com frequência ao elogio, este tende a perder o efeito desejado.

“Ontem, enquanto esperávamos pela chegada dos pais, a educadora deu às crianças que estavam presentes uma fatia de pão que tinha sobrado do almoço. Quando a Emily chegou ao hall de entrada perguntou, delicadamente, à educadora se lhe podia dar um bocadinho de pão. “Desculpa Emily, mas já acabou”, retorquiu a educadora. A Emily baixou a cabeça e foi-se sentar ao pé da Leonor. A Leonor, desde o início do estágio, teve algumas atitudes em que demonstraram ter dificuldade em partilhar. No entanto, naquele dia, a Leonor partiu o seu pão ao meio e deu à Emily. Naquele momento, abracei-a e disse-lhe: “Foste muito querida com a Emily, isso é que é ser mesmo amiga de alguém”. Hoje, na reunião da manhã voltei, à frente de todo o grupo, a elogiar a Leonor.”

Nota de campo nº67, 13 de dezembro, Hall de entrada

De modo a permitir que as crianças se expressassem, que aprendessem a ouvir e a aceitar opiniões dissemelhantes, que escutassem e respeitassem o outro, que esperassem pela sua vez, propus que na assembleia de sala, realizada semanalmente, se lesse, uma pequena história, previamente criada por mim, cujos temas retratavam situações do quotidiano: a partilha, o incumprimento de regras, as agressões,... Foi, através destas pequenas histórias que consegui levar as crianças a colocarem-se na pele do outro, a perceberem o que o outro sentia e a refletir e a encontrar estratégias e soluções para resolver as situações descritas. Situações essas que espelhavam alguns acontecimentos vivenciados anteriormente na sala.



Figura 20. Exemplo de uma história utilizada na assembleia de sala.

Por último, no tapete, ao final do dia, conversávamos e refletíamos sobre os comportamentos mais e menos adequados, onde num espaço de diálogo e reflexão, as crianças se autoavaliavam, se questionavam e procuravam estratégias para adequar o seu comportamento.

Cabe ao educador de infância e às famílias a responsabilidade de estimular as competências autorregulatórias das crianças, desde a mais tenra idade, de modo a que estas aprendam a ser seres autónomos, responsáveis, solidários e compreensivos. No entanto, para que tal aconteça é necessário começar, desde já, a “... encarar a disciplina como uma das coisas mais construtivas e afetuosas que podemos fazer pelas crianças” (Siegel & Bryson, 2015, p. 14) para que, futuramente, estas sejam capazes de estabelecer os seus próprios limites.

Ao longo destes meses de estágio estive atenta a todas as situações e desempenhei o papel de corregulador (Linhares & Martins, 2015), sempre que este se adequou. Incentivei as crianças a resolver os seus conflitos autonomamente, a refletir sobre as suas ações e comportamentos e a agir em função dos mesmos. Por último, procurei dar sempre feedback positivo das conquistas diárias da cada criança, para que esta sentisse a sua própria competência e mantivesse as suas conquistas.

Para terminar, posso afirmar que, apesar do processo de promoção de competências de autorregulação comportamental estar a ser marcado por progressos e retrocessos, considero que as crianças já se demonstram mais cumpridoras das regras estabelecidas, preocupam-se mais com os outros, ouvem-se mais, partilham mais e respeitam-se mais.

“À sexta-feira a educadora deixa as crianças trazerem brinquedos para a escola. A Maria L. aproximou-se de mim, enquanto chorava, dizendo que a mãe não lhe tinha deixado trazer a sua boneca. Ao meu lado estava a A. Que, ouvindo a conversa, interveio: “Toma L. brinca com a minha boneca! Eu não a estou a usar. Eu empresto”.

Nota de campo nº 63, 6 de dezembro, Espaço exterior

Semana de 1 a 5 de janeiro – A Importância das histórias

Desde o início do estágio que a educadora cooperante me deu oportunidade de dinamizar a hora do conto. Após ter observado a atitude do grupo de crianças durante diversos momentos de hora do conto, enquanto eu ou a educadora a dinamizávamos, apercebi-me que era necessário variar os formatos e as estratégias de dinamização, de modo a que o grupo se envolvesse *mais* e demonstrasse um *maior* gosto e prazer por momentos de leitura.

“A educadora puxou uma cadeira, sentou-se com o livro na mão e esperou que as crianças se sentassem e fizessem silêncio. Os minutos iam passando e no tapete, algumas crianças conversavam com os restantes colegas, faziam piruetas, batiam-se, entre outras coisas. A educadora, calada, mas expressando ar zangado, esperava que as crianças percebessem que era o momento da hora do conto. “A Tatiana assim não vai contar a história!” – afirma a Maria I, num tom mais alto. As crianças demonstravam não estar interessadas em ouvir a história e a educadora decidiu não a contar.”

Nota de campo nº8, 2 de outubro, sala de atividades

“Na hora do conto, contei a História dos Sete Cabritinhos, um livro que estava na biblioteca da sala. Enquanto contava a história, ia ouvindo uma ou outra criança a “bufar”, demonstrando algum aborrecido”

Nota de campo nº20, dia 12 de outubro, sala de atividades

Perante estas notas de campo, acima supracitas, e de tantas outras, considerei necessário conversar com a educadora cooperante, sobre a *pouca* importância e significado que o grupo atribuía à hora do conto. Será que fazia sentido manter-se a hora do conto, em que todo o grupo é “obrigado” a estar presente, mesmo depois de ter demonstrado não ter *muito* interesse neste momento? Será que a hora do conto poderia ser realizada na biblioteca da sala e, só assistia a esta quem realmente quisesse? Ou será que o problema está nas histórias que são contadas, que não suscitam qualquer interesse ao grupo e na forma como esta é dinamizada? Após uma reflexão conjunta e, cientes de que através das histórias as crianças “tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida.” (Dias & Neves, s.d, p. 37), decidimos mudar a nossa intervenção e adotar diversas estratégias de dinamização que nos possibilitem transformar a hora do conto num “. . . ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida.” (Mateus et al., s.d., p. 11).

Após esta reflexão, eu e a educadora cooperante procurámos adotar diversas estratégias de dinamização de histórias, de modo a que as crianças passassem a demonstrar prazer pela leitura. Foi, através da dramatização de histórias, das histórias contadas com recurso a fantoches, das histórias que envolviam a participação das



Figura 21. *Dinamização da história "A que sabe a lua?".*

crianças, das histórias interativas que continham imagens pop-up, das histórias contadas por sombras chinesas, entre tantas outras formas, que se conseguiu que as crianças respeitassem o momento de hora do conto, que demonstrassem interesse em participar nele e, que usufruíssem dele.



Figura 22. *Dinamização da história "A manta".*

No término de cada história, tanto a educadora como eu, procurávamos proporcionar um momento de troca de ideias, de perguntas e comentários relativos à história, incentivando as crianças a exprimirem as suas opiniões. No entanto, tínhamos consciência de que estes momentos teriam de ser breves, pois o tempo de concentração do grupo era diminuto.

Acrescenta-se ainda que, o contato com o livro não era apenas proporcionado na hora do conto. Na sala D, existe a área da biblioteca que contém diversos livros infantis, destinados à faixa etária do grupo. Esta área é frequentemente visitada pelas crianças, em que nela “leem” os seus livros e contam e recontam as histórias para os colegas, imitando, muitas vezes, a postura e as ações da educadora.

Na ótica de Viana (2002), quando uma criança “. . . finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.” (p. 48).

Para terminar e, de acordo com Dohme (2010), importa salientar que as histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar, quando escolhidas, preparadas e estudadas adequadamente, não só devido ao gosto que as

crianças apresentam em ouvi-las e à variedade de temas que poderão vir a ser explorados, mas também devido aos vários aspetos educacionais que poderão ser focados. As histórias encaminham as crianças para o mundo imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem. O autor realça ainda a importância que as histórias possuem no trabalho de alguns aspetos internos das crianças, tais como o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina.

Semana de 8 a 12 de janeiro - O projeto da sala D – “Os bebés”

Passadas cerca de sete semanas de termos iniciado o projeto da sala e, depois de termos desenvolvido várias dinâmicas que contemplaram praticamente todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (2016), sinto que devo refletir acerca de todo o processo vivido ao longo da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto.

No dia, 30 de outubro, durante um momento de partilha de notícias em grande grupo, o David T disse que ia ter um sobrinho. Logo de imediato, o Guilherme interveio afirmando que a mãe também estava grávida e que tinha ido ao médico fazer uma ecografia. Nesse momento, começou a surgir um enorme murmurinho e, o assunto dos bebés começou a fazer parte das conversas paralelas que surgiram entre as crianças do grupo.

Ciente de que um projeto tem de partir dos interesses e das necessidades do grupo, em geral, e de cada criança em particular (Vasconcelos et al. 2011), contei, na hora do conto, uma história de Ilan Brenman (2016), “Como é que ele foi parar ali dentro”, sobre o tema dos bebés, de modo a perceber se a agitação causada na conversa em grande grupo, tinha sido, ou não, pelo facto deste tema suscitar algum interesse nas crianças.

Terminada a história, a história, a Emily coloca o dedo no ar e pergunta: “*Mas afinal como é que o bebé foi para lá dentro?*” Colocada esta questão, provoquei um espaço de debate, levando a que as restantes crianças dessem resposta à questão colocada pela Emily. “*Eu acho que é o médico que põe o bebe dentro da barriga da mãe*”, “*Eu não sei, isso é uma coisa muito estranha. Eu só sei que quando o bebe*

nasce a mãe tem de ir para o hospital.”, retorquiram duas crianças. O assunto passou, de imediato, da fecundação ao crescimento e nascimento do bebê, em que todas as crianças colocavam o dedo no ar para partilharem com os colegas as suas experiências e aquilo que já sabiam, ou que pensavam saber.

“As mães põem um creme na barriga que faz a barriga crescer”, afirmou o David O. “Achas que é assim que a barriga cresce? Já percebi que sabem muitas coisas sobre os bebês, mas à coisas que alguns disseram, que não estavam corretas. O que acham de fazermos um projeto sobre os bebês e descobrirmos tudo sobre eles? questionei. Sim! responderam todos.”

Nota de campo nº32, 30 de outubro, sala de atividades

Foi assim que se iniciou, o projeto dos bebês, com as dezoito crianças que nele queriam fazer parte.

Confesso que quando, na Unidade Curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância, me propuseram a elaboração de um projeto, senti-me um pouco *assustada e inquieta*, pois nunca tinha contactado com esta a Metodologia de Trabalho de Projeto. Por outro lado, também as crianças nunca tinham contactado com esta metodologia, nem muito menos estavam familiarizadas com uma pedagogia em que é dá liberdade à criança para construir o seu percurso de aprendizagem e o seu conhecimento, para escolher as atividades que quer realizar, para procurar as respostas para as suas questões, entre outras. As crianças estavam familiarizadas, sim, com um ensino em que, em grande parte, o saber é transmitido do adulto para a criança.

Tendo em conta esta premissa, senti alguma dificuldade em desenvolver um projeto em que o educador assume um papel em que, apenas, apoia e sustenta a aprendizagem das crianças. Desta forma, no início do projeto tive de adotar uma postura de educadora-estagiária que dirige a atividade do grupo, mas tinha como intenção assumir, progressivamente, uma atitude, apenas, de orientadora, à medida que as crianças se iam familiarizando com esta metodologia e com aquilo que esta defende.

Ao longo da evolução do projeto as crianças foram mostrando um crescente envolvimento e motivação nas diversas atividades, devido ao facto do tema *trabalhado* ter surgido do interesse do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. Segundo Folque (1999) “A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.” (p.7) Para além do referido, pude observar que as crianças se foram tornando mais autónomas no que concerne aos processos de pesquisa e de registo. Começaram a sugerir novas atividades, a colocar novas questões, a quer encontrar a solução sozinhas e, ao longo do tempo, o meu papel de orientador foi diminuindo, embora nunca tenha desaparecido por completo, e o papel ativo do grupo foi-se intensificando.

Mais acrescento que, as crianças começaram a mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, de modo a compreender as situações reais que iam ocorrendo no seu meio familiar.

Estávamos no espaço exterior. O David O. aproximou-se de mim e sentou-se ao meu lado. “Sabes Inês, quando o meu irmão estava a mudar a fralda à minha sobrinha bebé, eu vi que ela ainda tinha o cordão umbilical. Só que eu não sabia como é que aquilo se chamava nem para que servia. Agora eu já sei.”

Nota de campo nº65, 11 de dezembro, espaço exterior

Também no início do projeto, senti alguma dificuldade e algum receio em desenvolver a questão: “Como é que os bebés vão para dentro da barriga da mãe?”, colocada por uma das crianças. Por um lado, não queria *ferir suscetibilidades*, devido ao facto das famílias serem *bastante* religiosas e, algumas, conservadoras e, por isso, poderiam não querer ver este tema abordado. E por outro lado, a abordagem desta temática deixava-me um *pouco* insegura e desconfortável. Face aos receios existentes, tive de encontrar soluções para os combater. Então, durante uma reunião com as famílias, procurei saber as opiniões destas relativamente a abordagem deste tema com os seus educandos. Posteriormente, reuni-me com uma docente da Escola Superior de Educação, especialista na área da educação sexual que me levou a refletir acerca do excesso de importância que os adultos davam a este tema, mostrando-me que deve ser encarado com naturalidade e como um assunto igual a todos os outros.

De facto, estava na altura de deixar de lado os tabus que existiam dentro de mim, relativo a esta temática. Só assim, é que ia conseguir transmitir à criança ferramentas cientificamente corretas e necessárias à compreensão da realidade.

Na terça-feira, desta mesma semana, tivemos a visita de uma enfermeira parteira. A Madalena, que veio á nossa sala, trabalhava na Maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa, onde pode assistir e realizar inúmeros partos. Neste encontro com alguém exterior ao jardim de infância que veio falar sobre o tema do projeto, em que tivemos oportunidade de confrontar aquilo que pensávamos saber sobre os bebés no início do projeto, com os conhecimentos trazidos por uma especialista no tema, observei que as crianças aproveitaram algumas situações para dizerem o que já sabiam.

“... e vocês sabem que o bebé, dentro da barriga da mãe, tem um cordão, que se chama... - explicava a enfermeira antes de ser interrompida pelo David L., que, entusiasmado, levantou-se da cadeira, colocou o dedo no ar e afirmou “cordão umbilical. E serve para o bebé comer e respirar dentro da barriga da mãe”.

Nota de campo nº76, 9 de Janeiro, sala de atividades



Figura 23. Visita de uma enfermeira parteira.

Todas as crianças sem exceção mostraram interesse na visita, que resultou na dramatização de um parto, e estiveram atentas às explicações da oradora, que respondeu a cada pergunta formulada pelas crianças utilizando vocabulário que, na minha opinião, se adequou muito bem às faixas etárias.

Terminámos na terça-feira a terceira fase da metodologia de projeto – a execução (Vasconcelos et. al, 2011). Nesta fase, procurámos desenvolver trabalhos e ações que ajudassem a responder às questões que colocámos nas fases de problematização e planificação - discussões de grupo, pesquisas, visitas, construções, jogo dramático, foram algumas das atividades que realizámos. Por outras palavras e, segundo Katz e Chard (2009) esta fase caracteriza-se por “proporcionar às crianças novas experiências em primeira mão e ajudá-las a pensar nelas de muitas formas interessantes que estimulem uma atividade consequente e implique o uso de várias competências (Katz & Chard, 2009, p. 179).

Estas ações, para além de todo o conteúdo informativo que delas possa resultar, interessam, principalmente, pelos processos que desencadeiam e pela oportunidade para trabalhar competências de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança. A curiosidade, o compromisso, a cooperação entre pares são importantes, tal como são também a persistência, capacidade de pensar por si próprio, a capacidade de expressão, o conhecimento de realidades e profissões com as quais habitualmente não contactam.

Nesta terceira fase, senti que, a maioria do grupo, não só já evidencia possuir inúmeros conhecimentos acerca do tema do projeto – os bebés- como também, demonstrava ser mais autónomo no que toca à procura de respostas para as suas inquietações, mais comunicativo e mais respeitador das regras de convivência. Toda a filosofia do trabalho de projeto começava a deixar marcas na sua forma de estar na sala.

Iniciámos e terminámos, também nesta semana, a quarta e última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto - avaliação e divulgação (Vasconcelos et. al, 2011), que se caracteriza por ser

*“ . . . a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros”
(Vasconcelos et al., 2011, p.17): a sala ao lado, as famílias, a comunidade envolvente, entre outros. É aqui que as crianças divulgam os conhecimentos adquiridos, os processos de construção desses conhecimentos e os produtos construídos ao longo do projeto. Durante esta fase, é avaliado todo o processo vivido ao longo do tempo. Isto é, “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o*

grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p.17).

Na quinta-feira, reunimo-nos, em grande grupo, para decidirmos como e a quem iríamos divulgar o projeto. As crianças afirmaram que gostavam de apresentar o projeto às restantes salas do jardim de infância, mas que não sabiam como o iriam fazer. Propus que fizemos um powerpoint onde seria apresentado aquilo que aprendemos e fizemos ao longo do projeto. As crianças consentiram, mostrando-se bastante animadas. Um grupo de três crianças voluntariou-se para elaborar o powerpoint e, à medida que o íamos criando, as crianças davam ideias – *“Podíamos fazer um teatro de um parto, filmávamos e depois púnhamos no powerpoint para eles verem” (Carolina, 5 anos)*

No dia 12 de janeiro, sexta-feira, na reunião da manhã, questionei o grupo acerca de quem queria participar na divulgação do projeto às restantes salas do jardim de infância e à equipa educativa. Apenas onze crianças afirmaram desejar participar na fase do projeto e juntas, fomos definir quem apresentava o quê. Neste mesmo dia, à tarde, fomos para o ginásio e ansiosos, esperávamos que todos os convidados chegassem. Pouco tempo depois, a apresentação estava a começar. Senti uma enorme inibição por parte das crianças, que se mostravam envergonhadas enquanto apresentavam o projeto. No entanto, a divulgação do projeto, foi positiva e os comentários realizados pela equipa educativa foram bastante satisfatórios – *“Gostei muito da apresentação. Muitos parabéns por todo o trabalho desenvolvido” (Educadora Ana)*



Figura 24. Divulgação do projeto às restantes crianças do jardim de infância.

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo, durante o momento de assembleia, onde era feito um balanço de todo o trabalho desenvolvido até então. No final do projeto, em momento de grande grupo, realizou-se a avaliação do mesmo, em que cada criança deu a sua opinião relativa às atividades que mais tinha gostado e mencionou, também, as aprendizagens realizadas. As afirmações das crianças foram apontadas, por mim, numa folha e, ao analisá-las, pode-se afirmar que as crianças gostaram de todas as atividades, destacando-se o *Bebé Vai e Vem*, a visita da enfermeira parteira Madalena e o livro individual do projeto. Quanto às aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do projeto, destacam-se aquelas que foram bastante referidas pelo grupo:

- *“Quando o espermatozoide se junta com o óvulo, forma-se um bebé”;*
- *“Os bebés comem e respiram dentro da barriga da mãe, pelo cordão umbilical”;*
- *“Os bebés estão nove meses dentro da barriga da mãe”;*
- *“Os bebés podem nascer pelo pipi ou pela barriga da mãe. Primeiro saí a cabeça e depois o resto do corpo”;*
- *“O bebé na barriga da mãe cresce, cresce e cresce”;*
- *“O bebé faz xixi na barriga da mãe, mas não faz cocó.”*

Também, na avaliação final, reli a chuva de ideias, mais especificamente a questão “O que pensamos saber”, e as crianças puderem verificar que algumas das suas ideias iniciais não estavam corretas. Esta tarefa, permitiu às crianças recordar o começo do projeto e confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam.

Através das notas de campo efetuadas, das produções das crianças e da avaliação final por parte destas, posso afirmar que a avaliação de todo o projeto é bastante positiva, na medida em que se conseguiu responder a todas as questões colocadas pelas crianças e, proporcionar-lhes diversas aprendizagens significativas que eram evidenciadas nas produções realizadas, nos momentos de brincadeira e durante a visita da enfermeira parteira, que lhes ia colocando diversas questões.

Para envolver, também, as famílias na avaliação do projeto, dando-lhes uma voz ativa neste processo, foi entregue um pequeno questionário, convidando-as a darem a sua opinião acerca de todo o projeto:

- *“Achei engraçado fazerem um projeto sobre este tema. A Inês sempre teve curiosidade para saber como era em bebê. Com este projeto ela conseguiu responder às suas dúvidas.” (Família da Maria I.)*

- *“Achei este projeto muito importante e o David esteve sempre muito empenhado. Em casa, fazia-me muitas perguntas e queria ver coisas sobre os bebês no youtube.” (Família do David L.)*

- *“A Emily quando chegava a casa contava-me sempre tudo o que tinha feito e aprendido. Gostei do projeto e da forma como foi abordado, pois a Emily fala deste assunto com muita naturalidade” (Família da Emily)*

- *“Muitos parabéns pelo projeto! O tema foi muito interessante e a forma como foi explicado ainda mais. Não conseguia ter explicado as coisas ao meu filho, desta maneira, nem saberia como o fazer, por isso ainda bem que este assunto foi abordado na escola.” (Família do Gonçalo)*

Ciente de que as famílias são os primeiros educadores das crianças e que têm o dever de acompanhar o processo escolar das mesmas, considerei fundamental elaborar um projeto de intervenção que visasse o envolvimento das famílias. E este foi um aspeto que me surpreendeu bastante. A grande maioria das famílias participou ativamente na elaboração do livro individual, completando-o com fotografias e escrevendo a história de vida da criança, desde a fecundação ao nascimento. Para além disto, a maioria das famílias também demonstrou um *grande* empenho na criação do enxoval para o bebé-boneco e na construção do livro que acompanha o bebé.

Ao pôr em prática a Metodologia de Trabalho de projeto, permitiu-me conhecer e compreender de perto os seus pressupostos teóricos, aquilo que esta pedagogia defende e as fases que a constituem. Por outro lado, permitiu-me observar e verificar que, através dela, as crianças têm oportunidade de construir ativamente o seu próprio conhecimento.

