

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA  
NA GESTÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS:**

**RELATO DE UMA COCONSTRUÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

**Inês Pinheiro Paulo**

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

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA  
NA GESTÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS:  
RELATO DE UMA COCONSTRUÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

**Inês Pinheiro Paulo**

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

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita Brito

2018

## **O Brincador**

Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor. Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for. Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.

Quando for grande, quero ser um brincador.

Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor. Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer. Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...

A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”.

Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.

A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiá mesmo depois de morta.

Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.

Álvaro Magalhães, 2009.

## AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à equipa do Jardim de Infância por terem aberto as suas portas para me receber, por se terem disposto a partilhar comigo as suas experiências e fazer parte deste meu percurso. Em especial, quero deixar os meus agradecimentos à educadora Luísa, que mesmo quando as tarefas se acumulam e a disponibilidade não é muita, nunca deixou de reservar uns instantes para falarmos e refletirmos. Sem este *feedback*, o caminho não tinha sido tão rico, tão significativo. Agradeço a partilha do conhecimento, das convicções e das experiências, a partilha de quem é como educadora. Agradeço, claro, à Carmo (assistente operacional), que desde logo me apoiou e incentivou, partilhando comigo as suas experiências e “truques”.

Ao grupo de crianças que me recebeu no seu espaço, agradeço a ternura, a alegria, e o facto de me terem ajudado a crescer enquanto profissional, em resposta aos desafios diários que me foram apresentando. Espero que continuem assim, felizes. Agradeço também às famílias, por terem aceitado a minha presença, confiando em mim e pelas palavras de incentivo que me foram deixando.

À minha supervisora da Prática Profissional Supervisionada II, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Brito, por me ter ajudado a filtrar e organizar o trabalho, garantindo que nada ficava esquecido.

Aos/às professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa, com que me cruzei ao longo destes quase cinco anos, que alimentaram em mim a vontade de evoluir constantemente e de me superar a mim mesma.

Às *Marias*, agradeço muitíssimo o apoio incondicional, a alegria, a partilha, a franqueza, a disponibilidade, enfim, a amizade. Acredito que sozinha não teria chegado aqui, obrigado pelas conversas infinitas, pelos fins-de-semana e pelas noites envolvidas em livros e trabalhos e pelos (muitos) momentos lúdicos, que continuaremos a partilhar. Aos *respetivos*, pela paciência infinita e pela força que nos foram passando. Vocês dão sentido à expressão: *a família que se escolhe*.

À minha família, mãe, Manel e manos, obrigada por existirem e me ajudarem a correr atrás dos meus objetivos, sem medos. E também à Célia, António, Rosário e Inês agradeço por compreenderem a minha “vida dupla” (às vezes até tripla) e por me fazerem sentir melhor quando dizem que já estou na reta final e que acreditam em mim.

Por fim, deixo o meu profundo agradecimento ao André, por estar ao meu lado desde que tudo isto era ainda um sonho. Por não me deixar desistir nos momentos de fraqueza, por compreender e aceitar as minhas ausências e por me mostrar todos os dias que irá sempre estar do meu lado.

## **RESUMO**

O presente relatório consiste na exposição e análise do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II que decorreu durante um período de 13 semanas, num contexto de Jardim de Infância. Os principais objetivos são, portanto, apresentar de forma reflexiva, fundamentada e documentada todo o percurso desenvolvido no decorrer da prática profissional, nomeadamente, caracterizar o meio e o contexto socioeducativo, descrever o processo de planeamento, ação e avaliação da intervenção e ainda, apresentar um trabalho de investigação, abordando uma problemática emergente do contexto.

Em educação de infância, o relacionamento entre educador e criança é a base para o sucesso das aprendizagens. Esta relação vai sendo construída, tendo como base inúmeros alicerces, sendo que eu me debrucei sobre a hipótese de ser a relação pedagógica o ponto de partida para a gestão do grupo de crianças.

Do ponto de vista metodológico, optei por uma abordagem qualitativa, sendo a minha investigação um estudo de caso. No sentido de recolher dados empíricos, realizei observações de forma direta e continuada, com o objetivo de perceber de que forma a relação pedagógica pode facilitar a gestão do grupo e a manutenção de um clima harmonioso na sala de atividades.

Como resultados desta investigação, posso afirmar que, no contexto onde estive integrada, é através de uma relação de afeto entre adultos e crianças que se abrem as portas para a exploração, de forma ativa e participada. Ou seja, é a partir da relação pedagógica que se consegue um clima democrático com as crianças.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância, Relação Pedagógica, Gestão do Grupo, Papel do Educador.

## **ABSTRACT**

This report consists on the presentation and analysis of the work carried out in the scope of Supervised Professional Practice II, which took place over a period of 13 weeks in a preschool education facility. The main objectives are to present in a reflective, informed and documented way all the work developed during my practice, namely, characterize the environment and the socio-educational context, describe the process of planning, action and evaluation of my intervention and present a research process, addressing an issue that emerged from the context.

In childhood education, the relationship between educator and child is the basis for the success of learning. This relationship is built, based on innumerable foundations, in my research work, I focused on the hypothesis that the pedagogical relationship is the starting point for the management of the group of children.

From the methodological point of view, I opted for a qualitative approach, which makes my research a case-study. In order to collect empirical information, I've made observations in a direct and continuous way, with the objective of perceiving how the pedagogical relationship, can facilitate the management of the group and the maintenance of a harmonious living in the kindergarten.

As result of this research, I can affirm that, in the context where I have been integrated, it is through a relationship of affection between adults and children that the doors to the exploration are opened in an active and participated way. As so, I believe that it is through the pedagogical relationship that we (educators) can achieve a democratic living with the children.

**Keywords:** Preschool Education, Pedagogical Relationship, Management of the Group, Role of the Educator.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a Ação .....	2
2.1. Contextualização.....	3
2.2. O meio Envolvente e o Agrupamento.....	3
2.3. Caracterização do JI.....	5
2.4. A Equipa Educativa .....	6
2.5. Valores, Visão e Princípios Educativos da Educadora Cooperante.....	7
2.6. As Famílias das Crianças .....	9
2.7. O Grupo de Crianças.....	10
2.8. A Organização do Espaço e dos Materiais .....	11
2.9. A Gestão do Tempo .....	13
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	14
3.1. Intenções para a Ação .....	15
3.2. Um Olhar sobre a minha Intervenção... ..	23
4. A Minha Investigação em Jardim de Infância.....	27
4.1. Identificação da Problemática.....	28
4.2. Revisão da Literatura .....	29
4.3. Quadro Metodológico e Roteiro Ético.....	34
4.4. Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos .....	39
5. A Construção da minha Identidade Profissional .....	45
6. Considerações Finais .....	49
Referências .....	53
Anexos.....	60
Anexo A. Portefólio de Estágio .....	61
Anexo B. Guião de Entrevista .....	425
Anexo C. Transcrição da entrevista à educadora cooperante .....	428
Anexo D. Tabela de Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos.....	431
Anexo E. Roteiro Ético.....	440

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades.....	371
Figura 2. Panorâmica da sala de atividades a).....	372
Figura 3. Panorâmica da sala de atividades b).....	372
Figura 4. Exposição de trabalhos.....	373
Figura 5. Cabides das crianças.....	373
Figura 6. Casa de banho incluída na sala.....	373
Figura 7. Espaço exterior.....	374
Figura 8. Lavatório da área da pintura.....	374
Figura 9. Planificação do mês de setembro.....	378
Figura 10. Planificação do mês de outubro.....	379
Figura 11. Planificação do mês de novembro.....	380
Figura 12. Planificação do mês de dezembro.....	381
Figura 13. Planificação do mês de janeiro.....	382