Todo este processo foi extremamente gratificante e promotor de novas aprendizagens, não só para as crianças, mas, também para mim, enquanto futura

profissional da educação. Desta forma, aprendi que “O trabalho de projeto (...) prevê o adulto como facilitador do processo, mas, também e, juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar.” (Vasconcelos, 2009 p. 15).

Acrescento ainda que, o facto de as crianças terem contactado com um clima que promoveu a comunicação oral, que respeitou e ouviu as suas vozes, fez com que estas passassem a expressar-se mais, a debaterem mais e a partilharem mais as suas experiências e aprendizagens Para além do referido, a metodologia de trabalho de projeto também permitiu que as crianças compreendessem a importância do trabalho em equipa, em que todos caminham e contribuem para atingir o mesmo objetivo.

Termino a minha reflexão, mencionando que desde o primeiro dia da Prática Profissional Supervisionada e, conseqüentemente, do projeto realizado, procurei dar voz às crianças, atender às suas necessidades, interesses e motivações, colocar-lhes desafios que as fizessem progredir e, sobretudo, ajudá-las a adquirir todo o conhecimento acerca da temática do projeto.

Semana de 15 a 19 de janeiro – A importância da Educação-Física e a visita de uma bailarina

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II tive a meu cargo a dinamização de todas as sessões de Educação-Física que permitiram e potenciaram o desenvolvimento motor das crianças, que com *bastante* entusiasmo, se envolveram e participaram ativamente em todas as tarefas propostas.

Na atualidade, a prática de atividade física é considerada por diversos autores como sendo um fator importante no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento motor nas crianças entre os três e os dez anos de idade. Segundo Neto (sd.), a prática de atividades motoras nestas idades apresenta um efeito bastante evidente no desenvolvimento físico, no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras, locomotoras e manipulativas, no desenvolvimento do autoconceito e, também, no desenvolvimento psicossocial, estético e moral relativo à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional dos mais novos.

As capacidades e habilidades motoras das crianças tendem a desenvolver-se para além do que é comumente esperado, quando estas se encontram expostas a uma estimulação organizada em que as circunstâncias são encorajadoras (Neto, sd.). O espaço educativo deve então ser um “local privilegiado para dinamizar uma nova “cultura do corpo” e mobilização das crianças para a aprendizagem de estilos de vida activa” (Neto, sd., p.3).

Para Pereira (sd.), a atividade física na Educação Pré-Escolar é aceite como sendo uma das atividades com maior relevância para o desenvolvimento integral dos mais pequenos, uma vez que promove o seu desenvolvimento e lhes proporcionam “enriquecedoras situações motrizes, potenciando a aquisição de valores educativos que contribuirão para um projeto de vida com saúde e socialmente saudável.” (Pereira, sd., p.63)..

As situações de ensino dirigido em educação física devem organizar-se pela ação direta do educador na direção do processo de ensino, facilitando o nível de capacidade de execução das tarefas, através do fornecimento de modelos em função dos objetivos definidos ou de formas de aprendizagem de tipo instrutivo. Deve promover-se uma dimensão pedagógica no ensino de atividades motoras e visar um repertório motor cada vez mais estruturado, considerando as diferenças individuais de cada criança, e o enquadramento em toda a sua aprendizagem escolar (Neto, sd.).

Ao realizar um plano de sessão, o educador terá de pensar que, para além de averiguar o que a criança já sabe fazer, é necessário, a partir daí, descobrir e explorar novas soluções para as atividades propostas, de modo a surgirem novas aprendizagens e motivá-las para a continuidade na prática da atividade física (Palma, 2008). A mesma autora afirma que é crucial que o educador envolva o grupo de forma ativa em todas as atividades, para que o desenvolvimento de cada criança seja mais objetivo, uma vez que o seu envolvimento nas tarefas parece determinante no progresso que fazem.

Segundo Onofre (2004), as sessões de intervenção motora educacional devem ser um lugar de jogo, de prazer, de desejo, de regulação e também de simbolização. Esta intervenção educacional terá, então, que ser estruturada de forma cuidadosa, de modo a que se mantenha sempre como um meio de partir do prazer da criança. Neto (sd.) refere que o educador deverá interpretar, em função do contexto, quais as melhores estratégias de intervenção e a seleção mais apropriada de conteúdos. Tendo

em conta esta premissa e, com base na observação constante do grupo, optei por realizar sessões que se desenrolassem a partir de situações de faz-de-conta. Imaginar que estávamos na selva, numa ilha ou que tínhamos de encontrar as partes do corpo do amigo do Lucas, levaram as crianças a participar e a envolverem-se mais nas atividades. Com este grupo em específico, a estratégia de o educador adotar uma abordagem lúdica foi essencial para promover o envolvimento das crianças e para estas continuarem motivadas, ao longo da sessão.

Relativamente ao espaço e materiais nas sessões de educação física, cabe ao educador tirar proveito dos contextos, das situações e materiais existentes, de forma a diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora com as crianças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). É importante referir que, no decorrer das sessões, o docente deve ter sempre a preocupação de proporcionar um ambiente seguro à criança, isto porque este vai influenciar o seu envolvimento nas atividades. Tal como se pode verificar nas Orientações Curriculares Para Educação Pré-Escolar (2016), a Educação Física possui diversas áreas de intervenção: Jogos, Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações e Dança. Ao longo do estágio procurei integrar todas as áreas de intervenção. No entanto, foquei-me mais na área dos jogos com regras, não só por ser aquela em que as crianças demonstravam maior prazer, mas por proporcionarem excelentes ocasiões de socialização e de compreensão e aceitação de regras – que se aponta como a maior fragilidade do grupo.

É necessário ter em conta que uma sessão direcionada para o Ensino Pré-Escolar deve ser constituída por três fases: uma parte inicial, uma parte principal ou fundamental e uma parte final. A parte inicial, conhecida como aquecimento é a primeira parte do exercício físico e tem como objetivo preparar a crianças tanto fisiologicamente como psicologicamente para a prática do exercício físico. Na parte principal da sessão é onde se realizam as atividades que envolvem uma maior prática motora. Por fim, na parte final, realizam uma atividade de retorno à calma. Para Padilha e Pieta (sd.), as atividades de retorno à calma são fundamentais dentro do ambiente educativo, tanto para um retorno confortável das crianças para a sala de atividades como para a prevenção de possíveis situações fisiológicas indesejáveis. Uma das minhas maiores dificuldades, ao longo das sessões, foi o controlo e gestão do tempo, o que fez com que, diversas vezes, não se conseguisse concretizar as três fases que constituem uma sessão de Educação-Física. Realizávamos a parte inicial – o aquecimento -,

realizávamos a parte principal ou fundamental – as atividades que existem maior esforço físico – mas, nem sempre, conseguíamos realizar a atividade destinada ao retorno à calma.

Após refletir a cerca da importância desta área de conteúdo na vida de cada criança, penso que falhei num aspeto fundamental – proporcionar experiências motoras no espaço exterior. Planifiquei as minhas sessões recorrendo, apenas, à utilização do espaço interior – o ginásio – sem pensar que o espaço exterior, com as suas potencialidades próprias, também poderia proporcionar experiências ricas e significativas de prática motora. Se o tivesse feito, teria diversificado e enriquecido ainda mais as oportunidades motoras das crianças. No entanto, estou sempre em constante aprendizagem e, numa prática futura irei ter em consideração esta dimensão.

Sendo a educação-física uma das áreas que mais me suscita interesse e curiosidade, considero que me sinto melhor preparada para dinamizar este tipo de sessões. No entanto, sabendo que me encontro mais *fragilizada* na área da Dança, e ciente de que esta se constitui como uma área fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, solicitei a presença de uma professora deste ramo, que dinamizou uma sessão de movimento.

Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente. A dança favorece o

“ . . . desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo. A partir de temas reais ou imaginados, a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 57).

Quando as crianças entraram no ginásio, se sentaram no tapete e eu lhes disse que a sessão de Educação-Física ia ser diferente, demonstraram uma *enorme* curiosidade em saber o que ia acontecer. Tinha a certeza de que o grupo ia gostar da sessão e que ia retirar dela experiências significativas. Quando lhes apresentei a

andrea e lhes disse que ela era bailarina e que ia dinamizar uma sessão de dança, as crianças gritaram de alegria.

“ . . . quando lhes disse que a andrea era bailarina, a Maria I., abriu a boca e levou as mãos a cabeça, olhando para as colegas que estavam ao seu lado.

O excitamento era visível em todas as crianças.”

Nota de campo nº81, 15 de janeiro, ginásio.

Ao som de uma música do *Bruno Marz*, as crianças aprenderam alguns passos que resultaram numa pequena coreografia, bem como alguns nomes técnicos utilizados na Dança. Ao longo de toda a sessão, o grupo demonstrou prazer em expressar-se de forma rítmica e em realizar diversos movimentos. Todas as crianças participaram e envolveram-se na atividade, mesmo aquelas que demonstravam ser mais inibidas.



Figura 25. *Visita de uma bailarina.*

Após todas as crianças terem aprendido a coreografia, a Andreia propôs-lhes um momento de dança livre. Colocou a música e ao som desta, as crianças dançaram, individualmente e a pares. No final da sessão, as crianças, por iniciativa própria, abraçaram a professora de dança e perguntaram-lhe: *“Quando é que podes voltar?”*

De forma a proporcionar esta experiência também às restantes crianças do jardim de infância, a Andreia realizou a sessão duas vezes, para que todas as salas pudessem beneficiar desta visita e contactar com um estilo de dança que era, até então, desconhecido pelas crianças – o hip hop.

5. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

As planificações semanais a seguir apresentadas foram planeadas em conjunto com a educadora cooperante. Importa referir que as atividades estruturadas que se encontram realçadas a cinzento, foram organizadas e dinamizadas por mim. As atividades dinamizadas por mim, serão ilustradas, explicitadas e refletidas após cada planificação semanal. Mais acrescento que a hora do conto foi, maioritariamente, dinamizada por mim que, ao recorrer a diversas estratégias, procurei desenvolver o prazer pela leitura e a aquisição de novo vocabulário.

Semana de 2 a 6 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>- Registo e conversa sobre o fim-de-semana</p> <p>Construção de animais com materiais da natureza (paus, folhas, sementes) – trabalho em equipa.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Continuação da construção dos animais com materiais da natureza.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Confeção da marmelada.</p>	<p>FERIADO</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p> <p>Exposição dos animais construídos no hall de entrada.</p>
TARDE	<p>Hora do conto: “Os músicos de Bremen”</p> <p>Atividade decorrente</p>	<p>Hora do conto: “A carochinha”. Pintura dos animais da história.</p>	<p>Hora do conto: “O Cuquedo”. Desenho do cuquedo imaginado. Construção de um cuquedo em lã.</p>		<p>Hora do conto: “O cuquedo” em sombras chinesas, para todas as salas.</p> <p>Venda da marmelada.</p>

		Apanha de marmelos no pomar da escola.			
--	--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

“Construção de animais com materiais da natureza”

SALA D

02-10-2017 a 06-10-2017

<p>OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração, a relação entre pares, a partilha de tarefas e a cooperação. Desenvolver o sentido crítico. - Expressão e comunicação: Promover o contacto com obras de arte; Promover o contacto e a utilização de materiais da natureza, de diferentes cores, texturas e tamanhos. Desenvolver a criatividade; Promover a linguagem oral. - Conhecimento do mundo: Dar a conhecer as características fisionómicas de cada animal.
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de animais, recorrendo a materiais da natureza.
	<p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens das esculturas de Heather Jansch;

<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel cavalinho, A3 - Folhas, paus e bolotas; - Cola, tesoura e canetas.
<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - uma educadora-estagiária (eu)
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente e, de forma a dar a conhecer a atividade que se irá suceder, as crianças encontram-se sentadas, no tapete, em grande grupo.</p> <p>Posteriormente, as crianças irão brincar para as áreas da sala, enquanto um grupo de dois realiza a atividade.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>Inicialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tapete, apresentar a atividade ao grande grupo, explicando que durante esta semana, se irá festejar o dia mundial dos animais e, por isso, propõe-se a realização de uma atividade a pares, aludida ao tema. - A educadora-estagiária mostra ao grupo imagens de obras de Jansh, questionando-o sobre que animal estará representada na figura e qual o material utilizado pelo artista. Após a conclusão de que os animais visionados são feitos de madeira e de objetos da natureza, a educadora-estagiária, propõe que em grupos de dois, as crianças realizem as suas obras, representando também animais. - Uma vez que a atividade necessita de uma ajuda individualizada por parte do adulto e, uma vez que é a primeira atividade dinamizada pela educadora-estagiária, esta será realizada a pares. Assim, as restantes crianças irão brincar para as áreas da sala, enquanto esperam pela sua vez.

	<ul style="list-style-type: none"> - Com o pequeno grupo, escolhido ao acaso, sentado na mesa, a educadora-estagiária apresenta os materiais e explica que as crianças terão de construir um animal bidimensional, utilizando os materiais disponíveis. À medida que o trabalho é desenvolvido a educadora-estagiária deverá provocar uma conversa intencional sobre os animais, de modo a perceber se as crianças conhecem as suas características, o seu modo de vida e os seus hábitos alimentares. - Por fim, e após todos os grupos terem participado na tarefa, segue-se um momento em grande grupo, destinado à partilha e análise das obras realizadas.
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de manipular os materiais, representando animais. - As crianças reconhecem as características fisionómicas de cada animal. - As crianças partilham as tarefas e ajudam-se mutuamente. - As crianças são capazes de ouvir a opinião do outro. - As crianças são capazes de exprimir o que fizeram na sua obra, evidenciando algumas dificuldades sentidas. - As crianças são capazes de dar <i>feedbacks</i> sobre o trabalho dos colegas. <p><u>Avaliação</u></p>

Considero que o balanço final desta primeira atividade é bastante positivo. As crianças participaram ativamente na construção das suas obras e demonstraram respeitar a opinião do seu par. Em conjunto, debatiam ideias e encontravam. Num grupo em que o respeito pelo outro, o sentido de cooperação e a ajuda mútua se encontram como uma fragilidade, esta atividade surgiu como um incentivo à cooperação entre crianças, à negociação e ao sentido de ajuda mútua para atingir um objetivo comum. “O que achas de usarmos estas folhas para fazer a juba do leão? O leão tem de ter uma juba não achas lúcio?” (Carolina, 5 anos)

Para além do referido, o fato de ter realizado a atividade a pares, permitiu-me oferecer uma atenção mais individualizada às crianças, conhecê-las melhor e, também, conhecê-las.

Por fim, considero que o momento de discussão e avaliação das obras foi bastante rico, pois permitiu que as crianças partilhassem as suas diferentes perspetivas, se exprimissem e desenvolvessem o seu sentido crítico. Mais uma vez, durante este momento, a educadora-estagiária procurou promover as regras de convivência, em que todos têm de esperar pela sua vez e colocar o dedo no ar.



Figura 26. Construção de um leão com objetos da natureza.

**IDENTIFICAÇÃO/PLANIFICAÇÃO
DE NOVAS POSSIBILIDADES**

- A apresentação das obras poderia ter sido feita às restantes salas.
- Poderia ter-se proposto, às restantes salas, a construção de animais bidimensionais, recorrendo a outro tipo de materiais.

Semana de 9 a 13 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana (digitinta)</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Canções sobre o outono.</p> <p>Desenho a partir de uma folha.</p> <p>Presentes para a aniversariante.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Sessão de educação física – o corpo humano.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Assembleia e registo das regras da sala.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Hora do conto: “A carochinha”. Exploração oral da história e construção de marionetas.</p>	<p>Celebração dos anos.</p>	<p>Hora do conto: “ As princesas também dão puns”.</p> <p>Observação e rega das sementes de pinhões, plantadas na semana anterior.</p>	<p>Hora do conto: “ Os sete cabritinhos”.</p>	<p>Hora do conto: “ A branca de neve e os sete anões”.</p>

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

“Desenho a partir de uma folha”

SALA D

10-10-2017

OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR	Proporcionar a continuidade de aprendizagens: - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração. Desenvolver o espírito crítico. - Expressão e comunicação: Promover o contacto com materiais da natureza, de diferentes cores, texturas e tamanhos. Desenvolver a criatividade; Promover a linguagem oral.
MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS	- Desenho a partir de uma folha.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	<u>Materiais:</u> - Folhas de papel cavalinho; - Folhas de diferentes tamanhos, cores e texturas.
RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)	- uma educadora-estagiária (dynamiza a atividade) e a educadora cooperante (auxilia no controlo e gestão do grupo)

<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente e, de forma a dar a conhecer a atividade que se irá suceder, as crianças encontram-se sentadas, no tapete, em grande grupo.</p> <p>Posteriormente, as crianças irão estar organizadas pelas mesas de atividades.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>Inicialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tapete, apresentar a atividade ao grande grupo. <p>Posteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança, sentada no seu lugar, escolhe a folha que quer colocar no seu papel. - Cada criança faz um desenho, tendo a folha como ponto de partida. - À medida que as crianças terminam, a educadora-estagiária deverá perguntar-lhes o que está representado, escrevendo, no desenho, as suas afirmações.
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de fazer um desenho, partindo de um objeto. - As crianças são capazes de explicar o que desenharam. <p><u>Avaliação</u></p>

	<p>Considero que a atividade foi realizada pelas crianças com sucesso que, partindo de uma folha, deram asas a sua imaginação. Desde princesas, a monstros pode-se observar reproduções bastante diversificadas. Denota-se, nos trabalhos das raparigas, que estas se envolvem mais nas atividades, demonstrando serem perfeccionistas, enquanto as realizam.</p>
--	---

<p align="center">PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – Sessão de Educação Física</p> <p align="center">SALA D</p> <p align="center">11-10-2017</p>		
<p align="center">Áreas de intervenção</p> <p align="center">Jogos, Deslocamentos e Equilíbrios e Atividades Integradas</p>	<p align="center">Idades</p> <p align="center">Crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos</p>	<p align="center"><u>Conteúdo/Habilidades</u></p> <p align="center">- Deslocamentos: correr, saltar a pés juntos, saltar sobre obstáculos, saltar ao pé-coxinho, rastejar ventral e dorsal</p>
<p align="center">Objetivos de Referência</p> <p>Os objetivos que se seguem têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;</p>		

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, rastejar.

Objetivos (s) de Desenvolvimento Previsto (s)

- Praticar Jogos Infantis, cooperando com os companheiros e compreendendo e aplicando as regras combinadas;
- Realizar diversos tipos de deslocamento como correr, saltar e rastejar;
- Identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes do corpo;
- Compreender os diferentes tipos de ações do corpo e os seus limites.

Funções de Organização

Material	Tipo de atividade	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none"> - Pandeireta; - Arcos; - Pinos; - Três silhuetas de criança; - Cartões com diversas partes do corpo; - Cartões para formação de grupos - Estafetas-Baixas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade massiva em formação; - Atividades massiva em grupos; - Atividades massiva dispersa 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução e demonstração; - Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução; - Segurança.

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercícios
--------------	---

(45 minutos)	
	<p>Os exercícios a seguir descritos iniciam-se por uma história criada pela educadora acerca das várias partes que compõe o corpo humano. No final da história a educadora introduz um boneco denominado de Lucas que irá interligar todas as atividades presentes na sessão. Com esta história e com o aparecimento do Lucas pretende-se, não só, ter um fio condutor entre todos os momentos de aula, como também, motivar o grupo para a participação nos exercícios através do jogo do “Faz de conto”.</p> <p>Importa referir que os sinais sonoros utilizados ao longo da sessão são produzidos pela pandeireta, em que um toque significa o início do exercício e o som prolongado corresponde à paragem da atividade.</p> <p><u>Início da sessão e exercício de aquecimento:</u></p> <p>No início da sessão, com as crianças organizadas em meia-lua, sentadas no chão, a educadora realiza um pequeno diálogo com o grupo acerca da sessão e explica o sinal sonoro utilizado – pandeireta – e a sua função no decorrer da sessão.</p> <p>Após este breve diálogo a educadora, juntamente com as crianças, forma uma roda e começa a contar uma história⁴, previamente criada por si, enquanto representa as ações narradas através da exploração de movimentos amplos, redondos e contínuos. A criança deverá escutar a história e imitar os movimentos executados pela educadora.</p> <p>Terminada a história a educadora apresenta ao grupo, o novo amigo, o Lucas, que irá acompanhar todas as crianças durante a sessão.</p> <p><u>Desenvolvimento da sessão:</u></p>

⁴ A história “A barriga e os membros” encontra-se descrita no final da planificação.

Aquando uma conversa entre a educadora, as crianças e o Lucas, o novo amigo propõe a realização de um jogo, denominado de **jogo do Camaleão**. Enquanto a educadora pede às crianças que se dispersem pelo espaço atrás da mesma, vai explicando o jogo. A demonstração é feita pela educadora e pelo Lucas, enquanto jogam, duas vezes com as crianças.

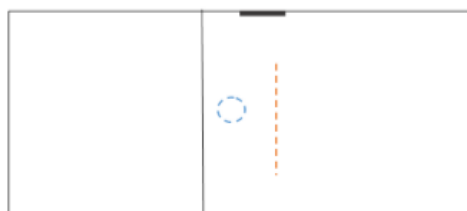
Este jogo consiste na colocação de uma das crianças, que será o camaleão, dentro de um arco, virada de costas e de olhos fechados, para o restante grupo que se deverá posicionar a uma distância significativa. Ao sinal de início do jogo, concedido pela pandeireta, as crianças devem questionar, em coro, àquela que estará de costas: “Camaleão, Camaleão de que cor és tu?”, sendo que esta deverá responder dizendo uma cor e uma parte do corpo. A título de exemplo, o camaleão refere a cor “Azul” e a parte do corpo “Nariz” e, de seguida, deverá virar-se e começar a correr atrás dos colegas, que fogem. Enquanto fogem, as crianças deveram procurar um objeto que se encontre no ginásio, da cor escolhida e tocar nele com a parte do corpo indicada, de modo a ficarem a salvo do camaleão. O camaleão só pode apanhar aquelas crianças que ainda não estão salvas, ou seja, aquelas que não tocaram na cor escolhida com a parte do corpo referida. Se caso contrário, o camaleão tocar em alguém antes de este ter tocado na cor, com a parte do corpo pretendida, a criança passa a ser o novo camaleão. Se o camaleão não conseguir apanhar ninguém, continua nesta função por mais uma jogada. A educadora, nesta situação, tentará pedir a uma criança que se voluntarie para ser o novo camaleão a fim de não desmotivar a criança e de não a deixar permanecer constantemente como apanhador. De forma a tornar o jogo mais difícil e desafiante, serão introduzidas, no decorrer do mesmo, algumas variantes de dificuldade:

- I. Delimitação do espaço só para o começo do jogo: Isto é, as crianças terão de se colocar dentro do círculo criado pela educadora e pelo Lucas. Quando o camaleão referir a cor e a parte do corpo as crianças poderão sair do círculo e procurar a cor indicada por todo o espaço do ginásio. Este espaço será próximo do local destinado ao camaleão. O deslocamento utilizado por todos será a corrida.



○ Espaço destinado ao camaleão
| Espaço destinado às restantes crianças

- II. Delimitação do espaço para o começo e durante o jogo: isto é, apesar do camaleão e das crianças terem um espaço delimitado para iniciarem o jogo, agora terão também um espaço delimitado para se deslocarem. Assim, só poderão circular por mais de metade do ginásio. O deslocamento a utilizar por todos será a corrida.



○ Espaço destinado ao camaleão
| Espaço destinado às restantes crianças
| Delimitação do ginásio

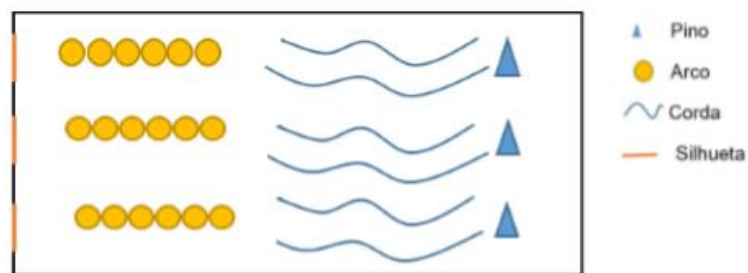
- III. Realizar diversos tipos de deslocamentos pelo espaço delimitado em ii): Isto é, tanto o camaleão como as crianças deverão deslocar-se consoante a indicação dada pela educadora e pelo Lucas: todos deverão andar devagar; todos deverão saltar com os dois pés; e, por fim, todos deverão rastejar.

Após terminado o jogo, e com as crianças sentadas no chão do ginásio, o Lucas diz ao ouvido da educadora que tem um enorme problema que gostava que todas as crianças o ajudassem. O Lucas tem três amigos, a Mimi, o Tozé e a Nono, que foram a um espetáculo de magia e o mágico, sem querer, tirou todas as partes do corpo aos seus amigos. E eles ficaram vazios. O mágico tão

atrapalhado não conseguiu resolver o problema. Enquanto a educadora conta o segredo do Lucas ao seu grupo, mostra a imagem da Mimi, da Nono e do Tozé que estão, previamente, afixadas numa das paredes do ginásio.



De seguida, pergunta ao seu grupo se estão dispostos a ajudar o Lucas a reaver as partes do corpo aos seus amigos. Após a resposta obtida ser positiva, a educadora propõe a seis crianças, voluntárias, que a ajudem a montar o próximo jogo. O espaço deverá ficar organizado desta forma:



Após montadas as estafetas e a fim de formar grupos a educadora propõe ao grupo que forme uma fila e atribui, ao acaso, um cartão a cada criança. Os cartões terão um olho de uma cor, azul, verde ou castanho, sendo que cada cor de olhos corresponderá a uma equipa de estafetas e simbolizará a cor de olhos de cada amigo do Lucas.

Estafetas

Com o grupo organizado em cada estafeta, a educadora e o Lucas explicam e demonstram o percurso que cada criança deverá realizar. Assim, o grupo, num primeiro momento deverá rastejar ventral por entre as cordas e saltar com dois

pés para dentro dos arcos. A educadora, para que todas as crianças se apropriem do circuito deverá deixá-las, à vez, experimentá-lo.

Após o grupo ter realizado o circuito, a educadora introduz o testemunho, que irá ser uma parte do corpo que cada criança, após ultrapassado o circuito, terá de colocar no sítio correto, do corpo humano que estará afixado na parede. As crianças só poderão realizar o circuito após o colega da frente ter regressado. Esse regresso será feito a correr.

De modo a diversificar as estafetas e tornando-as mais desafiantes, a educadora introduzirá, após realizado duas vezes o circuito anterior, algumas variantes de dificuldade:

- i. Rastejar dorsal por entre as cordas e saltar ao pé-coxinho para dentro dos arcos. Primeiramente, a criança realiza este percurso sem testemunho e numa segunda vez, com testemunho (figura de uma parte do corpo).

Após os amigos do Lucas estarem preenchidos, a educadora agradece ao seu grupo por ter ajudado este novo amigo a conseguir resolver o problema. O Lucas diz à educadora que está muito contente em ter os seus três amigos de volta. Para festejar o Lucas propõe jogarem a um jogo muito divertido, denominado jogo das marionetas. Antes de jogarem ao jogo proposto, a educadora pede a todas as crianças que a auxiliem na arrumação dos materiais utilizados nas estafetas.

Retorno à calma

Jogo das Marionetas

Depois de arrumado o espaço a educadora pede ao grupo que se dispersem pelo mesmo e explica em que consiste o jogo: as crianças deverão imaginar que são marionetas, por isso deverão estar de pernas separadas, cotovelos dobrados com os braços para cima e mãos muito abertas. Após a educadora bater uma vez na pandeireta, parte-se um fio imaginário da marioneta e deverá proferir uma parte do corpo. Se a educadora disser “mão direita”, por exemplo,

todas as crianças baixam a mão direita. A educadora vai nomeando todas as partes do corpo necessárias ao relaxamento total, até que as crianças marionetas terminam estendidas no chão.

Quando as crianças estiverem deitadas no chão a educadora deverá circular entre elas, agradecendo pela participação destas na aula.

Outros aspetos do desenvolvimento

Esta sessão irá integrar outras áreas do saber, nomeadamente:

- A Expressão Plástica, na medida em que se pretende que a criança identifique as cores no jogo do camaleão;
- A Expressão Dramática, na medida em que se pretende que a criança se envolva em toda uma situação de faz-de-conta no decorrer da sessão e que incorpore o papel de marionete no jogo de retorno à calma;
- A Formação social e pessoal, na medida em que se pretende que a criança coopere com os seus colegas no jogo das estafetas;
- O Conhecimento do mundo, na medida em que se pretende que a criança identifique, designe e localize corretamente diferentes partes do corpo e compreenda os diferentes tipos de ações do corpo e os seus limites. É sobre esta área de conteúdo que a sessão irá incidir maioritariamente.

Avaliação da sessão

Esta sessão surgiu aquando a observação de um jogo do corpo humano, realizado pela Diana I. e a Leonor, em que verifiquei que estas demonstravam não saber os nomes de cada parte do corpo, nem a sua localização.

Considero que esta sessão foi bastante rica para as crianças, não só porque veio colmatar as dúvidas existentes acerca da localização e designação das diferentes partes do corpo, mas porque também permitiu que as crianças contactassem com situações em que tivessem de cumprir as regras estipuladas nos jogos e no decorrer da sessão. Ao longo desta, as crianças demonstraram-se bastante envolvidas e, quando regressámos à sala, disseram que gostavam de repetir a sessão a seguir ao almoço.

Na primeira semana de observação, assisti a uma sessão de educação-física, dada pela educadora cooperante. Em nada se assemelhava com aquilo que defendo e considero ser uma boa sessão. Por isso, senti que as crianças, devido ao esforço físico constante, demonstravam-se cansadas logo no primeiro jogo. Desta forma, tive de adaptar a sessão, não realizando todos os jogos e/ou variantes planeadas. Em conversa com a educadora cooperante e, num sentido de reflexão, esta fez-me perceber que as sessões não poderiam ser tão longas e que apenas deveria realizar uma tarefa para o início de sessão, uma para o desenvolvimento da sessão e outra para o retorno à calma.

A barriga e os membros

Certo dia, logo pela manhã, bem cedinho, a barriga começou-se a queixar com fome. Os seus amigos membros ainda estavam a dormir e ficaram bastante aborrecidos com a barriga, pois ela todos os dias os acordava bem cedinho para pedir alimento.

Nesse mesmo dia, os amigos membros marcaram uma reunião:

- Estou cansado de trabalhar logo pela manhã para essa refilona se alimentar! –
Disseram os braços.

- E nós? Passamos o dia a levar comida à boca para a barriga se calar! –
Disseram as mãos.

- Nós estamos fartos de andar de cá para lá e de lá para cá, na cozinha, para se prepararem as refeições. Já para não falar dos dias em que corremos todos os supermercados para encher o frigorífico para a menina se contentar. – Disseram as pernas.

- Nem nos apetece falar, estamos cansados de tanto peso suportar... - disseram os pés.

- Estão para aí a refilar, mas nem imaginam o que é passar o dia a mastigar. –
Disse a boca.

- Ora bem, já que estamos todos tão cansados de trabalhar para que a dona barriga receba toda a comida, sugiro que façamos uma greve. – Disse a cabeça.

- Greve? O que é isso? – Disse o pescoço.

- Hoje nenhum de nós irá trabalhar para essa preguiçosa se alimentar, vamos ver como ela se safá! Ela vai ter de começar a dividir o trabalho connosco. – Disse a cabeça.

E assim foi, nesse dia todos os membros ficaram completamente descansados e puderam decidir o que fazer para ocupar o seu dia.

A cabeça decidiu andar o dia todo para a esquerda e para a direita, para a frente e para trás. O pescoço rodou vezes e vezes sem conta, umas vezes para a direita e outras para a esquerda. A boca e os olhos decidiram ficar bem fechadinhos a descansar. Os ombros subiram e desceram até se cansar. As mãos uniram-se e com a ajuda dos pulsos começaram também elas a rodar para a esquerda e para a direita. Os braços, todos felizes rodaram para a frente e para trás sem parar. A anca começou também a balouçar, não queria perder esta oportunidade de não trabalhar. E as pernas, os joelhos e os pés, um de cada vez, começaram também a rodar, pois não queriam deixar de participar no seu dia de greve contra a barriga. Até uma brincadeira nova inventaram, todos se juntaram e começaram a saltitar.

A dona barriga não parava de se queixar e ao longo do dia os seus gemidos começaram a aumentar. Ao início da noite os membros começaram a sentir-se fracos, já não conseguiam fazer aquilo que lhes apetecia e mesmo quando todos se juntavam, as suas forças não chegavam para que conseguissem saltitar. Quando todos se acalmaram a barriga decidiu falar com membros:

- Eu sei que aparentemente não faço nada e que todos me consideram uma preguiçosa, mas dentro de mim existem vários órgãos a trabalhar para o bem-estar de todos. Experimentem ajudar-me e voltar a trabalhar para eu me alimentar, vão ver que vão todos melhorar. – Disse a barriga.

Os membros, sem outra hipótese, assim o fizeram e acabaram por descobrir que a barriga, à sua maneira, realiza uma tarefa importante para todo o corpo e que ela é uma grande ajuda para que todos os membros consigam funcionar.

O que vocês ainda não sabem é que esta barriga, e todas as partes do corpo que aqui falámos, pertence a um menino muito especial. Este menino tem cinco anos como muitos de vocês. Ele chama-se Lucas e veio hoje fazer-vos uma visita.

Semana de 16 a 20 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Visita a uma mercearia existente no bairro.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Canções sobre alimentos.</p> <p>Jogos sensoriais com frutos.</p> <p>Registo.</p> <p>Salada de frutas.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Dramatização de uma ida às compras.</p> <p>Colocação dos alimentos saudáveis e não saudáveis no respetivo lugar.</p> <p>Conversa sobre os alimentos.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Jogo do bingo das frutas.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Observação dos frutos: contagem, classificação, ordenação, etc.</p>	<p>Sessão de educação-física no ginásio.</p>	<p>Hora do conto: “ A menina que não gostava de fruta”.</p>	<p>Assembleia</p>	<p>Hora do conto: “ Camilão, o comilão” – teatro apresentado a todas as crianças da escola.</p>


PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE - “Dinamização de uma ida às compras”

SALA D

18-10-2017	
<p>OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração. Desenvolver a capacidade de decisão. - Expressão e comunicação: Desenvolver a linguagem oral; Estimular a aquisição de noções lógico-matemáticas (Conjuntos) - Conhecimento do mundo: Promover hábitos alimentares saudáveis; Promover o conhecimento de algumas consequências de uma alimentação saudável e não saudável para o corpo humano.
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de uma ida às compras; - Colocação dos alimentos saudáveis e não saudáveis no respetivo lugar; - Conversa sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis e as suas consequências para o corpo humano.
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversas imagens de alimentos; - Uma mesa dividida ao meio por uma linha. - Papéis com números - Boneco saudável e boneco não saudável

<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<p>- uma educadora-estagiária e a educadora cooperante (dinamizam a atividade em parceria)</p>
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente e, de forma a dar a conhecer a atividade que se irá suceder, as crianças encontram-se sentadas, no tapete, em grande grupo.</p> <p>Posteriormente, as crianças à vez, irão realizar a atividade.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>- Antes de as crianças entrarem na sala a educadora deverá montar um supermercado;</p> <p>Inicialmente:</p> <p>- No tapete, apresentar a atividade ao grande grupo.</p> <p>Posteriormente:</p> <p>- Dar um papel a cada criança com um número. Quando a criança ouvir o seu número, deverá dirigir-se ao supermercado onde terá de escolher três alimentos. Depois de os comprar, deverá dirigir-se à mesa e colocar os alimentos saudáveis no lado da mesa que contêm uma cara feliz e os alimentos não saudáveis no lado da mesa que contêm uma cara triste.</p> <p>- Depois de todas as crianças terem participado na tarefa, a educadora deverá provocar uma conversa sobre a alimentação saudável e não saudável e as respetivas consequências na saúde humana.</p> <p>- Por fim, apresenta duas cartolinas, uma com um boneco saudável e outra com um boneco não saudável e, propõe às crianças que coloquem os alimentos dentro dos respetivos bonecos.</p>

<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de identificar e categorizar os alimentos saudáveis e não saudáveis. - As crianças são capazes de identificar algumas consequências de uma alimentação saudável e não saudável para o corpo humano. <p><u>Avaliação</u></p> <p>Considero que esta atividade foi bem-sucedida pelas crianças que demonstraram prazer em realizá-la. O facto de se ter montado um supermercado na sala fez com que estas se mostrassem (ainda) mais disponíveis para realizar a atividade, uma vez que esta dinâmica nunca tinha sido implementada.</p> <p>No entanto, penso que se poderia ter tornado a situação de faz-de-conta mais complexa e próxima do real, com a introdução de moedas e notas, trabalhando assim mais noções matemáticas.</p> <p>Realço um outro aspeto que devia ter sido pensado e reformulado no decorrer da atividade: a organização do grupo. O facto de o grupo ter de estar sentado, no tapete, à espera da sua vez para participar na atividade fez com que este ficasse irrequieto. As conversas paralelas, os conflitos e o choro começaram a surgir. Penso que se poderia ter realizado a atividade em dois momentos distintos ou então, incluir as crianças na situação de faz-de-conta, dando-lhe uma personagem e uma tarefa (A título de exemplo: uma criança poderia fazer de</p>
------------------------------	--

	<p>peixeira, outra de talhante, outra de padeira, outra de repositora de stock, entre outras funções).</p>  <p><i>Figura 27. Dramatização de uma ida às compras.</i></p>
<p>IDENTIFICAÇÃO/PLANIFICAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar cartazes de sensibilização para hábitos de vida saudáveis e, colocá-los em mercearias ou hipermercados existentes ao redor do estabelecimento de ensino. - Numa ida ao supermercado com a família, pedir à criança para desenhar os alimentos que compraram para, posteriormente, pudermos analisar os dados.

<p>PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – “Assembleia”</p> <p>SALA D</p> <p>19-10-2017; 03-11-2017</p>	
<p>OBJETIVOS/</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção, a concentração e o respeito pela opinião do outro.

<p>INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<p>Proporcionar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.</p> <p>- Expressão e comunicação: Desenvolver a linguagem oral;</p>
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<p>- Assembleia</p>
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Um cartão com uma pequena história;</p> <p>- Uma folha;</p> <p>- Uma caneta.</p>
<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<p>- uma educadora-estagiária e a educadora cooperante (dinamizam a atividade em parceria)</p>
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente e, de forma a dar a conhecer a atividade que se irá suceder, as crianças encontram-se sentadas, no tapete, em grande grupo.</p> <p>Posteriormente, as crianças são divididas em dois grupos.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>- Inicialmente, no tapete, apresentar a atividade ao grande grupo.</p> <p>- Posteriormente, dividir o grupo ao meio, sendo que um realiza a atividade na sala e outro no ginásio.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Com o grupo dividido, o adulto deverá ler o cartão com a história. Esta história deverá relatar uma situação de conflito ou de incumprimento de regras. - O adulto deverá provocar um debate tendo em conta as seguintes questões: i) O que fariam se tivessem na posição da criança x; ii) Como é que acham que a criança x se sentiu; iii) Como é que resolveriam esta situação.
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de respeitar a opinião do outro; - As crianças são capazes de dar a sua opinião; <p><u>Primeira avaliação</u></p> <p>Considero que esta atividade que assumirá um caráter semanal, constitui uma mais valia para as crianças, na medida a que as leva a refletir sobre comportamentos menos corretos.</p> <p>No decorrer desta sessão, a grande maioria do grupo, foi <i>bastante</i> participativo, respeitador da vez do outro e foi capaz de aceitar as opiniões adversas.</p> <p>Penso que esta atividade realizada, em pequenos grupos, permitiu que todos pudessem participar e que o tempo de espera fosse reduzido. No entanto, ainda se sentiu alguma agitação no grupo -as crianças não</p>

conseguiram estar muito tempo sentadas, tinham conversas paralelas e distraiam-se com facilidade.

Esta atividade será uma das muitas estratégias que procurarei implementar, de forma a conseguir realizar uma das minhas intencionalidades pedagógicas para este grupo de crianças: Implementar diversas estratégias, quer em momentos estruturados, quer em momentos de brincadeira, que promovam na criança uma reflexão e, conseqüentemente, uma possível alteração de comportamentos.

Semana de 23 a 27 de outubro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	FALTEI	FALTEI	Acolhimento e conversa no tapete. Dramatização do problema do mês. Digitinta.	Acolhimento e conversa no tapete. Fotógrafo (vai um fotógrafo à escola para fotografar as crianças). Desenho à vista " O meu amigo".	GREVE
TARDE			Hora do conto: " A minha professora é um monstro". Desenho " A minha professora".	Hora do conto: "Um livro". Pintura com berlindes.	

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

“Dinamização da história *Um livro* e pintura com berlindes”

SALA D

26-10-2017

<p>OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none">- Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração.- Expressão e comunicação: Promover o contacto com novas técnicas de pintura; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none">- Leitura da história de Hervé Tullet (2012) <i>Um livro</i>- Pintura com berlindes
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Livro <i>Um livro</i>- Duas caixas médias- Berlindes- Três tintas (cores primárias) <p><u>Espaço</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Antes das crianças entrarem na sala, a educadora-estagiária deverá afastar as mesas e colocar as cadeiras em meia-lua, no centro da sala.

<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<p>- uma educadora-estagiária</p>
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente, durante a hora do conto, o grupo encontra-se sentado, nas cadeiras dispostas, previamente pela educadora, em meia-lua.</p> <p>Posteriormente, duas crianças de cada vez realizam a atividade proposta, enquanto as restantes brincam nas áreas.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com as crianças sentadas nas cadeiras, a educadora-estagiária deverá contar a história. Esta história apresenta um caráter interativo e, por isso, a adulta deverá apelar à participação das crianças. - Após a leitura da história a educadora-estagiária deverá explicar a atividade seguinte, realçando que esta só será realizada com duas crianças de cada vez, sendo que as restantes crianças poderão ir brincar para as áreas. - Quando a adulta está com o grupo de duas crianças, deverá incentivá-las a colocar as gotas de tinta na caixa, a colocar o berlinde e a abanar a caixa até ter a sua pintura realizar. Enquanto isto, a educadora-estagiária deverá chamar a atenção das crianças para a mistura de cores e o aparecimento de cores secundárias.
	<p><u>Indicadores:</u></p>

<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de explorar e utilizar a técnica de pintura utilizada. <p><u>Avaliação</u></p> <p>- Durante a dinamização da história, as crianças demonstraram <i>bastante</i> entusiasmo em envolver-se na atividade, dizendo por vezes “também quero, agora é a minha vez de participar!” O entusiasmo das crianças acabou por originar alguma agitação, o que fez com que tivesse de suspender, por breves momentos, a leitura da história, para que as crianças se pudessem acalmar.</p> <p>À medida que a história ia sendo contada, tomei consciência que as crianças não tinham noção que as páginas daquela história já estavam criadas, uma vez que no final, o grupo fez a seguinte afirmação “Ah, este livro é mágico!”, aludindo para o facto de terem sido elas a construí-lo.</p> <p>Relativamente à atividade da pintura com berlindes, as crianças já tinham contactado com esta técnica, no entanto demonstraram um <i>enorme</i> interesse em participar, não querendo terminar a atividade. “Isto é tão divertido” (Gabriela, 5 anos), “Olha, apareceu o verde!” (Émily, 5 anos), foram algumas das afirmações que as crianças iam fazendo.</p>
------------------------------	---



Figura 28. *Pintura com berlindes.*

Semana de 30 de outubro a 3 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Hora do conto: “Como é que ele foi parar ali dentro?” → início do projeto sobre os bebés Elaboração da chuva-de-ideias</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Sessão de educação-física: vamos encontrar o tesouro perdido!</p>	FERIADO	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>A festa da bruxa Mimi (jogos musicais, jogos de expressão corporal e realização do batido da amizade)</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete. Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Registo do fim-de-semana (desenho debaixo da mesa)</p>	<p>Hora do conto: “A bruxa Mimi”.</p> <p>Realização de uma bruxa com diversos materiais (rolhas, cartolinas e lã).</p>		<p>Hora do conto: “A que sabe a lua?” → história animada.</p> <p>Desenho sobre a história.</p>	<p>Hora do conto: “O que o pequeno coelho ouviu”.</p> <p>Assembleia</p>

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

“Leitura da história *Com é que ele foi parar ali dentro* e elaboração da chuva-de-ideia”

SALA D

30-10-2017

OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR	Proporcionar a continuidade de aprendizagens: - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção, a concentração e a partilha de aprendizagens com o grupo. Proporcionar situações de debate e negociação - Expressão e comunicação: Linguagem Oral
MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS	- Leitura da história de Illan Brenman (2016) <i>Como é que ele foi parar ali dentro?</i> - Após a leitura da história, debater o que já sabemos sobre os bebés, o que queremos saber e como vamos fazer
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	<u>Materiais:</u> - Livro <i>Como é que ele foi parar ali dentro?</i> - Folhas de papel A3 e caneta, para registar as ideias das crianças.
RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)	- uma educadora-estagiária (dinamizar a atividade) - Uma educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa (apoiar as crianças e auxiliar no controlo do grupo)
DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS	Inicialmente, durante a hora da leitura da história, o grupo encontra-se sentado, no tapete. Posteriormente, com as crianças que demonstraram interesse em desenvolver o projeto sobre os bebés, elaborar a chuva de ideias, numa mesa.