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idades dos pais das crianças do grupo.....	76
Tabela 2. Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo.....	76
Tabela 3. Situação profissional pais das crianças do grupo.....	77
Tabela 4. Identificação e idade das crianças do grupo.....	77
Tabela 5. Rotina diária da sala 4.....	81
Tabela 6. Planos semanais.....	92
Tabela 7. Planificação de atividade “Uma carta para os Lápis”.....	106
Tabela 8. Planificação de atividade “Lápis Arco-Íris”.....	110
Tabela 9. Planificação de atividade “Lápis Geladinhos”.....	116
Tabela 10. Planificação de atividade “Vamos fazer um chá”.....	122
Tabela 11. Planificação de atividade “Livro das Experiências”.....	125
Tabela 12. Planificação de atividade “Sequências com a Lagartinha”.....	129
Tabela 13. Planificação de atividade “Animais pelas costas”.....	132
Tabela 14. Planificação de atividade “A Vela e a Rosa”.....	135
Tabela 15. Planificação de atividade “Fada Sininho”.....	137
Tabela 16. Planificação de atividade “Agarrar a chuva”.....	139
Tabela 17. Planificação de atividade “Hora do Conto”.....	141
Tabela 18. Planificação de atividade “Árvore do outono”.....	146
Tabela 19. Planificação de atividade “Composição do outono”.....	149
Tabela 20. Planificação de atividade “Dança com lenços”.....	152
Tabela 21. Planificação de atividade “Quem é quem?”.....	156
Tabela 22. Planificação de atividade “Teatro de Sombras”.....	158
Tabela 23. Planificação de atividade “Jogo do maestro”.....	162
Tabela 24. Planificação de atividade “Prenda de Natal”.....	164
Tabela 25. Planificação de atividade “História de Natal”.....	167
Tabela 26. Planificação de atividade “Quantos dentes já nos caíram?”.....	170
Tabela 27. Planificação de atividade “Pesquisar!”.....	174
Tabela 28. Planificação de atividade “As dentaduras”.....	177
Tabela 29. Planificação de atividade “Dentes e lupas”.....	179

Tabela 30. Planificação de atividade “Os amigos dos dentes” .....	183
Tabela 31. Planificação de atividade “Uma boca gigante” .....	189
Tabela 32. Planificação de atividade “Histórias e canções” .....	194
Tabela 33. Planificação de atividade “Vamos avaliar” .....	197
Tabela 34. Planificação de atividade “Um museu de dentes” .....	200
Tabela 35. Planificação de atividade “A teia da família” .....	206
Tabela 36. Planificação de atividade “Sou uma marioneta” .....	209
Tabela 37. Planificação de atividade “Agarra a bola!” .....	211
Tabela 38. Planificação de atividade “O Golfinho” .....	213
Tabela 39. Planificação de atividade “Jogo social: O mar” .....	216
Tabela 40. Planificação de atividade “Arte Abstrata” .....	219
Tabela 41. Notas de Campo .....	323
Tabela 42. Matriz Categorical dos Dados Recolhidos .....	431
Tabela 43. Tabela Descritiva do Roteiro Metodológico e Ético .....	440

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
APEE	Associação de Pais e Encarregados de Educação
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
Cf.	Conferir
Cont.	Continuação
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PPG	Projeto Pedagógico de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## 1. INTRODUÇÃO

As relações e interações são a base de uma pedagogia participativa, permitindo desenvolver laços de pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ao mesmo tempo, as aprendizagens das crianças começam com o carinho (Brazelton & Greenspan, 2009), ou seja, quando o educador se revela afetuoso e empático, funciona como um modelo (das relações sociais) para as crianças, promovendo comportamentos de cuidados para com os outros (Eisenberg, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001). Ao mesmo tempo, são criados os alicerces para um clima de calma e democracia na sala de atividades.

O presente relatório tem como título: **A Importância da Relação Pedagógica na Gestão do Grupo de crianças: Relato de uma coconstrução em jardim de infância (JI)**, em que o objeto de análise foram as particularidades das relações entre o adulto e as crianças, procurando compreender e refletir sobre os fenômenos relacionais e como estes contribuem para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, nomeadamente na construção de um clima harmonioso dentro da sala de atividades. Assim, por se tratar de um tema intimamente ligado ao contexto e aos sujeitos, a minha investigação consiste num estudo de caso. Este relatório constitui-se também como o documento em que é explanada e analisada a caminhada que realizei durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) II.