<p>ESTRATÉGIAS IMPLEMENTAÇÃO PROPOSTAS</p> <p>DE DAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com as crianças sentadas no tapete, a educadora-estagiária deverá contar a história. Esta história servirá para a educadora-estagiária perceber se as crianças demonstram, realmente, ter interesse ou não no tema dos bebés. - Após a leitura da história e de as crianças terem demonstrado interesse no tema, a educadora-estagiária deverá provocar um debate, lançando algumas questões. - Posteriormente, com as crianças que querem realizar o projeto, a educadora-estagiária deverá construir uma chuva-de-ideias, registando as perguntas ou afirmações das crianças. - Num último momento, a educadora-estagiária deverá propor ao grupo do projeto comunicar aos restantes colegas o que fizeram.
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de participar no debate. - As crianças são capazes de exprimir e defender os seus argumentos em relação ao assunto debatido. - As crianças são capazes de respeitar o outro, escutando-o. - As crianças são capazes de propor formas de ação para chegar às respostas. <p><u>Avaliação</u></p>

- Após terminada a leitura da história, as demonstraram interesse em desenvolver um projeto sobre os bebês. E, de imediato, as crianças partilharam aquilo que pensavam saber à cerca dos bebês: *“Temos de tratar bem dos bebês”* (Carolina, 5 anos); *“A médica dos bebês chama-se grávida”* (Alícia, 5 anos); iii) *“Todos os bebês nascem pelo pipi”* (David T, 5 anos); iv) *“Quando os bebês estão na barriga das mães e as mães comem eles também comem”* (David L, 5 anos); v) *“Os bebês ficam muito tempo na barriga das mães”*; vi) *“As mães sabem se é rapaz ou rapariga quando vêm na ecografia”* (Guilherme, 5 anos) e, por último, vii) *“Quando as mães vão ao hospital, fazem muita força e os bebês nascem”* (Maria I, 5 anos).

Quando as questioneei a cerca do que gostariam de saber sobre este tema, as respostas surgiram, também, com enorme naturalidade: *“Como é que os bebês vão parar dentro da barriga das mães?”* (Emily, 5 anos); *“Como nascem os bebês?”* (Alícia, 5 anos); *“Como é que os bebês comem dentro da barriga das mães?”* (Carolina, 5 anos); *“Quanto tempo é que os bebês estão dentro da barriga das mães?”* (Aline, 5 anos); *“Como é que os bebês fazem cocó e xixi dentro da barriga da mãe?”* (Nelson, 5 anos); *“Como é que se toma conta de um bebê?”* (Diana I., 5 anos); *“Os bebês são sempre do mesmo tamanho dentro da barriga das mães?”* (Maria I., 5 anos)

Ao contrário destas questões, em que as crianças demonstraram não apresentar quaisquer dificuldades em responder, quando coloquei a questão *“Onde vamos procurar a informação? E “O que é que vamos fazer ao longo do projeto”*, senti alguma dificuldade por

parte do grupo em responder a estas questões e, desta forma, eu e a educadora cooperante interviemos de forma a estimular o grupo.

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – Sessão de Educação Física

SALA D

31-10-2017

Áreas de intervenção	Idades	<u>Conteúdo/Habilidades</u>
Atividades Gímnicas; Atividade Básica Fundamental	Crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos	- Marcha; - Rastejar; - Rolamento Lateral; - Saltos; - Lançamentos; - Transportes.
Objetivos de Referência		
<p>- Explorar diferentes formas de movimentos motores básicos;</p> <p>- andar; correr; rastejar; saltar, seguindo várias direções – esquerda, direita, cima, baixo – tomando consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior;</p> <p>- Realizar ações motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos portáteis, explorando a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo desses objetos utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. (Lopes, 2016)</p>		

Objetivos (s) de Desenvolvimento Previsto (s)

- Andar em diferentes direções e sentidos;
- Realizar saltos a pés juntos em diferentes direções e sentidos;
- Rolar lateralmente sobre si próprio em diferentes sentidos;
- Rastejar em diferentes posições;
- Lançar uma bola em precisão à distância;
- Agarrar e transportar uma bola com recurso a diferentes partes do corpo

Funções de Organização

Material	Tipo de atividade	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none">- Arcos;- 20 autocolantes;- Fita adesiva;- 4 autocolantes maiores;- Semi-arcos;- Panos;- Cestos;- Bolas de borracha;- Bancos suecos;- Obstáculos- Tesouro com prémio	<ul style="list-style-type: none">- Atividade massiva dispersa;- Atividades massiva em grupos.	<ul style="list-style-type: none">- Instrução e demonstração;- Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução;- Segurança.

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercícios
--------------	---

(45 minutos)	
	<p><u>Início da sessão e exercício de aquecimento:</u></p> <p>A educadora-estagiária reúne o grupo, no tapete do ginásio, e faz uma breve explicação das regras importantes a seguir no decorrer de toda a sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças serão piratas e a educadora o capitão, sendo que todos representam uma tripulação; - A zona do tapete corresponde ao “barco”, zona essa que será utilizada sempre que forem dadas novas instruções; - Quando a educadora diz “Ó tripulação”, o grupo deverá responder “Vamos sentar no chão”, devendo parar a atividade que estão a realizar e dirigir-se ao “barco”. - Sempre que se dirigem ao “barco”, não deverão correr, mas sim deslocar-se de forma calma e ordeira. <p>Em busca do tesouro perdido</p> <p>O jogo inicial tem como objetivo aquecer todos os grupos musculares e proporcionar diversos tipos de deslocamentos que serão igualmente realizados nas atividades seguintes. Este jogo inicia-se com a educadora a contar ao grupo que o seu tesouro foi roubado e que terão de ir em busca do mesmo:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Tripulação, o nosso tesouro foi roubado e temos de o recuperar. Para isso temos de ultrapassar muitos obstáculos. Estão preparados? Vamos começar por procurar então as moedas. Levantem-se e sigam o vosso capitão.”</i></p> <p>Quando todos estão de pé, a educadora-estagiária inicia a procura do tesouro, circulando pelo ginásio e orientando o grupo a segui-la, sendo que as crianças</p>

devem circular pelo espaço de forma dispersa. No decorrer deste “percurso” a educadora irá orientar a forma como se devem deslocar sempre que surge um novo obstáculo, por exemplo:

“Estão a ver aquela gruta? Parece muito baixa! Temos de rastejar” “Olhem este riacho! Não podemos molhar os pés. Vamos saltar pelas pedras. Mas atenção, muito cuidado para não caírem e saltem sempre a pés juntos.” “E esta relva tão fofinha! Parece ótima para rebolar. Vamos experimentar? Todos bem esticadinhos. Primeiro para a direita! Depois para a esquerda!” “Hum agora temos dois caminhos... vamos então para o lado direito!”

Os diferentes tipos de deslocamento a explorar são:

- Rastejar em posição dorsal e ventral;
- Rolar lateralmente sobre si próprio em extensão;
- Saltar a pés juntos;
- Andar de costas para trás;
- Andar com passos largos;
- Andar com passos curtos;
- Andar com diferentes velocidades.

Desenvolvimento da sessão:

À procura das moedas

No final do “percurso”, e de maneira a formar grupos, a educadora indica que chegaram ao sítio onde se encontram algumas das moedas perdidas, mas que estas estão escondidas. Desta forma, quando a educadora disser “Ao ataque”, cada um deverá procurar uma moeda pelo ginásio e quando a encontrar, regressar ao “barco”, esperando que todos encontrem a sua moeda.

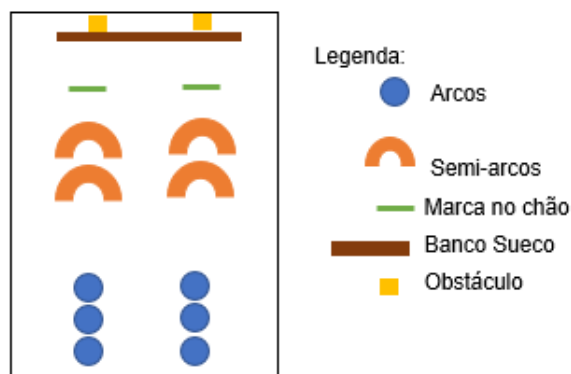
Em busca do tesouro perdido

Esta situação prática consiste na realização de diferentes tarefas integradas num percurso. Para maximizar o tempo de prática motora, irão existir dois percursos iguais. Cada equipa realiza circuitos iguais em espelho.

Esta tarefa tem como objetivo desenvolver diferentes movimentos locomotores, o lançamento de bolas em precisão à distância e o agarrar e transportar uma bola com recurso a diferentes partes do corpo.

Quando todos estiverem reunidos no “barco”, com as suas moedas, a educadora pede a todos que colem a sua moeda na sua camisola.

Depois, realiza-se a instrução e demonstração da atividade, que é iniciado com a educadora a referir que chegaram a uma zona da ilha com muitos obstáculos e que temos de ser bastante corajosos para conseguir ultrapassá-los e continuar a caça ao tesouro. Só depois da instrução/demonstração é que a educadora divide o grupo. Para isto, diz que quem tem a moeda verde ou vermelha fica no percurso do lado direito e quem tem a moeda amarela ou azul no percurso do lado esquerdo, pedindo as crianças para se colocarem em fila no seu percurso.



Percurso- mãe:

1º - Saltar a pés juntos de arco em arco (3 arcos);

2º - Rolar em extensão com a cabeça virada para o lado direito;

3º - Rastejar em posição ventral por baixo de um túnel;

4º - Agarrar numa bola de borracha que se encontra ao lado da linha e lançar a bola com a mão dominante de forma a derrubar o obstáculo.

1º variante

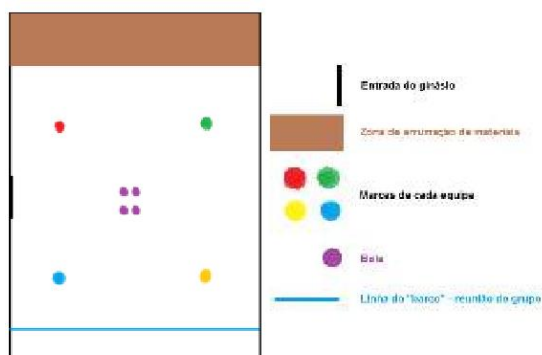
1º - Saltar a pés juntos de arco em arco (3 arcos);

- 2º - Rolar em extensão com a cabeça virada para o lado esquerdo;
- 3º - Rastejar em posição dorsal por baixo de um túnel;
- 4º - Agarrar numa bola que se encontra ao lado da linha e lança-la com a mão dominante de forma a derrubar o obstáculo.

Crianças estão posicionadas atrás da linha (barco) em fila e ao sinal da educadora (“Ao ataque ”), a primeira criança, individualmente, realiza o percurso.

Jogo de piratas

No início desta atividade a educadora diz que estão cada vez mais próximos do tesouro, mas que está muito cansada de percorrer a ilha e que portanto agora vamos jogar um jogo para nos divertirmos um bocadinho, porque todos merecem! A educadora pergunta “Quem tem as moedas verdes?”, indicando que devem deslocar-se a um dos cantos do ginásio. Este processo é repetido para todas as cores, sendo que no fim deve estar cada grupo (5 a 6 crianças) no seu canto. Neste jogo o objetivo é que cada criança consiga alcançar uma bola posicionada no centro do ginásio, levando-a para a sua equipa, primeiro que as restantes. Para isto, uma criança de cada equipa deve colocar-se na marca de partida e, ao sinal da educadora (“Ao ataque”), devem deslocar-se até ao local onde está a bola, agarrá-la e levá-la para a zona da sua equipa. A criança que realiza a atividade deverá, posteriormente, colocar-se no fim da fila.

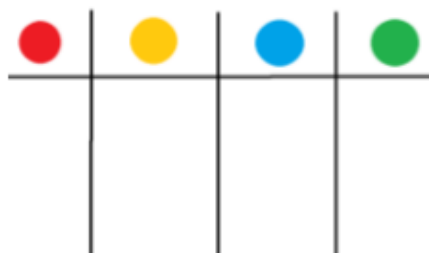


Cada criança deverá realizar a tarefa pelo menos duas vezes, recorrendo a diferentes formas de locomoção e de transportar a bola, por exemplo:

1 - A andar e levar a bola entre as pernas;

2 - A saltar a pés juntos e levar a bola na mão;

A educadora deve repor as quatro bolas no centro do campo após cada tarefa. Após cada criança ter jogado duas vezes, as crianças podem sugerir regras no que diz respeito à forma de deslocamento e de transporte de bola. Ganha a equipa que no final do jogo tiver arrecadado mais pontos, isto é, a equipa que mais vezes conseguiu chegar primeiro com a bola antes dos membros das outras equipas. A arrecadação de pontos vai sendo ilustrada num quadro:



Retorno à calma

Depois do jogo, a educadora diz que agora que já brincaram e descontraíram, vão continuar à procura do tesouro, pois estão mesmo quase a encontra-lo. Para isto, é explorado também desta vez, diferentes formas de locomoção com a mesma dinâmica que a atividade inicial, com recurso a algumas indicações:

“Este monte é tão grande... que tal descemo-lo à rebolar?”; “Estamos a passar por areias movediças, vamos andar com passos bem grandes para pisar a areia poucas vezes... temos mesmo de dar os passos maiores que conseguirmos”

O nível de atividade motora nesta atividade será menor, não sendo explorados os saltos a pés juntos. Ainda assim, o nível de esforço motor deve ser cada vez menor ao longo da tarefa, sendo que no final as indicações serão para se deslocarem sempre de forma lenta, como por exemplo:

“Estamos a passar perto de uma gruta que tem um urso horrível, vamos a andar a passinhos de bebe muito devagarinho para ele não nos ouvir”.

No final a educadora tira, debaixo de uma mesa que se encontra perto da porta, tapada com um lençol, um baú do tesouro dizendo que todos conseguiram encontrar o tesouro, felicitando o grupo por terem cumprido a sua missão!

Dentro do tesouro estão 25 palas de piratas!

Avaliação da sessão

Considero que esta sessão correu como esperado - as crianças demonstraram-se envolvidas nas tarefas propostas e o caráter lúdico desta sessão fez com que estas se divertissem, querendo superar todos os obstáculos para encontrar o tesouro perdido.

Importa salientar, que no jogo, denominado *Jogo de Piratas*, algumas crianças, principalmente do sexo masculino, demonstraram ter comportamentos e atitudes incorretas com os colegas, quando a sua equipa não recebia o ponto.

“ . . . vês, a culpa foi tua! Se tu tivesses ido mais rápido não tínhamos perdido!

[Dá um pontapé na parede] “

Nota de campo nº33, dia 31 de outubro, ginásio

Estas atitudes, como a acima ilustrada, fizera-me perceber que estes gênero de jogos, têm de ser mais explorados com o grupo, de modo a que as crianças aprendam a lidar com a frustração e a perceber que o que interessa é participar. Desta forma, nas próximas sessões irei realizar mais jogos, pois acredito que é através destes que as crianças aprendem a cumprir as regras, a lidar com a frustração, a relacionar-se com as outras crianças e a cooperar.



Figura 29. *Jogos dos piratas.*

Semana de 06 a 10 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana.</p> <p>Presente para a aniversariante.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Sessão de educação física- “Um safari”</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Presente para a aniversariante.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Presente para a aniversariante.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Hora do conto: “Masha e o urso – Abacadabra”.</p> <p>Celebração dos anos.</p>	<p>Hora do conto: “Masha e o urso – Abacadabra” (continuação)</p>	<p>Hora do conto: “ Masha e o urso - Abacadabra”. (conclusão)</p> <p>Celebração dos anos.</p>	<p>Celebração dos anos.</p>	<p>Hora do conto: “ A lenda de são martinho”</p> <p>Magusto</p>

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – Sessão de Educação Física

SALA D

07-11-2017

Áreas de intervenção	Idades	<u>Conteúdo/Habilidades</u>
Atividades Gímnicas; Atividade Expressivas	Crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos	- Rolar; - Rastejar; - Saltar; - Andar; -Correr; - Rodopiar.

Objetivos de Referência

- Controlar voluntariamente alguns movimentos (iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções);
- Tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações (esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.);
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, arrastar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, rastejar e rolar;

Objetivos (s) de Desenvolvimento Previsto (s)

- Criar e recriar movimentos simples locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar, rastejar, arrastar, rolar) a partir de estruturas rítmicas básicas.
- Explorar de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos (verbais, sonoro) fornecidos por um adulto.
- Rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés;

- Rolar sobre si próprio;
- Saltar a pés juntos.

Funções de Organização

Material	Tipo de atividade	Aspetos críticos
<ul style="list-style-type: none"> - 2 bancos suecos; - 7 arcos; - 3 semi-arcos; - 4 pedras coloridas; - 8 pinos - Computador e colunas; - Músicas para a sessão 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade massiva dispersa; - Atividade massiva por estações 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução e demonstração; - Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução; - Segurança.

Tempo (45 minutos)	Situações de Aprendizagem/Exercícios
	<p><u>Início da sessão e exercício de aquecimento:</u></p> <p>Um safari</p> <p>O educador começa a sessão informando as crianças que vão fazer um safari e por isso vão passear pela selva e ver diferentes animais.</p>

O educador começa a “viagem”, pedindo que as crianças se dispersem pelo espaço à procura de animais e coloca diferentes tipos de sons. O grupo deverá deslocar-se pelo espaço e sempre que ouvirem um som de um determinado animal, o educador determina o tipo de deslocamento pelo espaço através de estímulo verbal. Quando a música parar, as crianças terão de parar também e colocarem-se em estátua.

Ações e movimentos:

- Cobra: Rastejar;
- Pássaro: Saltitar e rodopiar;
- Leão: Gatinhar;
- Elefante: Passadas largas;
- Macaco: Deslocar-se através do uso de três apoios;
- Chita: Correr;
- Lobo: Gatinhar.
- Ausência de música: Estátua

As estações serão montadas com a ajuda das crianças e a mediação do educador.

Desenvolvimento da sessão:

Uma aventura pela selva

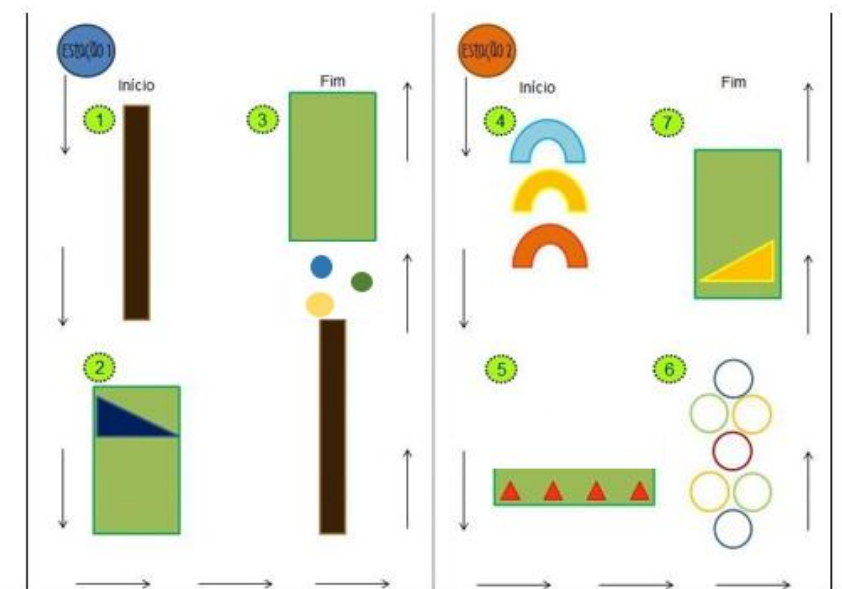
O educador informa as crianças que agora que estiveram a ouvir os animais, vão poder vê-los, mas que antes disso, têm de passar pelos obstáculos que se encontram no meio da selva. Estes obstáculos estarão preparados em duas áreas diferentes: a Estação 1 e a Estação 2.

Antes de explicar o que irá ocorrer em cada uma das estações, o educador avisa as crianças que para irem para a selva, precisam do seu passaporte. Nesta altura, informa-as que os bilhetes estão perdidos pelo ginásio e que por isso cada criança deve ir procurá-los e ficar com um para si. Cada passaporte será referente à estação 1 ou à estação 2, correspondente à estação em que cada criança irá

iniciar a sua aventura pela selva. Depois de todos os elementos terem um passaporte em sua posse as crianças devem juntar-se aos colegas que têm o mesmo passaporte que o seu para que se juntem e possam escutar a instrução das estações. Após a instrução, o educador pede que cada grupo de crianças se dirija à estação correspondente.

Cada estação encontra-se devidamente identificada com um papel no chão:

Estação 1 e **Estação 2**. Após cada obstáculo, é colocada uma imagem de um animal.



INSTRUÇÃO

O educador enquanto explica e demonstra cada estação deverá narrar o seguinte:

ESTAÇÃO 1: “Vamos começar por rastejar pelo tronco de uma árvore (banco sueco) de barriga para baixo, ou seja, em posição ventral. Mas vejam! Aí vem um leão, vamos ter de rolar por esta colina abaixo (pelo desnível)! Agora que estamos a salvo, vamos subir a um tronco (banco sueco), andar sobre ele com muito cuidado e equilíbrio para não cairmos e vejam! Um rio! Vamos ter de saltar sobre estas pedras, 1,2,3 e salta para o outro lado.”

ESTAÇÃO 2: “Vamos a correr até a esta ponte (arcos) muito velha e vamos rastejar de barriga para cima, ou seja, em posição dorsal, por baixo dela até ao outro lado, sem lhe tocar, pois ela pode cair. Agora temos de atravessar por baixos destas arvores que tem muitos macacos em cima isso vamos ter de rastejar por entre o caminho. Estamos quase a chegar ao outro lado da selva, mas vemos uma hiena e precisamos de nos esconder muito rápido! Para isso saltamos por cima destas pedras e rolamos neste monte.”

Deste modo, o educador irá elucidar as crianças sobre as tarefas a serem realizadas em cada exercício, ao mesmo tempo que discrimina os aspetos críticos aos quais as crianças devem ter atenção para serem bem-sucedidas nas tarefas propostas. Depois do educador instruir sobre o que cada criança deve fazer, refere também que as crianças deverão repetir o circuito até que bata duas palmas, o que significará que os grupos terão de trocar de estação.

DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES DE EXERCÍCIO

ESTAÇÃO 1: Em **1**, cada criança deverá utilizar o banco sueco para rastejar, em posição ventral. No **2**, as crianças deverão rolar. No **3**, cada criança deverá subir para o banco sueco, andar sobre ele e no fim do percurso, saltar com os pés juntos em cima dos obstáculos (com apoio) e saltar a pés juntos para o chão.

ESTAÇÃO 2: No **4**, cada criança deverá rastejar por baixo dos arcos, em posição dorsal. Em **5** as crianças devem rastejar por entre o caminho de pinos. No ponto **6**, as crianças devem saltar a pés juntos dentro dos arcos. Por fim, em **7** cada criança deverá rolar através de um desnível de esponja.

Retorno à calma

Dormir com os leões

As crianças circulam lentamente pelo espaço, sem fazer barulho, pois já é noite e os animais da selva estão a dormir. Enquanto se deslocam, o educador coloca uma música relaxante e pede que às crianças comecem a descontrair o corpo, que se

espreguicem, que balancem o corpo para um lado e outro, entre outras indicações. De seguida, é pedido que as crianças se sentem no chão devidamente espalhadas pelo espaço, afastadas umas das outras, uma vez que a seguir o educador dar-lhes-á indicações para se deitarem no chão em posição dorsal. De seguida, pede que fechem os olhos e durmam, porque estão muito cansadas, mas que terão de fingir que são leões, pois vão ter de dormir com eles. Após isto, o educador vai dando indicações de como as crianças devem explorar de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos (verbais, sonoro) fornecidos.

O educador começa por pedir verbalmente que as crianças mexam cada parte do corpo de forma isolada:

- Mexer a cabeça de um lado para o outro;
- Mexer o braço esquerdo, para cima e para baixo, esticando, encolhendo;
- Mexer o braço direito, para cima e para baixo, esticando, encolhendo;
- Mexer a perna esquerda, para cima e para baixo, esticando, encolhendo;
- Mexer a perna direita, para cima e para baixo, esticando, encolhendo;
- Virar o corpo, perna e braço esquerdo para o lado oposto (direito);

Avaliação da sessão

Considero que esta sessão correu como esperado - as crianças demonstraram-se envolvidas nas tarefas propostas e, mais uma vez, o caráter lúdico desta sessão fez com que estas se tivessem divertido, enquanto se envolviam em situações de faz-de-conta e de atividade motora.

Na atividade destinada ao aquecimento, em que se pedia que as crianças se deslocassem como um animal, enquanto ouviam o seu som, percebi que as crianças não estavam a ser capazes de cumprir as regras da tarefa. Sendo o tema dos animais, do interesse das crianças e, o facto de terem de imitar corporalmente um animal fez com que as crianças ficassem excitadas, enquanto realizavam a tarefa. Em vez de ouvirem o som e movimentarem-se, como pedido, as crianças deslocavam-se como o animal e, ao mesmo tempo, faziam o seu som. Após ter repetido diversas vezes as regras do jogo, percebi que tinha de adaptar a atividade e ir ao encontro dos interesses

do grupo. Então, abandonado o som dos animais presentes na gravação, juntei-me ao grupo e, todos, imitamos corporalmente e vocalmente os animais.

Penso que a atividade descrita anteriormente, requeria uma *enorme* concentração auditiva e, naquela altura, o grupo não se encontrava predisposto para tal. Sendo esta uma atividade importante para o grupo, na medida em que desenvolve a capacidade de concentração, pretendo realizá-la novamente numa outra sessão.



Figura 30. *Uma aventura pela selva.*

Semana de 13 a 17 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Presente para o aniversariante</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Atividade sobre o projeto → Teatro de sombras chinesas; pesquisa de imagens na internet; construção de um espermatozoide e de um óvulo</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Visita de estudo – teatro “Soldadinho de chumbo”.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Hora do conto: “O soldadinho de chumbo”</p>	<p>Sessão de educação física no ginásio.</p> <p>Festa de anos.</p>	<p>Hora do conto: “A Quadradinha”</p> <p>Resolução do problema do mês de novembro.</p>	<p>Conversa no tapete e registo da visita de estudo.</p>	<p>Hora do conto: “A mosca fosca” → história animada.</p> <p>Assembleia</p>

Semana de 20 a 24 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana – pintura com os pés envolvidos em plástico</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conversa sobre arte/artistas</p> <p>Reciclagem de papel</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Canções com instrumentos.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Projeto → conclusão da maquete do óvulo e do espermatozoide.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos.</p>
TARDE	<p>Hora do conto: “A história do Giotto”</p>	<p>Sessão de Movimento no ginásio</p> <p>Áreas da sala</p>	<p>Visita de um artista – músico.</p>	<p>Hora do conto: “O ponto”</p> <p>Decoração de um ponto com lápis de cera e aguarelas.</p> <p>Atividade de articulação com o 1º ciclo</p>	<p>Decoração de natal</p> <p>Assembleia</p>

Semana de 27 a 1 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	Acolhimento e conversa no tapete. Registo do fim-de-semana – Desenho sensitivo	Acolhimento e conversa no tapete. Sessão de educação-física - Jogos	Acolhimento e conversa no tapete. Projeto os bebés → Desenho sobre a fecundação e conclusão da maquete do óvulo e do espermatozoide	Acolhimento e conversa no tapete. Atividade de Culinária	FERIADO
TARDE	Decoração do convite para “Conversas às quintas-feiras”.	Decoração de natal	Decoração de natal	Dinamização de uma história por uma voluntária da associação Além.	

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE - “Culinária”

SALA D

30-11-2017

Proporcionar a continuidade de aprendizagens:

<p>OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social: Promover a atenção e a concentração, a relação entre pares, a partilha de tarefas e a entreaajuda. - Expressão e comunicação: Aumentar o vocabulário da criança; Promover situações em que a criança contata com o código escrito, com a contagem e com a pesagem de ingredientes. - Conhecimento do mundo: promover um uso seguro dos materiais (na cozinha).
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de dois bolos de iogurte. Um para comer na hora do lanche e outro para a reunião com as famílias.
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas da sala organizadas em L. - Uma mesa de apoio com os materiais necessários à realização do bolo: duas formas, batedeira, colher, ovos, farinha, açúcar, iogurte, óleo, fermento e balança. - Uma folha grande e canetas para se ir registando a receita. - Forno: cozinha do refeitório
<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária e educadora, sendo que uma faz o bolo com o grupo e a outra dinamiza a parte escrita da receita
	<p>Inicialmente e, de forma a dar a conhecer a atividade que se irá suceder, as crianças encontram-se sentadas, no tapete, em grande grupo.</p>

<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Posteriormente, as crianças sentam-se à volta da mesa em forma de L, previamente organizada. É fundamental que todas as crianças participem nos vários momentos de preparação do bolo.</p> <p>Há medida que o bolo é feito, cada criança, individualmente, escreve o que fez na receita de grupo.</p>
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>Inicialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No tapete, apresentar a atividade ao grande grupo. <p>Posteriormente e com as crianças sentadas à volta das mesas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e mostrar os ingredientes utilizados, bem como os utensílios. É necessário também explicitar a função de cada utensílio. - Confeccionar o bolo, pedindo ajuda às crianças e, recorrendo à receita. Nesta fase da atividade, é atribuída uma função a cada criança (A título de exemplo: Colocar os iogurtes, partir os ovos, pesar a farinha). - Criar uma receita, em tamanho grande, para expor num dos placards da sala. À medida que um dos adultos presentes esta a realizar uma determinada tarefa com uma criança, o outro vai construindo a receita com uma criança de cada vez.
	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de contar;

<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são capazes de reproduzir as letras de modo cada vez mais aproximado; - As crianças sabem contar; - As crianças partilham as tarefas, esperam pela sua vez e ajudam-se mutuamente. - As crianças são capazes de reproduzir as palavras no papel. <p><u>Avaliação</u></p> <p>Considero que a atividade foi bem-sucedida pelas crianças, que se demonstraram estar envolvidas e participativas. Todos tiveram oportunidade de ver separar as gemas das claras e a Lara pegou em metade do ovo com a gema e deitou-o dentro da mistura. Todos viram a transformação e o aparecimento das claras em castelo, que parecia “neve”, segundo a Carolina. A cloe, o Gonçalo e o Kevin barraram a forma com manteiga e depois o Nelson ajudou a deitar a massa lá dentro. A Leonor e o Lúcio foram comigo levar as duas formas com a massa crua à cozinheira, que se ofereceu para cozer os bolos no seu forno. Em suma, à exceção da separação da gema da clara, que a Lara ainda ajudou, não houve nada que as crianças não tivessem feito. No entanto, penso que a atividade deveria ter sido realizada em pequenos grupos. Desta forma, as crianças teriam tido mais envolvimento e participação em todo o processo e os tempos de espera teriam sido mais reduzidos, o que evitaria, a existência de comportamentos menos corretos.</p>
------------------------------	---

Considero que a realização da receita em *formato grande* também resultou muito bem. Durante a sua elaboração cada criança trabalhou conceitos de matemática, da língua portuguesa e também do conhecimento do mundo. Para além disso, permitiu ainda à criança representar, através do desenho, o que tinha escrito.



Figura 31. *Confeção do bolo.*



Figura 32. *Receita do bolo.*

IDENTIFICAÇÃO/PLANIFICAÇÃO
DE NOVAS POSSIBILIDADES

- Realizar a receita em pequenos grupos, sendo que a cada grupo é dada a oportunidade de confeccionar um bolo. A partir desta forma de organização seria possível proporcionar uma experiência mais individualizada.

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – Sessão de Educação Física

SALA D

28-11-2017

Áreas de intervenção	Idades	<u>Conteúdo/Habilidades</u>
Jogos; Atividades Expressivas	Crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos	-Lançamentos; - Jogos de corrida e perseguição.
Objetivos de Referência		
- Praticar Jogos Infantis, cooperando em situações de jogo e seguindo orientações ou regras.		
Objetivos (s) de Desenvolvimento Previsto (s)		
- Lançar uma bola em distância com a mão dominante;		
- Cooperar com os colegas em situações de jogo, aceitando e cumprindo as suas regras, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo educador ou pré-definidas pelo jogo escolhido.		
Funções de Organização		
Material	Tipo de atividade	Aspetos críticos
- Pandeireta; - 25 bolas de papel; - 25 arcos;	- Atividade massiva dispersa; - Atividades massiva em grupos.	- Instrução e demonstração;

<ul style="list-style-type: none"> - Computador e colunas de som; - Diversas músicas 		<ul style="list-style-type: none"> - Controlo do tempo na transição de tarefas e na instrução; - Segurança; - Verificar o cumprimento das regras dos jogos; - Incentivar todas as crianças ao longo da sessão, transmitindo feedbacks positivos.
--	--	--

Tempo (45 minutos)	Situações de Aprendizagem/Exercícios
	<p><u>Início da sessão e exercício de aquecimento:</u></p> <p>Com as crianças sentadas no tapete, a educadora conversa sobre o desenrolar da sessão, salientando que ao som da pandeireta a atividade poderá começar ou terminar. Posteriormente e com o campo dividido ao meio, a educadora explica o primeiro jogo.</p> <p>“Atira conchas”</p> <p>O objetivo deste primeiro jogo é lançar o maior número de bolas de papel, com a mão dominante para o campo adversário. Ganha quem tiver o menor número de bolas no seu meio campo quando a pandeireta tocar.</p>

Desenvolvimento da sessão:

“A minhoca comilona”

Neste jogo a educadora pede às crianças para que uma delas se voluntarie para ser a minhoca comilona. A minhoca terá de apanhar os alimentos (que serão as restantes crianças). Quando uma criança é apanhada terá de dar a mão à minhoca e, de mão dada com esta, deverá apanhar as restantes crianças. A minhoca, à medida que o jogo se vai desenvolvendo, vai crescendo, uma vez que será constituída por mais crianças.

“Ninguém fica de fora”

Com as crianças dispersas pelo espaço, a educadora coloca diversos estilos de musica. Ao ritmo da música, as crianças terão de se movimentar pelo espaço. Assim que a música parar, as crianças deverão deslocar-se para dentro de um arco. Há medida que a música recomeça e que as crianças se movimentam pelo espaço, a educadora retira um arco do local de jogo, mas os jogadores permanecem os mesmos. Ou seja, quando a música parar, as crianças terão de se deslocar para um arco e, como não haverá arcos suficientes, as crianças terão de se colocar num arco já ocupado por outra criança, pensando na melhor forma de se organizarem para que nenhuma fique de fora. O jogo termina quando ficar alguma criança fora do arco. O objetivo do jogo não é de excluir nenhuma criança, mas sim que estas arranjem estratégias para incluir todos os elementos do grupo nos arcos.

Retorno à calma

As crianças circulam lentamente pelo espaço em silêncio. A educadora coloca uma música calma e pede às crianças para descontraírem o corpo, espreguiçando-se e balouçando o corpo de um lado para o outro. De seguida, é pedido que as crianças se sentem no chão, dispersas pelo espaço, e

posteriormente que se deitem. Por fim, pede que fechem os olhos e que sintam a sua respiração.

Avaliação da sessão

Considero que esta sessão correu como esperado - as crianças demonstraram-se envolvidas nas tarefas propostas, respeitando as regras do jogo e os colegas.

No entanto, importa salientar, que no jogo denominado *A minhoca comilona* as crianças não estavam a ser capazes de realizar o jogo como pretendido. Quando as crianças davam as mãos para apanhar outra criança e começavam a correr, puxavam-se umas às outras, pois não corriam todas na mesma direção, acabando por se magoar. Mesmo depois de lhes ter explicado que tinham de combinar apanhar uma determinada criança e correr todos na mesma direção, as crianças não estavam a conseguir cumprir com o pretendido. Então, houve a necessidade de sentar as crianças todas no tapete e, juntas, arranjarmos novas regras para o jogo. *“Eu acho que as minhocas não deviam estar de mãos dadas. E quando apanhavam alguém essa criança vestia um colete e era uma minhoca”*, propôs a Carolina. De facto, o jogo com as novas regras correu como esperado, sem choros e sem ninguém se magoar. Considero importante que uma educadora seja capaz de adaptar as suas atividades ao contexto e aproveitar as sugestões das crianças. Sem dúvida, que as aprendizagens das crianças foram muito mais significativas com a adoção das novas regras.

Por último, importa referir que o jogo denominado *Ninguém fica de fora*, foi uma excelente estratégia para trabalhar e desenvolver o sentido de cooperação e entreaajuda entre todos os elementos do grupo, uma vez que era pedido às crianças que encontrassem soluções para conseguir incluir todas as crianças dentro dos arcos. *“Lara, corre para o nosso arco! Temos aqui um espaço para ti, rápido. Juntem-se mais para a Lara entrar.”* (Guilherme, 5 anos)



Figura 33. Jogo "Ninguém fica de fora".

Semana de 4 a 8 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana – Desenho de flocos de neve com fita de pintor</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Sessão de movimento</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Decorações de natal</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Projeto os bebés → Observação de material didático gestacional; Observação de imagens de ecografias; Visionamento de um filme “Vida in útero”; Ordenação de imagens com o desenvolvimento do bebé.</p>	FERIADO
TARDE	<p>Hora do conto: “O natal do ruca”</p> <p>Decorações de natal</p>	<p>Hora do conto: Conclusão da história “O natal do ruca”</p>	<p>Hora do conto: A mamã pôs um ovo</p> <p>Projeto os bebés → Leitura e construção da história “ A mamã pôs um ovo”; Desenho “como é que os bebés vão parar dentro da barriga das mães”</p>	<p>Decorações de natal</p> <p>Assinatura do contrato de bom comportamento</p>	

Semana de 11 a 15 de dezembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Visita da mãe do Yannis – Pinturas faciais</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Decorações de natal/ ensaio da música de natal</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Visita da mãe da Maria Leonor – pinturas faciais/ fazer um trabalho manual</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Lanche de natal – sonhos e chá de limão</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Visita da mãe da Emily – leitura de uma história e pintura de grupo</p> <p>Visita da tia do Bruno – desenhos em pequeno grupo</p> <p>Festa de natal</p>
TARDE	<p>Decoração do convite para “Conversas às quintas”.</p>	<p>Área dos jogos de mesa</p>	<p>Visita da mãe da Cloe – desenho em pequeno grupo</p> <p>Visita do avô do Rafael – Pintura de grupo/ fazer jogos</p>	<p>Visita do pai da Maria Inês – pintura de grupo</p>	<p>Caça ao tesouro do pai natal</p>

Semana de 1 a 5 de janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	INTERRUPÇÃO LETIVA	INTERRUPÇÃO LETIVA	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Desenho sobre as férias de natal</p> <p>Exploração de acessórios e máscaras.</p> <p>Realização de teatros em pequenos grupos</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Projeto os bebês → Que altura é que nós tínhamos quando nascemos?</p> <p>Construção de um gráfico de barras.</p> <p>Construção de coroas para o dia dos reis.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Conclusão e arrumação de trabalhos</p> <p>Construção de um vitral do dia dos reis.</p>
TARDE			<p>Teatro de improviso “A menina e os seus brinquedos”</p> <p>Pintura coletiva de um painel do dia dos reis</p>	<p>Hora do conto: História dos reis magos</p> <p>Desenho dos reis magos</p>	<p>Hora do conto: Oh! Um livro com sons</p> <p>Festa do dia dos reis</p>

Semana de 8 a 12 de Janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Registo do fim-de-semana</p> <p>Presente para o aniversariante</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Sessão de expressão motora</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Projeto os bebés → Avaliação do projeto</p>	<p>Acolhimento e conversa no tapete.</p> <p>Divulgação do projeto Os bebés às restantes salas</p>
TARDE	<p>Hora do conto: De que cor é um beijinho?</p> <p>Atividade decorrente → mistura de cores</p>	<p>Projeto os bebés → Visita de uma enfermeira parteira; Teatro de sombras sobre o nascimento de um bebé; Lançamento da atividade do bebé vai e vem; desenho sobre o nascimento dos bebés</p>	<p>Hora do conto: A caixa</p> <p>Sessão de expressão dramática sobre a história.</p>	<p>História dinamizada pela associação além: “O dinossauro” e “O Tobias”.</p> <p>Preparação para a apresentação do projeto → construção do PowerPoint e filmagens de pequenos teatros.</p>	<p>Hora do conto: O museu</p> <p>Atividade decorrente → jogo em grande grupo “o segurança do museu”</p>

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE - “A caixa”

SALA D

10-01-2018

<p>OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <p>Formação Pessoal e Social: Promover a atenção, a concentração e o respeito pelo outro.</p> <p>- Expressão e Comunicação: Desenvolver a linguagem oral; Envolver a criança em situações de jogo simbólico/dramático; Estimular a criatividade da criança</p>
<p>MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS</p>	<p>- Colocar uma caixa no centro da roda e desafiar as crianças a dizer o que colocariam dentro da caixa.</p> <p>- Contar a história Min Flyte (2016), <i>A caixa</i>, Minutos de leitura</p> <p>- Atribuir uma outra funcionalidade à caixa.</p>
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Livro <i>A caixa</i></p> <p>- 1 caixa de cartão grande</p> <p>- 1 Caixa de cartão pequena</p>

<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<p>- Uma estagiária para dinamizar a história e a interação com a caixa (Eu)</p>
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>Inicialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças no chão, no tapete, em roda. <p>Num segundo momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças no chão, em fila, voltados para a caixa grande.
<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar uma caixa pequena no meio da roda e perguntar a cada criança o que colocaria dentro dela, se a caixa fosse sua. - Quando for a vez da educadora-estagiária dizer o que colocaria dentro da caixa, referir: um livro. Nesse momento, abrir a caixa e tirar o livro lá de dentro. - Ler a história, mostrando as imagens às crianças (livro interativo, com abas para abrir) - Com as crianças organizadas de outra forma, colocar uma caixa grande à frente destas e explicar que aquela é a nossa “Não caixa”. O que é que esta poderia passar ser? Pedir, a cada criança para dramatizar uma pequena situação, em que terá de atribuir uma outra funcionalidade à caixa. (A título de exemplo: a criança entra dentro da caixa e finge que esta é um carro.) Às restantes crianças cabe adivinhar que funcionalidade a criança atribuiu à caixa.
<p>AValiação/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas.

- As crianças propõem a colocação de algo dentro da caixa.

- Expressam oralmente e corporalmente a nova função da caixa.

- As crianças apresentam soluções diferentes umas das outras.

- As crianças estão atentas às propostas dos outros.

- As crianças são capazes de adivinhar o que o colega está a dramatizar.

Avaliação:

- As crianças aderiram às propostas de atividades, demonstrando especial interesse pela história, pois quiseram que eu a voltasse a ler.

- No que toca à primeira atividade – dizer o que colocariam dentro da caixa – as crianças foram originais na sua resposta, não proferiram respostas iguais e foi interessante ver que as suas respostas iam ao encontro dos seus gostos (e.g. O Rafael, traz brinquedos de casa para brincar no recreio. Os seus brinquedos resumem-se a diversas espécies de dinossauros ou a carros. Quando foi a sua vez de dizer o que colocaria na caixa o Rafael afirmou “O dinossauro Rex”. É de realçar que enquanto cada criança referia um objeto, as restantes estavam bastante atentas e respeitaram a vez do outro.

- Relativamente à última atividade proposta – jogo da mímica – senti uma maior dificuldade no grupo. Não só porque todas as crianças queriam dramatizar, e

	<p>adivinhar o que tinha passado a ser a caixa do colega. Mas também porque senti que as crianças que estavam a dramatizar demonstravam alguma inibição, dificuldade em atribuir outro sentido à caixa e exprimir-se corporalmente. Penso que esta atividade teria resultado melhor, com grupos mais pequenos. <u>Considero que o subdomínio do jogo dramático/teatro deverá e terá de ser bastante trabalhado com as crianças.</u></p>
<p>IDENTIFICAÇÃO/PLANIFICAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Voltar a realizar a última tarefa – atribuir uma outra funcionalidade à caixa - mas desta vez com grupos pequenos - Dar uma caixa a cada grupo, de diversos tamanhos, e pedir que realizassem uma construção/obra. - Espalhar diversas caixas pela sala e deixar que estas as explorem. - Articulação com o primeiro ciclo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Criar uma obra coletiva e pedir a uma sala do primeiro ciclo que também o façam.

<p>PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE - “Avaliação do projeto – Os bebés”</p> <p>SALA D</p> <p>11-01-2018</p>	
<p>OBJETIVOS/</p>	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <p>Formação Pessoal e Social: Promover a atenção, a concentração e o respeito pelo outro.</p>

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR	- Expressão e Comunicação: Desenvolver a linguagem oral, através de momentos de partilha e de discussão;
MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS	- Realização da avaliação de todo o processo vivido ao longo da elaboração do projeto.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	Materiais: - Chuva de ideias inicial; - Folhas e canetas para registar as afirmações das crianças.
RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)	- Uma estagiária para dinamizar a atividade
DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS	- A atividade decorrerá em reunião de grande grupo, no tapete.
ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS	- Em momento de grande grupo, a educadora-estagiária deverá questionar as crianças acerca das atividades que mais gostou de realizar ao longo do projeto. - Posteriormente, deverá incentivar as crianças a referir quais as aprendizagens realizadas. - A educadora-estagiária, deverá apontar, numa folha, as afirmações das crianças. - Por último, a educadora-estagiária deverá reler a chuva-de-ideias, mais especificamente a questão “O que pensamos saber”, de modo a que as crianças

	<p>percebam que algumas ideias iniciais não estavam corretas, incentivando-as, posteriormente, a corrigir as afirmações.</p>
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas; - As crianças são capazes de dar a sua opinião; - As crianças são capazes de respeitar a opinião do colega; - As crianças revelam conhecimentos à cerca do projeto. <p><u>Avaliação:</u></p> <p>No final do projeto, em momento de grande grupo, realizou-se a avaliação do mesmo, em que cada criança deu a sua opinião relativa às atividades que mais tinha gostado e mencionou, também, as aprendizagens realizadas. As afirmações das crianças foram apontadas, por mim, numa folha e, ao analisá-las, pode-se afirmar que as crianças gostaram de todas as atividades, destacando-se o <i>Bebé Vai e Vem, a visita da enfermeira parteira Madalena e o livro individual do projeto</i>. Quanto às aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do projeto, destacam-se aquelas que foram bastante referidas pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Quando o espermatozoide se junta com o óvulo, forma-se um bebé”;

- *“Os bebés comem e respiram dentro da barriga da mãe, pelo cordão umbilical”;*

- *“Os bebés estão nove meses dentro da barriga da mãe”;*

- *“Os bebés podem nascer pelo pipi ou pela barriga da mãe. Primeiro saí a cabeça e depois o resto do corpo”;*

- *“O bebé na barriga da mãe cresce, cresce e cresce”;*

- *“O bebé faz xixi na barriga da mãe, mas não faz cocó.”*

Também, na avaliação final, reli a chuva de ideias, mais especificamente a questão *“O que pensamos saber”*, e as crianças puderem verificar que algumas das suas ideias iniciais não estavam corretas. Esta tarefa, permitiu às crianças recordar o começo do projeto e confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam.

Durante este momento de avaliação, as crianças demonstraram-se participativas, davam a sua opinião e respeitavam a dos colegas. Senti, no entanto, que algumas crianças deixavam-se influenciar pela opinião das outras, acabando por responder a mesma coisa. Este é um aspeto que acontece muito neste grupo, mesmo nas produções que as crianças realizam é visível a influencia que o colega do lado teve – os desenhos muitas vezes são iguais.

Através das notas de campo efetuadas, das produções das crianças e da avaliação final por parte destas, posso afirmar que a avaliação de todo o projeto é bastante positiva, na medida em que se conseguiu responder a todas as questões colocadas pelas crianças e, proporcionar-lhes diversas aprendizagens significativas que eram evidenciadas nas produções

	<p>realizadas, nos momentos de brincadeira e durante a visita da enfermeira parteira.</p> <p>Para envolver, também, as famílias na avaliação do projeto entregarei um pequeno questionário.</p>
IDENTIFICAÇÃO/PLANIFICAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES	- Após a divulgação do projeto, pedir a cada educadora que faça, com o seu grupo, a avaliação do nosso projeto.

<p>PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE – “Divulgação do projeto – Os bebês – às restantes salas”</p> <p style="text-align: center;">SALA D</p> <p style="text-align: center;">12-01-2018</p>	
OBJETIVOS/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR	<p>Proporcionar a continuidade de aprendizagens:</p> <p>Formação Pessoal e Social: Promover a atenção, a concentração, o respeito pelo outro, a autoconfiança, a autorregulação e a cooperação entre pares. Proporcionar a partilha de experiências e de aprendizagens.</p> <p>- Expressão e Comunicação: Desenvolver a linguagem oral.</p>
MOMENTOS/PROPOSTAS EDUCATIVAS	- Sessão de divulgação/apresentação do projeto - Os bebês - para as restantes crianças do jardim de infância e para a equipa educativa.
	Espaço:

<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS</p>	<p>- Ginásio da escola</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Tela; - Computador com apresentação em powerpoint; - Microfone; - Maquete do óvulo e do espermatozoide; - Livro individual do projeto; - Bebê vai e vem e o seu respetivo livro.
<p>RECURSOS HUMANOS (ORGANIZAÇÃO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uma educadora-estagiária para dinamizar/moderar a atividade; - Uma educadora de sala e uma assistente operacional para apoiar as crianças.
<p>DINÂMICA DO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças que irão participar na apresentação, estarão sentadas no banco sueco. Quando for a sua vez de intervir, a criança deverá levantar-se e falar ao microfone. Importa referir que cada criança será responsável por um slide. - As restantes crianças da sala, bem como os convidados, deverão estar sentadas, no chão, em meia-lua.
	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar as crianças que irão participar por ordem, de modo a facilitar o desenrolar a sessão;

<p>ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p>	<p>- Auxiliar cada criança ao longo da apresentação, lembrando, caso seja necessário, o que estas têm para dizer.</p>
<p>AVALIAÇÃO/INDICADORES</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram envolvimento nas propostas que lhe são apresentadas. - As crianças são capazes de usar a linguagem oral, conseguindo comunicar eficazmente - As crianças revelam conhecimentos acerca do projeto; - As crianças colaboram entre si; <p><u>Avaliação:</u></p> <p>Esta atividade foi o culminar do projeto desenvolvido na sala D nos meses de outubro a dezembro, implementando a Metodologia de Trabalho de Projeto. As crianças revelaram desde o início da preparação desta atividade um enorme entusiasmo, potenciado pelo facto de as restantes salas irem assistir.</p> <p>Praticamente sem ensaios, na apresentação sobressaiu, na minha opinião, o entusiasmo e o compromisso das crianças, relativamente a um projeto comum, desenvolvido por elas. No entanto, em alguns momentos, enquanto contavam o que tinham feito e aprendido, senti alguma inibição e vergonha, por parte de algumas crianças. Considero que esta inibição se deveu ao fato de ter sido a primeira vez que o grupo participava numa atividade desta natureza, onde tinha</p>

de se expor e de comunicar oralmente para, quase, noventa espectadores.

A minha intervenção limitou-se apenas a colocar questões, às crianças mais reservadas e que necessitavam de auxílio, de modo a conseguir que estas se lembrassem daquilo que tinham para dizer.



Figura 34. *Divulgação do projeto.*

Semana de 15 a 19 de Janeiro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
MANHÃ	Acolhimento e conversa no tapete. Visita de uma bailarina – sessão de dança Desenho sobre a visita	TERMINEI O ESTÁGIO	TERMINEI O ESTÁGIO	TERMINEI O ESTÁGIO	TERMINEI O ESTÁGIO
TARDE	Festa de despedida				

6. ANÁLISE REFLEXIVA DO MEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Pretendia-se com o estágio em contexto de jardim de infância que os futuros profissionais de Educação de Infância fossem capazes de conhecer e compreender quais as necessidades básicas e fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Para além do referido, que fossem capazes de construir uma atitude crítica e reflexiva perante a sua atividade pedagógica.

Posto isto, posso afirmar que com a realização do presente estágio de intervenção, fiquei mais conhecedora do enquadramento do meu trabalho e mais ciente da importância da minha função no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Confesso que a ausência de tempo, tanto ao longo da Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, derivado dos inúmeros trabalhos solicitados pelas demais Unidades Curriculares que abrangem este curso académico, não me possibilitou dispor de momentos de introspeção acerca dos aspetos essenciais da minha prática futura - a minha intencionalidade pedagógica e a organização do meu ambiente educativo que reflita aquilo que eu sou e os princípios e valores psicopedagógicos que defendo.

Posto isto, tanto o estágio em contexto de jardim de infância como em contexto de creche, constituíram uma oportunidade para analisar e reanalisar um vasto leque de informação pertinente, que, após refletida, me foi possível chegar a diversas conclusões acerca da minha conceção de uma intervenção de qualidade. O facto de ter tido oportunidade de refletir acerca das intencionalidades pedagógicas, da organização do ambiente educativo, da avaliação, entre outros aspetos pertencentes ao dia-a-dia de uma educadora de infância, levou-me a compreender que tipo de educadora pretendo ser, que modelos pedagógicos norteiam a minha intervenção e os valores e princípios que considero essenciais para promover o desenvolvimento pleno e aprendizagens significativas no grupo de crianças que tive diante de mim.

Percebi que o estágio de intervenção se revelou bastante importante para o meu futuro como profissional da educação, uma vez que me abriu os horizontes para novas perspetivas educacionais e para novas realidades sociais. O grupo de crianças com o

qual tive o privilegio de conviver caracteriza-se por ter histórias de vida *difíceis*, em que muitos estão entregues a si e estão inseridos num contexto familiar onde não existem regras, preocupação, amor e carinho. Esta realidade social era-me desconhecida. Conhecer as histórias e as vivências de cada criança, permitiu-me, por um lado, perceber e conhecer realidades tão diferentes daquela em que cresci, mas por outro lado, entender que tinha um desafio ainda maior nas minhas mãos – tinha de cuidar e educar, incessantemente.

Coloquei a criança no centro da sua aprendizagem, deixando-a agir de forma autónoma. Permiti à criança desenvolver-se num ambiente seguro, confortável e estimulante, em que demonstrei, constantemente, preocupação e responsividade face às suas necessidades e interesses, promovendo assim uma interação dual de qualidade.

Torna-se crucial salientar que aquilo que fui adquirindo ao longo dos dois estágios de intervenção e aquilo que defendo até então não se apresentam como sendo aspetos estanques na minha vida profissional e que a minha linha de ação pedagógica poderá sofrer mudanças consoante o estabelecimento educativo, o grupo de crianças, as suas diversas necessidades e a experiência profissional. Tal como explicita as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) a identidade profissional de uma educadora é um processo complexo e contínuo que se vai construindo ao longo do tempo, baseado quer nas experiências de aprendizagem decorrentes da sua formação profissional quer das aprendizagens sociais.

Tendo em conta estas premissa, posso afirmar que na minha futura prática pedagógica tentarei ser uma educadora disponível à mudança e flexível, pretendendo crescer e aprender com aqueles que me rodeiam, tal como cresci e aprendi com aqueles que me rodearam diariamente no estabelecimento de ensino onde realizei o estágio.

Falar de necessidades básicas no desenvolvimento da criança significa refletir à cerca da importância de assegurar a satisfação adequadas dessas mesmas necessidades. Assim, torna-se crucial que uma educadora seja capaz de satisfazer as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente, de procurar o desafio e ultrapassar as dificuldades, de significados e de valores (Portugal, 2008) sentidas pelo seu grupo, tendo ciente de que cada criança é um ser único, dotado de necessidades, características e interesses próprios.

As crianças aprendem e desenvolvem-se em constante interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança, pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades e que promovem a criação de espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (Portugal, 2008). Esta afirmação revela tudo aquilo que defendo e que, diariamente, procurei pô-la em prática.

Observei no decorrer dos quatro meses de estágio a educadora cooperante a promover uma educação de qualidade e tomei consciente da importância de proporcionar uma educação de qualidade que prepare as crianças para que estas prosperem no futuro. Afinal, “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Teixeira, 1930, p.30)

O meu estágio de intervenção foi rico em momentos de aprendizagem, que considero essenciais para o meu futuro enquanto profissional da educação. Posso até afirmar que aprendi não só a ser uma educadora de infância, como também sobre tudo o que a profissão implica e exige.

Entrei no estágio sem saber por onde começar, como fazer e o que fazer nas diversas situações. Entrei no estágio e, nos primeiros tempos, cometi alguns erros, que, juntamente com a equipa de sala, foram analisados, refletidos e, rapidamente, transformados em aprendizagens e conhecimentos essenciais para a prática. O meu crescimento contínuo deveu-se à minha enorme vontade de aprender, de querer saber mais e ser melhor. Também, devido ao contato com uma educadora cooperante que me deixou, desde sempre, experimentar, errar, refletir, concluir e fazer de novo.

O olhar, a postura insegura e o medo de errar foram substituídos pela segurança que agora me caracteriza. Com todas as aprendizagens e conhecimentos que fui tendo e adquirindo ao longo do estágio, é-me possível afirmar que conseguiria, agora, estar diante uma sala e dar às crianças o que de melhor merecem.

A grande maioria das dificuldades apontadas no início do estágio de intervenção foram rapidamente ultrapassadas e atenuadas. No entanto, existem algumas dificuldades que ainda persistem. Estas prendem-se essencialmente com a ausência de capacidade de controlo do grupo, em momentos de grande grupo e com a pouca capacidade de reflexão acerca do que ocorre na prática. No entanto, estas dificuldades são perfeitamente possíveis de ser ultrapassadas, à medida que vou tendo mais

experiência e quando estiver perante o meu grupo de crianças, onde irei procurar estratégias que me auxiliaram no controlo do grupo.

A minha personalidade e competências pessoais permitiram-me estabelecer laços afetivos e pedagógicos com as crianças e com toda a equipa de sala. Outra facilidade sentida que merece especial destaque prende-se com a minha persistência na resolução das dificuldades surgidas e por aceitar as críticas como um momento de reflexão de melhoria da minha prestação e enriquecimento da minha identidade profissional. Por fim, o facto de ser uma pessoa calorosa, que transmite segurança, respeita a criança e que lhe dá afeto são aspetos que considero essenciais numa educadora de infância na valência de jardim de infância, ainda mais quando tem perante si um grupo que demonstra uma *enorme* instabilidade socio-emocional. Acredito que, foi através desta transmissão de carinho, de amor e de afeto, que me possibilitou estabelecer uma relação tão próxima com o grupo e, à medida que o estágio ia decorrendo, senti que as crianças me respeitavam mais, que me procuravam mais e que queriam cada vez mais que eu fizesse parte da sua vida educativa [e não só].

“Inês, quando é que tu podes ir à minha casa? Tu ainda não foste e eu queria brincar lá contigo” (Gonçalo, 5 anos)

Nota de campo nº80, 12 de janeiro, sala de atividades

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada I, em contexto de creche, defini como uma das minhas maiores dificuldades o contato e o envolvimento com as famílias, durante a minha ação pedagógica. Mesmo acreditando que as famílias são os primeiros e principais agentes de educação das crianças e que devem fazer parte da sua vida escolar e, tendo como intencionalidade pedagógica incluir as famílias, não fui capaz de o cumprir. Considero que ainda não tinha *maturidade* suficiente para lidar com as famílias e que não tinha à vontade para tal. Ainda não me percecionava como um adulto e tinha tendência de colocar as famílias num patamar superior ao meu, existindo, assim, um bloqueio na comunicação e uma enorme cordialidade. Neste estágio, em contexto de pré-escolar, procurei superar esta dificuldade e desenvolvi um conjunto de estratégias adequadas ao contexto que me auxiliaram na superação esta dificuldade. Penso que fui capaz de superar esta dificuldade e que, num balanço geral, o meu

envolvimento e trabalho com as famílias foi *bastante* positivo, apenas de sentir que não fui capaz de *chegar* a todas as famílias.

No decorrer da prática profissional supervisionada II, para certificar-me que realizava, permanentemente, uma avaliação de todo o processo educativo, mas, principalmente do meu desempenho, produzi catorze reflexões semanais, enriquecidas por notas de campo, que partiram da observação, de fotografias e de conversas regulares com a equipa de sala.

Ao refletir, pude constatar alguns aspetos que mereciam ser reformulados e aperfeiçoados, para que num momento futuro, pudessem contribuir de forma positiva para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas principalmente para o seu bem-estar físico, emocional e cognitivo. Na linha de pensamento de Fisher (2007) é crucial que os educadores adotem o hábito de refletir, de modo a poderem “. . . a analisar a sua prática atual de forma rigorosa, provocando mudanças que beneficiem as crianças enquanto alunos.” (p. 39).

Ao escrever sobre o que me surpreendia, inquietava e aprendia, tendo o cuidado de fundamentar as minhas posições, reorganizei a minha prática e ajustei-a às necessidades do grupo, de forma a contribuir para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Estas reflexões foram determinantes para melhorar as interações com as crianças, para planear todo o ambiente educativo e proporcionar atividades estruturadas e não estruturadas que atendessem às necessidades e interesses do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. A realização destas reflexões proporcionou-me momentos de reflexão e pesquisa acerca de diversas temáticas que contribuíram para alargar e aprofundar o meu conhecimento e para aperfeiçoar o meu plano de ação. Para além do referido, refletir sobre o que ocorre no jardim de infância, com cada criança, ajudou-me a perceber aquilo que já estava ou não adquirido, de modo a poder alargar as suas aprendizagens. Observar as crianças em diversos contextos, estabelecer relações diádicas com estas, apostar no par cuidar-educar, foi crucial para as conhecer na sua totalidade.

Também o papel da educadora cooperante nos momentos de reflexão acerca de alguns aspetos da minha prática foi fundamental, uma vez que me levava a refletir sobre inúmeros assuntos, nunca antes tidos em consideração. Foram estas conversas

informais que se constituíram um dos momentos mais enriquecedores da minha prática e que me permitiram aperfeiçoá-la e enriquecê-la.

Concluindo, considero que a autoavaliação assume um papel fundamental na vida de um educador, uma vez que permite a “autorregulação e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças.” e “. . . suportar a tomada de decisões” (Sabino, 2014, p. 26)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Rossetti-Ferreira (2014). *Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche*. *Análise Psicológica*, 2 (32), 173-186.

Araújo, S. B. (2013). *Dimensões da Pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. In Formosinho, O. J. & Araújo, B. S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais*. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3).

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença

Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.

Devillard, O. (2001). *A dinâmica das equipas*. Lisboa: Bertrand

Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias*. Petrópolis: Editora vozes

Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". In *Relações Sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.

Fisher, J. (2007). Capítulo 2 – *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In I. Siraj - Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21 - 40). Lisboa: Texto Editores.

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

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

Martins, T. (2014). *A Importância do Envolvimento da Família na Creche e no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S.: Profa. (s.d.) *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Consultado em: <http://tinyurl.com/owrhugj>

Monello, P., & Jacobson, V. (1976). *O trabalho social em equipe*. Lisboa: Moraes editores.

NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children

Parente, C. (2006). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação*. In Parente *Portfólios como metodologia de avaliação em educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas*. *Infância e educação: investigação e práticas*, Revista do GEDEI 1, 85-106.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In: *I. Alarcão (2008), Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). Lisboa: CNE

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica, Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43

Sabino, A. (2014). *Reflexão e Auto-Avaliação do/a Educador/a*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3946/1/Reflex%C3%A3o%20e%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf>.

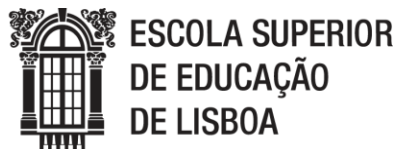
Silva I, L., Marques, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção geral da Educação.

Viana, F.L. (2002) (2ª Ed.). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e de Ciência.

Anexo B. Questionário realizado à educadora cooperante relativamente à temática em estudo



Ao cuidado de:

Exma. Sr^a Educadora Cooperante T.

Assunto: Questionário acerca da temática relação escola-família para obtenção de dados no âmbito de uma investigação-ação, realizada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação terá como tema a relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1. Como define relação escola-família?

Pode dizer-se que, na maioria dos casos, é uma relação de confiança.

Os docentes procuram sensibilizar e cativar as famílias para a importância de um trabalho de proximidade, de complementaridade, mas nem sempre os E.E. e as famílias têm o interesse e dão o feedback necessário.

2. Que estratégias utiliza o jardim de infância para envolver as famílias na vida educativa das crianças?

Os docentes promovem momentos/atividades para serem realizadas em conjunto ou com a colaboração das famílias, quer no estabelecimento, quer em casa, por exemplo: Dias festivos, do Pai, da Mãe, da Família, trabalhos para colocar em exposição
As docentes apresentam grande flexibilidade para realização de reuniões/atendimentos aos encarregados de educação.

3. Quais as razões que levaram à decisão de impedir, no dia a dia, a passagem das famílias para dentro do edifício escolar, no jardim de infância Tomás Ribeiro?

Foram as atitudes/comportamentos desadequados e por vezes até agressivos, dos encarregados de educação/familiares que colocaram em causa a segurança dos funcionários – docentes e não docentes e também das crianças/alunos.

4. Quem tomou essa decisão?

A Direção.

5. Tiveram em consideração a voz das famílias para esta tomada de decisão?

Consideraram que assegurar a segurança de todos aqueles que trabalham no JI, é o fator principal.

6. Esta decisão foi implementada desde a abertura do referido jardim de infância?

Sim Não

6.1. Caso a afirmação tenha sido negativa, as famílias, no passado, poderiam circular livremente pela instituição?

7. Considera que o fato de impedirem a passagem das famílias para dentro do edifício escolar constitui-se como uma barreira à relação escola-família? Porque?

Não! Sempre que se justifica, o JI deixa passar para dentro as famílias.

8. Considerando que o jardim de infância esta inserido num território “ . . . económica e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde a violência e a indisciplina mais se manifestam” (Direção-Geral da Educação, s.d), pensa que a medida adotada que impede as famílias de circularem pelo espaço escolar, incentiva a exclusão das mesmas?

Sim Não

8.1. Justifique a sua afirmação.

Todos são bem acolhidos, bem-vindos - dentro das regras – e existe a grande flexibilidade para o atendimento aos encarregados de educação, sempre que necessário.

9. A direção da escola equaciona o levantamento desta medida?

Creio que não.

O JI está inserido no agrupamento e existem outros estabelecimentos pertencentes ao agrupamento que apresentam uma realidade ainda mais complicada a nível de violência dos E.E /famílias, razão pela qual, todos os estabelecimentos se regem pelas mesmas regras.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Castel-Branco
(inescbb@hotmail.com)

Anexo C. Entrevista à educadora cooperante relativamente ao contexto socioeducativo

Entrevista à educadora cooperante

Realizada no dia 30 de outubro de 2017

Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.

A informação recolhida será referente: i) às famílias; ii) à equipa educativa; iii) à comunidade; iv) às crianças; v) ao funcionamento do estabelecimento de ensino e iv) ao modelo e à abordagem pedagógica da educadora.

A. Caraterização organizacional do jardim de infância

A.1- Como caracteriza, globalmente, o ambiente vivido neste estabelecimento de ensino? Como caracteriza, particularmente, as relações e interações entre órgãos, grupos e pessoas? E entre o pessoal docente e não docente?

O ambiente vivido tem sido positivo. A permanência da maioria dos elementos nas várias equipas deste estabelecimento – docentes; assistentes do JI e assistentes das AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), permitiram fortalecer os sentimentos de pertença e de grupo, que contribuiram para esse ambiente. Somos uma equipa unida.

Este início de ano letivo está a ser um pouco conturbado, pela crescente falta de assistentes, o que acaba por gerar situações de maior instabilidade nas equipas de assistentes do JI e das Atividades de Animação e Apoio à Família, pelas constantes alterações de horários que tem que se realizar.

A.2- Fale-me sobre o trabalho colaborativo entre os elementos deste estabelecimento educativo.

É possível constatar que existe uma boa proximidade e cumplicidade entre os vários elementos que compõem as diferentes equipas, verificando-se também a colaboração entre todas elas, para que seja possível realizar um trabalho de modo a dar as respostas necessárias e mais

adequadas. Os elementos das várias equipas dialogam entre si, expõem as suas dúvidas, as suas necessidades, as suas dificuldades e apresentam propostas e sugestões. Só assim tem sido possível dar respostas prontas e eficazes às dificuldades sentidas no dia a dia.

A.3- Quais são, na sua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados nesta organização?

A missão – Trabalhar em conjunto com as famílias e a comunidade, de modo a cumprir os objetivos traçados no Projeto educativo do agrupamento, ajudando as crianças a crescer e a desenvolverem as suas capacidades.

Os valores – amor, educação, respeito, liberdade e justiça.

Os princípios – Independentemente das suas origens, culturas ou situação social, todos os indivíduos devem ter a oportunidade para se desenvolverem de forma harmoniosa, aprendendo a saber - ser, saber - estar e saber-fazer, crescendo para se tornarem cidadãos ativos e interventivos.

A.4- A organização segue algum modelo pedagógico? Qual?

Não especificamente.

B. Funcionamento do jardim de infância

B.1- Como caracteriza globalmente o funcionamento do jardim de infância?

Globalmente, funciona bem.

B.2- Qual é a sua opinião sobre o horário de funcionamento do jardim de infância?

Considera que responde às necessidades das famílias e das crianças?

É um horário extenso, tendo em consideração as AAAF – das 08.00h às 19.00h.

Responde às necessidades das famílias.

Quanto às necessidades das crianças e principalmente das que frequentam as AAAF, considero que não responde às necessidades. Não tem condições de equipamentos, de materiais e de meios humanos para satisfazer as necessidades de repouso/sesta; de diversidade de atividades.

C. Gestão e liderança da organização

C.1- Como e quando ocorrem reuniões de equipa?

No início do ano letivo decorrem várias reuniões de departamento para gestão de tarefas e preparação do lançamento do ano. Uma reunião com o 1º ciclo, para planificação de atividades de articulação, para transmissão de informações sobre crianças vindas do pré-escolar que vão iniciar a escolaridade obrigatória. Depois, por norma mensalmente, realiza-se uma reunião de departamento.

C.2- Na sua perspetiva, como são geridos os conflitos? São sobretudo de que natureza?

Os conflitos são geridos de forma pacífica, regra geral recorrendo a reuniões. Os conflitos são sobretudo originados por falta de comunicação ou por falhas de comunicação.

C.3- É realizado algum tipo de avaliação dos profissionais? Se sim, como e quem intervém?

Os docentes fazem no final do ano letivo, um relatório de autoavaliação que é depois avaliado pela equipa de avaliação do agrupamento. O pessoal não docente, é avaliado pela direção e pelos coordenadores de estabelecimento. No meu caso, recorro às informações transmitidas pelas docentes com a quais as assistentes trabalham mais diretamente e à observação da realização das atividades, para avaliar dentro dos parâmetros que estão previamente estabelecidos.

C.4- Como caracteriza a comunicação no âmbito da organização?

A comunicação tem vindo a melhorar. Este foi um dos pontos referidos nos inquéritos realizados no âmbito da avaliação externa do agrupamento, como um ponto que apresentava falhas. Foram realizadas algumas das sugestões apresentadas e atualmente a comunicação tem sido mais eficaz.

D. Representação do cargo de diretor/a técnico/a

D.1- Quem é que assume o cargo de direção ou coordenação da organização? Quais considera serem as suas funções?

O cargo de direção é assumido por quatro docentes: a diretora, uma subdiretora e duas assistentes que estão na escola sede. A coordenação dos outros dois estabelecimentos do agrupamento, estão a cargo de uma docente em cada estabelecimento, nomeadas pela diretora.

Além da minha função como educadora titular de grupo, também desempenho este cargo de “coordenadora”, competindo-me gerir os horários e as tarefas das assistentes; supervisionar os seus desempenhos; supervisionar as atividades do refeitório/cozinha; comunicar as ocorrências e eventuais necessidades, para a câmara municipal e para o agrupamento e também atender às solicitações dos encarregados de educação ou de outras entidades que entrem em contacto com o jardim de infância.

D.2- Que relevância atribui a esse cargo?

É um cargo importante para o bom funcionamento do estabelecimento.

D.3- Que requisitos e competências entende serem necessários para o exercício do cargo?

É importante ter disponibilidade de tempo, ter capacidade de comunicação, ser assertiva e acima de tudo ter a capacidade para ouvir os outros. É também muito importante poder contar com a colaboração e o empenho de todas as equipas.

E. Relação com a comunidade

E.1- Existe alguma relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza?

Sim, vários representantes da comunidade (representantes dos encarregados de educação de cada nível de ensino; associações locais; autarquia; empresas) fazem parte do órgão máximo da organização – O Conselho geral.

A comunidade está também presente nas várias atividades para as quais a organização a convida – reuniões, festas, etc., bem como na dinamização e parcerias de atividades realizadas nos estabelecimentos.

E.2- Como classifica esta relação com a comunidade? Considera que devia ser mais profunda? O que acha que deveria ser feito para aprofundar/melhorar esta relação?

É sempre enriquecedora a relação com a comunidade. Considero que em alguns aspetos, deveria ser uma relação mais profunda, por exemplo, com a autarquia - disponibilizando mais recursos para as crianças (transportes), promovendo atividades mais diversificadas, principalmente para as crianças que frequentam as AAAF (levando as crianças à piscina, disponibilizando professores/monitores para atividades específicas (música; natação; Yoga, cinema; teatro).

E.3- No seu projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como? Quais as potencialidades e constrangimentos?

Sempre que possível, contemplo esta dimensão, realizando visitas ou atividades nos diferentes espaços circundantes ao JI, nos diferentes espaços comerciais. Também junto dos encarregados de educação procuro potenciar os momentos de relação com a comunidade, convidando aqueles que nas suas atividades profissionais, podem “oferecer” às crianças outras vivências/conhecimentos. Ora convidando-os para virem ao jardim, ora levando as crianças até eles, através de saídas/visitas de estudo. Os constrangimentos são muitos: Falta de meios de transporte; inexistência de maior diversidade de ofertas nos espaços contíguos ao estabelecimento.

F. Trabalho em equipa

F.1- Na sua opinião como caracteriza a equipa que trabalha na sala de atividades?

É uma equipa coesa, com os mesmos objetivos, com bastante gosto no que faz.

Existe um diálogo contínuo que permite a troca de ideias, definição de estratégias, avaliação de resultados, reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de modo a corresponder da forma mais adequada ao grupo com que se está a trabalhar.

F.2- Considera o trabalho em equipa uma mais valia?

O trabalho de equipa é, na minha opinião, sempre uma mais valia.

A troca de ideias, enriquece o trabalho. A distribuição de tarefas permite alcançar mais e melhores resultados, com menor desgaste de energias.

O trabalho de equipa existente no estabelecimento, principalmente dentro das várias equipas, permite também um suporte emocional que permite fazer frente a algumas situações.

F.3- Que funções são atribuídas à educadora e à auxiliar de ação educativa?

À educadora é atribuída a função de organizar, comandar e realizar as ações, de acordo com os objetivos que estão traçados. O trabalho com a assistente, permite à educadora ter o apoio/ajuda necessário/a na realização das atividades, com a preparação dos materiais, no acompanhamento de outros grupos de crianças, na manutenção da ordem e na higiene das crianças. Compete ainda à assistente, a manutenção da limpeza dos espaços e dos materiais.

F.2- Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

Existe.

No âmbito do trabalho docente, existe na realização da planificação mensal, na realização de atividades em conjunto, na troca de ideias, troca de estratégias, troca de materiais.

Ao nível do trabalho das assistentes, existe o apoio, sempre que necessário das assistentes existentes nas salas, para a sala que não tem assistente.

G. Relação com as famílias

G.1- Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? E quais são as suas?

O envolvimento das famílias na organização, passa sobretudo pela participação nas atividades para as quais são convidados. Essa participação é tanto mais ativa, quanto menor é o nível de ensino dos seus educandos. Na educação pré-escolar, os pais estão substancialmente mais presentes e participativos, vindo esta situação a diminuir, à medida em que os seus educandos vão passando de níveis de ensino.

Na organização, as estratégias utilizadas, passam pela realização de um maior número de atividades que permitam a vinda das famílias à escola, tais como: exposições, comemoração de datas festivas ou atividades tradicionais, como por exemplo o Dia da Sophia – patrona do agrupamento, o Corta-mato; reuniões; sessões de sensibilização sobre vários temas.

Eu procuro envolver a família no dia a dia do JI, solicitando a sua participação na realização de trabalhos com a criança em casa, para trazer para a escola; chamando-os ao JI para a participação nas diversas atividades a realizar de acordo com os projetos em curso, de acordo com os seus saberes. Mantenho diálogos com a família, nos momentos de entrada e saída da criança, de modo a dar algum feedback da situação/evolução da criança.

Para além disto, a caderneta escolar, que é de uso obrigatório, é um meio de comunicação entre o jardim-de-infância e a família. Através dela, os pais/encarregados de educação podem pedir um encontro com o educador do grupo.

G.2- Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim de infância?

São realizadas 4 reuniões periódicas, previamente estipuladas. A primeira, logo no início do ano letivo, com todos os pais/encarregados de educação (EE), para lançamento do mesmo, contando numa primeira fase com a participação de todas as equipas do estabelecimento, onde os EE tomam conhecimento das regras de funcionamento, do calendário escolar, das propostas

de horários. Posteriormente, na sala de atividades, onde os EE preenchem os documentos necessários e converso sobre o trabalho que me proponho desenvolver com o grupo. Depois, realizam-se mais 2 reuniões com os EE no início dos 2.º e 3.º períodos, para entrega dos registos de informação de desenvolvimento e aprendizagem da criança, relativos aos 1.º e 2.º períodos e converso sobre quais as propostas de atividades a realizar no período, sobre os resultados; as conquistas, os constrangimentos; as dificuldades, enfim, sobre o que os pais/EE necessitarem de conversar. No final do ano letivo, é realizado um atendimento individualizado a cada EE, durante todo o dia, onde se entrega o último registo de informação e desenvolvimento de aprendizagem da criança e se conversa sobre o que for pertinente.

Tenho vindo a constatar que o número de EE presentes nas várias reuniões, vai diminuindo um pouco, à medida que as reuniões se vão realizando, principalmente os EE das crianças que já frequentam há mais tempo.

As famílias podem solicitar reuniões. Existe uma hora por mês, num dia estipulado (primeira quinta-feira do mês), para o atendimento aos EE. Da minha parte, existe sempre a flexibilidade para as reuniões informais com os EE, sempre que necessitem, desde que seja informada atempadamente ou que o momento seja apropriado.

G.3- Que dificuldades e potencialidades apresenta na sua relação com as famílias?

As dificuldades mais frequentes com que me deparo são: falta de cumprimento do horário, principalmente da entrada, de algumas crianças; no cumprimento do horário de uma reunião; no cumprimento imediato de um compromisso estipulado; no atendimento imediato do contacto telefónico do EE; no investimento/apresentação de alguns trabalhos realizados em casa.

As potencialidades prendem-se com a boa relação estabelecida com os EE, a facilidade de diálogo.

H. Abordagem pedagógica

H.1- Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

É um grupo heterogéneo em idades (3 de 3 anos; 4 de 4 anos e os restantes de 5 anos) e género (13 raparigas e 12 rapazes). São todos muito ativos, participativos, interessados. No grupo dos rapazes, principalmente dos mais velhos, são crianças muito agitadas, muito competitivas e com dificuldade em resolver os conflitos por via do diálogo.

A maioria do grupo apresenta competências adequadas às diferentes faixas etárias. Constatase, no entanto, que as raparigas apresentam maior estabilidade emocional, mais empenho na realização das atividades, demonstrando possuírem mais competências nas diferentes áreas.

H.2- Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Os princípios pedagógicos que fundamentam a minha prática, são os contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância.

Considero que cada criança é um ser individual, com um dom, com competências próprias, que devem ser desenvolvidas de modo a ajuda-la a crescer de forma harmoniosa, como ser individual e coletivo. Devem ser sujeitos ativos no processo educativo e devem aprender de forma articulada. Considero que cada criança deve sentir o quão importante é o seu papel como ser individual e como elemento de um grupo, na construção de um mundo melhor.

H.3- Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?

Não.

A pedagogia de participação sustenta a minha prática, com recurso a diferentes conhecimentos de métodos com os quais me identifico mais (Waldorf; Montessori; HighScope), implementando-os de forma transversal às rotinas/situações.

I. Organização do ambiente educativo

I.1- Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Procuro que o ambiente educativo seja o mais completo possível, para o grupo/criança, recorrendo a todos os espaços disponíveis, quer interiores, quer exteriores do próprio estabelecimento ou da comunidade envolvente.

A sala está organizada por áreas. Há áreas permanentes, tais como: casinha, garagem, plástica; jogos de mesa; jogos de chão; computador. Depois, algumas vão sendo introduzidas ao longo do ano, tais como: ciências; matemática; escrita (estas duas últimas, este ano letivo como o grupo é maioritariamente de 5 anos, faz sentido que existam logo de início, tal como acontece); tecelagem, etc.

I.2- Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

A minha prioridade é que a criança/grupo se sinta bem, com confiança para explorar o mundo que a rodeia, para estabelecer boas relações com todos os intervenientes e que demonstre curiosidade, gosto e vontade de aprender, vontade em fazer cada vez melhor. Que seja capaz de realizar as atividades com criatividade, empenho e de forma cada vez mais autónoma,

I-3- Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

O grupo inicia o dia com uma pequena reunião, onde todos nos saudamos com uma canção/ conversamos sobre os assuntos dos seus interesses, onde são distribuídas as tarefas, onde se apresentam as propostas de atividades. Constatando que as crianças estão mais concentradas no período da manhã, procuro que desenvolvam as atividades que exigem maior concentração neste período.

J. Observação/planificação/ documentação/avaliação

J.1- Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificação anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc)?

É feita uma planificação anual a médio e longo prazo, a nível do departamento de educação pré-escolar. No estabelecimento, faz-se a planificação mensal com as restantes docentes, baseada no Plano Anual de Atividades. As planificações são depois desenvolvidas na sala de acordo com cada educadora, sendo realizada também uma planificação semanal.

J.2- Pode-me falar sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

São aqueles que estão diretamente ligados com as vivências das crianças enquanto ser individual e ser pertencente a diferentes grupos (família, escola, sociedade, mundo), numa perspetiva de crescimento e enriquecimento de cada indivíduo.

J.3- Como é feita a avaliação das crianças?

É feita através da observação da realização das atividades propostas, quer a nível individual, quer em grupo, do seu comportamento nas várias rotinas do dia a dia. São feitos diferentes registos e no final de cada período letivo, é feito um registo de informação de desenvolvimento e aprendizagens da criança que é entregue ao EE.

Obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo D. Questionário realizado às famílias relativamente à temática em estudo

FAMILIA 1. (F1)



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

Penso que a relação escola-família é sobretudo uma relação de confiança e parceria na formação e educação dos nossos filhos.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Acho que sim, pois ao longo do ano a família tem varias ocasiões onde pode participar e envolver-se nas atividades.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Penso que não seja uma barreira pois existem regras e horários a cumprir. Claro que quando é preciso alguma flexibilidade ajuda, mas isso não é uma barreira.

- 4- **As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebês) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?**

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Sim, foram atividades muito criativas e que envolveram sempre a família, ampliando as oportunidades dos pais se envolverem.

- 5- **Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?**

Sim Não

5. 1- Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?

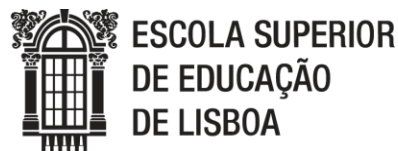
Sendo conversas informais sobre temas do dia-a-dia foram benéficas as partilhas e preocupações que nas reuniões normais não se conseguem abordar.

5.2- Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?

- 6- **Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?**

Penso que é sempre bom ter coisas novas que envolvam a família, pois para além da relação escola-família também fortalece a relação entre pais e filhos.

FAMILIA 2. (F2)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

Na minha opinião relação escola-família é quando a escola abre as portas aos pais e familiares das crianças para que possam participar nas atividades e interagir com as crianças.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Nas reuniões a professora fala de quando um pai ou uma mãe quiser comparecer pode fazê-lo basta marcar um dia. Também no dia dos aniversários das crianças, nas festas do natal e do final do ano letivo.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Não é uma barreira porque penso ser um método para a segurança dos nossos próprios filhos.

- 4- **As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebês) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?**

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Porque eles interagem mais com os pais, conversam mais, não só para perguntarem, mas para informarem do que acontecia na escola.

- 5- **Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?**

Sim Não

5. 1- **Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?**

- 5.2- **Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?**

Não era compatível com o meu horário de trabalho.

- 6- **Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?**

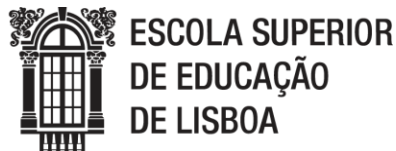
Penso que não pois acho que já fazem o suficiente.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Castel-Branco

FAMILIA 3. (F3)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

É uma boa relação, pois todos os assuntos que sejam importantes sobre o meu educando são sempre bem resolvidos.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Seja quais forem as questões chegamos sempre a uma boa conclusão, normalmente não há muita discussão sobre o assunto em questão.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Gostava de conhecer melhor o sitio onde deixo o meu filho sem ser no dia da reunião de pais.

4- As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebés) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Foi uma boa forma de ver as informações sobre o que o nosso educando aprende todos os dias na escola.

5- Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?

Sim Não

5. 1- Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?

5.2- Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?

O horário coincidiu com o horário de emprego, com muita pena minha.

6- Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?

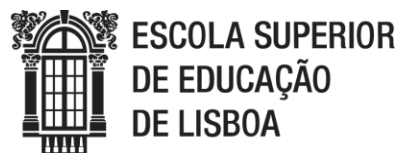
Penso que a escola já faz o suficiente. Não tenho qualquer proposta.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Castel-Branco

FAMILIA 4. (F4)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

É uma forma de perceber comportamentos das crianças. O desenvolvimento é feito em conjunto com o que é transmitido nos dois lados.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Semana da família. A educadora deixou sempre as portas abertas para a família participar.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Acho que é importante os pais acompanharem os filhos até à sala e terem liberdade para fazê-lo, podendo deste modo ter contacto com o ambiente que se vive na sala. O mesmo é possível e aconteceu nas outras escolas.

- 4- **As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebês) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?**

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Projeto dos bebês aprofundou um tema já falado em casa. O projeto e o jornal da sala fortaleceram a relação pais-filhos.

- 5- **Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?**

Sim Não

5. 1- **Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?**

- 5.2- **Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?**

Dentro do horário laboral.

- 6- **Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?**

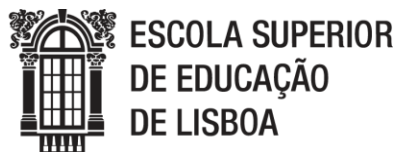
Acho que seria interessante desenvolver mais o lado lúdico, como por exemplo, realizarem festas de final de período com teatros. Acho que seria bom para as crianças e para os pais.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Castel-Branco

FAMILIA 5. (F5)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

É uma relação aberta e clara de tudo o que acontece com os nossos filhos a nível de aprendizagem e nos pais sentimos que também aprendemos com eles.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

A educadora e a estagiária informam sempre os encarregados de educação com fotos e trabalhos expostos na escola que fazem nas salas e convidam para participar na semana do natal.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

A educadora está sempre disponível para qualquer dúvida e é sempre muito atenciosa logo quando os pais chegam.

4- As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebés) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Ficámos a conhecer como funcionam os dias na escola e a conhecer as atividades que os nossos filhos fazem.

5- Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?

Sim Não

5. 1- Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?

Foi muito bom para nós, pais, ouvirmos e pudermos conversar com profissionais sobre temas importantes. Assim conseguimos arranjar estratégias e perceber melhor os nossos filhos.

5.2- Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?

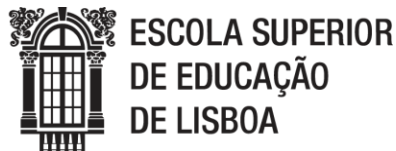
6- Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?

Sim, acho que podiam continuar a fazer as mesmas coisas que a estagiária fazia.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,
Inês Castel-Branco

FAMILIA 6. (F6)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

É a cooperação entre duas entidades para o desenvolvimento das crianças, para que possa ter uma boa aprendizagem.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Sim, quando promove trabalhos para fazer com as próprias crianças.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Não é barreira porque sempre que é necessário é permitida a visita para que se possa saber a dinâmica da escola.

4- As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebés) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Porque envolveu sempre os pais durante o estágio.

5- Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?

Sim Não

5. 1- Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?

5.2- Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?

Incompatibilidade de horários.

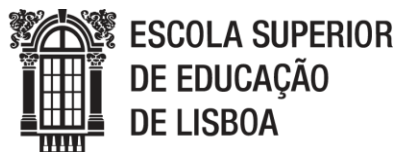
6- Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?

Sim.

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,
Inês Castel-Branco

FAMILIA 7. (F7)



No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, foi-me proposta a realização de uma investigação. Assim, e após alguma reflexão, a minha investigação prender-se-á na relação escola-família.

Informo que este questionário é anónimo e os dados servirão apenas para a minha investigação.

1- O que é para si a relação escola-família?

Sim, quando promove trabalhos para fazer com as próprias crianças.

2- Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam?

Sim Não

2.1- Justifique, dando exemplos, a sua afirmação.

Porque pais de crianças têm direito de participar nos programas que realizam na escola com elas, o natal e a festa da família.

3- O fato de não poder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família?

Sim Não

3.1- Justifique a sua resposta.

Não, é barreira porque é bem-estar e proteção das crianças na escola.

4- As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebés) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família?

Sim Não

4.1- Justifique a sua resposta.

Contribuíram para conhecer aquilo que as crianças fazem na escola e assim pudermos falar com elas em casa.

- 5- Participou nas Conversas às Quintas (reuniões temáticas acerca de um assunto eleito pelas famílias)?**

Sim Não

- 5. 1- Caso tenha respondido positivamente à questão 5, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?**

Foram importantes para aprendermos a viver em família e a compreender os nossos educandos.

- 5.2- Caso tenha respondido negativamente à questão 5, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?**

- 6- Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?**

Agradeço a sua disponibilidade em responder a este questionário e, por me auxiliar na recolha de dados acerca desta temática.

Com os melhores cumprimentos,
Inês Castel-Branco

Anexo E – Matriz categorial dos questionários realizados às famílias relativamente à temática em estudo

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo/Indicadores	Frequência
<p>Conceções das famílias sobre a relação Escola-Família</p> <p>(O que é para si a relação Escola-Família?)</p>	Confiança	“Penso que a relação escola-família é sobretudo uma relação de confiança e parceria na formação e educação dos nossos filhos.” (F1)	1
	Participação (em atividades)	“Na minha opinião relação escola-família é quando a escola abre as portas aos pais e familiares das crianças para que possam participar nas atividades e interagir com as crianças.” (F2)	1
		“ É a cooperação entre duas entidades para o	

	<p>Trabalho conjunto entre a Escola e a Família tendo em conta o bem-estar da criança</p>	<p>desenvolvimento das crianças, para que possa ter uma boa aprendizagem.” (F6)</p> <p>“É a colaboração de escola-família pelo bem-estar da criança”. (F7)</p>	<p>2</p>
	<p>Comunicação frequente</p>	<p>“É uma boa relação, pois todos os assuntos que sejam importantes sobre o meu educando são sempre bem resolvidos.” (F3)</p> <p>“ É uma forma de perceber comportamentos das crianças. O desenvolvimento é feito em conjunto com o que é transmitido nos dois lados.” (F4)</p> <p>“ É uma relação aberta e clara de tudo o que acontece com os nossos filhos a nível de</p>	<p>3</p>

		<p>aprendizagem e nos pais sentimos que também aprendemos com eles.” (F5)</p>	
<p>Exemplos de estratégias utilizadas pelo jardim de infância de envolvimento das famílias nas atividades</p> <p>(“Acha que o jardim de infância do seu filho envolve as famílias nas atividades que realizam? Justifique com exemplos.”)</p>	<p>Participação pontual</p>	<p>“ Acho que sim, pois ao longo do ano a família tem varias ocasiões onde pode participar e envolver-se nas atividades.” (F1)</p> <p>“ Nas reuniões a professora fala de quando um pai ou uma mãe quiser comparecer pode fazê-lo basta marcar um dia. Também no dia dos aniversários das crianças, nas festas do natal e do final do ano letivo.” (F2)</p> <p>“Semana da família. A educadora deixou sempre as portas abertas para a família participar.” (F4)</p>	<p>5</p>

		<p>“Porque pais de crianças têm direito de participar nos programas que realizam na escola com elas, o natal e a festa da família.” (F7)</p> <p>“ . . . e convidam para participar na semana do natal.” (F5)</p>	
	Comunicação	<p>“Seja quais forem as questões chegamos sempre a uma boa conclusão, normalmente não há muita discussão sobre o assunto em questão.” (F3)</p>	1
	Trabalho conjunto criança-família	<p>“Sim, quando promove trabalhos para fazer com as próprias crianças.” (F6)</p>	1
		<p>“A educadora e a estagiária informam sempre os encarregados de educação com fotos e</p>	1

	Exposição de registos	trabalhos expostos na escola que fazem nas salas.” (F5)	
<p>Conceções das famílias acerca da barreira física existente entre a escola e a família</p> <p>(“O facto de não puder ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância é uma barreira à relação escola-família? Porquê?”)</p>	Barreira à construção de uma relação entre a escola e família	<p>“Acho que é importante os pais acompanharem os filhos até à sala e terem liberdade para fazê-lo . . . o mesmo é possível e aconteceu nas escolas anteriores.” (F4)</p> <p>“Gostava de conhecer melhor o sitio onde deixo o meu filho sem ser no dia da reunião de pais.” (F3)</p>	2
	Possibilita a construção de uma relação escola-família	<p>“Penso que não seja uma barreira pois existem regras e horários a cumprir.” (F1)</p> <p>“Não é uma barreira porque penso ser um método utilizado para a</p>	

		<p>segurança dos nossos próprios filhos” (F2)</p> <p>“A educadora está sempre disponível para qualquer dúvida e é sempre muito atenciosa logo quando os pais chegam.” (F5)</p> <p>“ Não é barreira porque sempre que necessário é permitida a visita para que se possa saber a dinâmica da escola.” (F6)</p> <p>“ Não é barreira porque é bem estar da proteção das crianças na escola.” (F7)</p>	5
<p>Conceção das famílias acerca do contributo das estratégias implementadas pela estagiária</p>		<p>“ Foram atividades muito criativas que envolveram sempre a família, ampliando as oportunidades dos pais se envolverem.” (F1)</p>	2

<p>(As estratégias implementadas pela estagiária (Jornal da sala, reuniões temáticas e projeto dos bebês) contribuíram para o fortalecimento da relação escola-família? Porque?)</p>	<p>Envolvimento das famílias na escola</p>	<p>“Porque envolveu sempre os pais durante o estágio” (F6)</p>	
	<p>Promoção da relação criança-família</p>	<p>“ Porque eles interagem mais com os pais, conversam mais, não só para perguntarem, mas para informarem do que acontecia na escola.” (F2)</p> <p>“Projeto dos bebês aprofundou um tema já falado em casa. O projeto e o jornal da sala fortaleceram a relação pais-filhos.” (F4)</p> <p>“ . . . e assim pudemos falar mais com elas em casa [sobre o que fazem na escola].” (F7)</p>	<p>3</p>
		<p>“Foi uma boa forma de ver as informações sobre o que o nosso educando aprende todos os dias na escola.” (F3)</p>	

	Partilha e exposição de registos	<p>“ Ficámos a conhecer como funcionam os dias na escola e a conhecer as atividades que os nossos filhos fazem.” (F5)</p> <p>“ Contribuíram para conhecer aquilo que as crianças fazem na escola...” (F7)</p>	3
<p>Potencialidades sentidas pelas famílias em participar na <i>Conversa às Quintas</i></p> <p>(Participou nas conversas às quintas? Se sim, em que medida é que essas conversas foram benéficas para melhorar a relação escola-família?)</p>	Partilha de experiências e preocupações sentidas	<p>“Sendo conversas informais sobre temas do dia-a-dia foram benéficas as partilhas e preocupações que nas reuniões normais não se conseguem abordar.” (F1)</p> <p>“Foi muito bom para nós, pais, ouvirmos e pudermos conversar com profissionais sobre temas importantes. Assim conseguimos arranjar estratégias e perceber melhor os nossos filhos.” (F5)</p>	3

		<p>“Foram importantes para aprendermos a viver em família e a compreender os nosso educandos.” (F7)</p>	
<p>Dificuldades sentidas pela família em participar nas Conversas às Quintas</p> <p>(Participou nas conversas às quintas? Se não, indique a razão pela qual não frequentou estas reuniões?)</p>	<p>Falta de tempo das famílias</p>	<p>“ Não era compatível com o meu horário de trabalho” (F2)</p> <p>“ O horário coincidiu com o horário de emprego, com muita pena minha” (F3)</p> <p>“ Dentro do horário laboral.” (F4)</p> <p>“Incompatibilidade de horários” (F6)</p>	<p>4</p>
<p>Exemplo de novas estratégias que deverão ser</p>			

<p>implementadas pela instituição para promover a relação escola-família</p> <p>(Considera pertinente que a instituição implemente novas estratégias que promovam a relação escola-família, que não tenham sido impostas até então? Quais?</p>	<p>Eventos pontuais</p>	<p>“ Acho que seria interessante desenvolver mais o lado lúdico, como por exemplo, realizarem festas de final de período com teatros.” (F4)</p>	<p>1</p>
--	-------------------------	---	----------

Anexo F. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios éticos (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
1. Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade; - Integridade; - Respeito. 	<p>A presente investigação acerca da relação escola-família, contou com o envolvimento de diversos atores: i) a equipa educativa; ii) a estagiária e, iii) as famílias. No início da minha prática procurei explicitar os objetivos do trabalho, uma vez que, segundo Tomás (2011), “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160). Neste sentido, na primeira reunião em grande grupo, foi explicitado às crianças, de uma forma simples e acessível às mesmas, o objetivo da minha presença na sala, bem como o que iria realizar no decorrer do estágio de intervenção. Também, durante a primeira reunião formal com a equipa educativa, explicito o tema da investigação, os objetivos da mesma, bem como, o modo como iria recolher toda a informação necessária. Tanto a educadora cooperante como a assistente operacional concordaram com a pertinência da temática de investigação e consentiram com o seu</p>

		seguimento, demonstrando-se disponíveis para me auxiliar naquilo que fosse necessário. Por último, na primeira semana de estágio, coloquei na porta da sala uma carta de apresentação em que esclareço quem sou, de onde venho e o que vou efetuar durante a prática.
2. Custos e benefícios	<p>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças;</p> <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p>	Equacionar e refletir sobre os custos e benefícios de uma investigação, bem como, da nossa prática pedagógica, apresenta-se como uma tarefa fundamental para qualquer profissional de educação. A presente investigação apresenta um conjunto de benefícios: I) permite refletir acerca da temática da relação escola-família; ii) permite repensar em estratégias de qualidade para envolver e construir uma relação entre a escola e a família e, iii) permite compreender a opinião das famílias acerca da relação escola-família. Contudo, a investigação identificou alguns possíveis danos ou custos que resultaram de tal processo: i) tempo despendido pelos diversos intervenientes; ii) a intrusão na privacidade das famílias e, iii) o sentimento de medo e ansiedade que surgiu no decorrer da investigação uma vez que a construção de uma relação entre mim e as famílias foi uma fragilidade apontada no estágio de creche.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança e da sua respetiva família;	No decorrer da minha investigação procurei respeitar os dois direitos inerentes a qualquer ser humano – a privacidade e a confidencialidade – recorrendo a diversas estratégias que garantiram o anonimato e a impossível identificação dos participantes envolvidos na investigação. Estas estratégias prendem-se, essencialmente, com: i) a omissão de

	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger todas as crianças, contra abusos físicos ou psicológicos, mobilizando outros agentes quando necessário; - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. 	<p>qualquer dado que possa identificar qualquer criança, família ou agente educativo - deste modo as crianças são mencionadas na minha investigação apenas pelo seu primeiro nome; ii) a desfocagem das caras das crianças presentes nos recursos multimédia; iii) procurei que a recolhe de fotografias fosse realizada de forma discreta, sem invadir o espaço e o tempo de cada criança e família; iv) a não transmissão de dados relevantes e pessoais, a indivíduos extrínsecos à investigação e, por fim, v) o questionamento constate relativo à minha permissão em retirar citações das entrevistas e dos questionários realizados e torná-las publicas.</p> <p>Todas as estratégias apresentadas foram previamente discutidas com os intervenientes, dando-lhes total abertura para a escolha e negociação das melhores estratégias que possibilitassem respeitar o seu direito à privacidade e confidencialidade.</p>
<p>4. Decisões acerca de quem envolver e excluir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa; - Respeitar cada família numa perspetiva de inclusão e igualdade de oportunidades; 	<p>Para que esta investigação acontecesse necessitava que as crianças, a equipa educativa e as famílias quisessem fazer parte dela, de forma a conseguir obter inúmeros dados relativos à problemática em estudo e de conseguir verificar se as estratégias utilizadas construía efetivamente uma relação entre a escola e as famílias. No entanto, antes de os questionar acerca do seu consentimento para participar no estudo, senti necessidade de discutir e decidir quais os indivíduos a excluir e a incluir nesta investigação. Assim, optei por incluir: a equipa educativa de sala, a diretora do estabelecimento de ensino, as 25 crianças e as famílias das crianças da sala D. Quando questionei os indivíduos anteriormente</p>

	<p>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.</p>	<p>referidos sobre o seu interesse em participar na investigação esclareci estes teriam sempre a opção de não participar no estudo e sair quando assim o entendessem. A diretora do estabelecimento de ensino, não quis fazer parte do estudo e algumas famílias também não, uma vez que não responderam a nenhum questionário nem participaram nas estratégias propostas. Importa ainda referir que envolvi as famílias, as crianças e a equipa educativa, tendo sempre presente que eram sujeitos ativos, com direitos próprios, com características e necessidades individualizadas e a quem devia uma efetiva escuta e um poder partilhado, uma vez que eram parceiras na investigação (Tomás, 2011).</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>- Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada;</p> <p>- Garantir que os interesses das crianças e das suas respetivas famílias estão</p>	<p>Nesta investigação, tanto os adultos como as crianças tiveram o seu papel ativo.</p> <p>A minha intervenção prática foi devidamente fundamentada e sustentada pela revisão de literatura especializada acerca da relação escola-família. Contudo, valorizei sempre a participação dos diversos intervenientes através da partilha do poder, pondo de lado as minhas vontades. A iniciativa de participação autónoma das crianças, da equipa educativa e das famílias foi sempre valorizada e integrada. Posso afirmar que ao longo do estudo privilegiei a reflexão, a negociação, o debate, a partilha de ideias e de interesses, num espaço em que era dada, a todos os</p>

	acima de interesses pessoais.	intervenientes, a oportunidade de se envolver ativamente e exercer os seus direitos.
7. Consentimento informado	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger as crianças, contra abusos físicos ou psicológicos, mobilizando outros agentes quando necessário; - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança, de cada membro da equipa e de cada família; - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. 	<p>Como já mencionado, as crianças foram informadas e lembradas ao longo da minha investigação acerca do objetivo da minha presença na sala. Para além disso, tive em conta o <i>assentimento informado</i> (Ferreira, 2010) e, por isso, procurei respeitar sempre o espaço e o tempo de cada criança, respeitar o seu ritmo e temperamento, respeitar o direito à confidencialidade da sua imagem, tal como não divulguei quaisquer informações pessoais, que me foram dadas a conhecer ao longo da investigação. Para além do referido, no início do estágio de intervenção, perguntei a todos os elementos do grupo se me autorizavam tirar fotografias, a filmar e escrever o que faziam durante o dia. Todos consentiram e ao longo do estágio foram pedindo para serem fotografadas.</p> <p><i>“ Inês, podes me tirar uma fotografia com esta estátua que eu fiz para pões no teu trabalho da escola?”</i></p> <p><i>Nota de campo nº39, dia 8 de novembro, sala de atividades</i></p> <p>Já com as famílias, foi entregue um documento em que era elucidado por escrito o objetivo da minha presença, tal como todo o processo que iria realizar com o grupo. Nesse documento, as famílias podiam autorizar ou não o seu envolvimento e o do seu educando na minha investigação e em todos os trabalhos realizados, bem como a serem fotografados. Quase</p>

		<p>todas as famílias consentiram de imediato, sendo que, apenas uma não autorizou que a sua educanda fosse fotografada.</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família; - Contribuir para o debate, a inovação e procura de práticas de qualidade; - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. 	<p>Para além do que já foi referido nos tópicos anteriores, importa também que o investigador decida como irá divulgar os resultados e as conclusões da investigação aos intervenientes que nela participaram. Assim, com a equipa educativa, tenciono apresentar, no término da investigação, os resultados que obtive. Ainda, pretendo construir um vídeo onde serão evidenciadas as maiores aprendizagens que fiz acompanhadas com fotografias de toda a prática. Vídeo esse que quero mostrar também às crianças. Já com as famílias, irei entregar a cada uma, uma folha onde irão estar descritos os principais resultados da investigação, ilustrados com fotografias. Irei também agradecer por toda a disponibilidade e por me terem auxiliado no meu estudo.</p> <p>Importa ainda referir que, ao longo da prática, irei expor e mostrar às famílias todo o meu trabalho desenvolvido com as crianças na sala de atividades- Assim, as famílias vão poder conhecer aquilo que se faz durante o dia no jardim de infância e acompanhar todo o trabalho desenvolvido.</p>



Figura 35. Jornal da sala - semana de 6 a 10 de novembro



Figura 3. Jornal da sala - semana de 13 a 17 de novembro



Figura 4. Jornal da sala - semana de 20 a 24 de novembro



Figura 5. Jornal da sala - semana de 27 a 1 de dezembro



Figura 6. Jornal da sala - semana de 4 a 8 de dezembro



Figura 7. Jornal da sala - semana de 11 a 15 de dezembro

Anexo H. Questionário realizado às famílias relativamente aos encontros temáticos e apresentação dos dados obtidos

Os pais são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Assim sendo, a relação e a articulação entre a escola e a família é uma dimensão que deverá ser assegurada por todos.

No decorrer do meu estágio de intervenção irei desenvolver diferentes estratégias para promover o trabalho e relação com as famílias.

Eu e a educadora T. pensámos que seria bastante interessante e importante realizar, uma vez por mês, encontros temáticos, onde as famílias pudessem abordar e explicitar as suas ansiedades ou preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças.

Mas, como gostaríamos que todas as famílias tivessem presentes nos nossos encontros, achei importante tomar em consideração as vossas disponibilidades e interesses. Em abaixo encontram-se um conjunto de questões que gostaríamos que fossem respondidas com a maior sinceridade. Importa referir que, a escolha do dia e da hora a que será realizado o encontro terá em conta a disponibilidade de todas as famílias, isto é, ficará aquele que tiver maior número de votos.

6. Qual o seu interesse em participar nos encontros temáticos?

Nenhum interesse Pouco interesse Interesse moderado Muito interesse

1.1. Caso a sua afirmação tenha sido “nenhum interesse” ou “pouco interesse”, justifique a sua resposta.

7. Que temas gostaria de ver abordados nos encontros? (sono, birras, regras, alimentação, medos, são alguns exemplos)

8. Qual o dia da semana que estes encontros se poderiam realizar, tendo em conta a sua disponibilidade? Importa referir que não coloquei a segunda-feira e a terça-

feira como opção porque não iria poder estar presente uma vez que tenho aulas na faculdade.

Quarta-feira Quinta-feira Sexta-feira

9. Qual a hora a que estes encontros se poderiam realizar, tendo em conta a sua disponibilidade?

15:30 às 16:30 16:30 às 17:30 17:30 às 18:30

- Apresentação dos dados obtidos nos 13 questionários:

Pergunta 1.

Nível de interesse em participar nos encontros temáticos	Número de pais
Nenhum interesse	1
Pouco interesse	0
Interesse moderado	1
Muito interesse	11
Total	13

Pergunta 2.

De entre os inúmeros temas referidos nos questionários, destacam-se: i) as birras; ii) os medos; iii) a alimentação; iv) as regras e, v) a socialização com os colegas.

Pergunta 3.

Dia dos encontros temáticos	Número de pais
Quarta-feira	3
Quinta-feira	6
Sexta-feira	3
Não poderá comparecer a nenhum dia	1
Total	13

Pergunta 4.

Horário dos encontros temáticos	Número de pais
15:30-16:30	3
16:30-17:30	6
17:30-18:30	3
Não poderá comparecer a nenhuma hora	1
Total	13

Anexo I. Fotografias dos encontros temáticos



Figura 1. *Dinâmica realizada no inicio da reunião.*



Figura 2. *Momento de convívio durante a reunião.*