Relativamente à organização dos vários tópicos, começo por apresentar, no Capítulo 2, a caracterização para a ação seguida, no Capítulo 3, pela análise reflexiva da intervenção que levei a cabo, da qual fazem parte as minhas intenções pedagógicas e um olhar crítico e fundamentado sobre todo o processo de intervenção. A prática pedagógica que aqui retrato e analiso teve lugar em um JI da rede pública, entre o dia 25 de setembro de 2017 e o dia 19 de janeiro de 2018, com um grupo de 20 crianças com idades entre os quatro e os seis anos. As intenções delineadas tiveram em consideração a caracterização previamente realizada e foram o ponto de partida para as práticas que posteriormente implementei, garantindo que “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (Decreto-Lei nº 241/2001, anexo 1, artigo 3º, ponto 1).

Seguidamente, no Capítulo 4, apresento a minha investigação em JI, incluindo a identificação da problemática, cuja escolha emergiu das vivências no contexto e das reflexões que realizei com a educadora cooperante, a revisão da literatura especializada sobre o tema que selecionei, a definição de um roteiro ético, segundo o qual me guiei durante todo este processo, que foi fundamental especialmente por se tratar de investigação com crianças, o quadro metodológico que mobilizei para o meu trabalho de investigação, que consistiu num estudo de caso, em que foram analisadas tanto as práticas que observei, como as que executei. Durante a totalidade deste percurso, foi nuclear assumir uma postura de *educadora reflexiva* (Alarcão, 1995), especialmente focando a problemática em estudo, mas também, enquanto fui construindo e definindo a minha visão sobre a criança e sobre a educação de infância. No final deste capítulo, são apresentados com recurso a dados empíricos, os resultados e conclusões que retiro da investigação.

Segue-se o Capítulo 5, no qual reflito sobre a construção da minha identidade profissional, não só focando a PPS II, mas sim todo o percurso académico, que me trouxe até onde me encontro.

No final, apresento como conclusão, as minhas considerações finais, que englobam as principais aprendizagens que retiro deste percurso, as minhas conceções e aspirações face à profissão que escolhi e as principais conclusões do trabalho de investigação que realizei.

## **2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

Esta etapa do trabalho tem origem na recolha de dados. É de uma importância nuclear para qualquer trabalho docente, pois só conhecendo o contexto e os seus atores podemos saber como agir naquele local, com aquelas pessoas. Esta fase de recolha de informação pode ser “definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.17). Posto isto, para uma eficaz recolha de dados, recorri à observação direta do tipo naturalista (por vezes participante e por outras não participante),

cujos resultados estão organizados em notas de campo, que podem ser consultadas no Capítulo 6 do Anexo A. Recorre-se a este método para registar dados de natureza não-verbal como os padrões de comportamento das pessoas e objetos, das atitudes e os modos de estar e agir. Foi também essencial fazer uma observação indireta do contexto, através da pesquisa e análise documental, designadamente, dos documentos oficiais da instituição: Projeto Educativo (PE) e Projeto Curricular de Grupo (PCG). Porque, “as práticas só são acessíveis pela observação” (Flick, 2005, p.137), algumas informações foram ainda recolhidas em conversas informais, com as crianças e/ou com os adultos. Por fim, foi também necessário e fundamental mobilizar referências de literatura especializada, de modo a fundamentar as informações recolhidas e as opiniões traçadas.

## **2.1. Contextualização**

O contexto onde realizei a PPS II situa-se em Lisboa, no concelho de Oeiras e pertence à rede de respostas do ensino público, ou seja, está sob a tutela do Ministério da Educação. Como tal, a Escola Básica e Jardim de Infância onde estive, pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) e, a nível organizacional e político segue as normas do Ministério da Educação. De acordo com o Projeto Educativo (PE), o AE está organizado como um agrupamento vertical, tendo sido definido como unidade orgânica no ano de 2012/2013. Tem como sede a Escola Secundária W, que reúne as valências de 3º Ciclo e de Ensino Secundário, com 49 turmas, inclui também o JI X, com quatro salas de atividades, a Escola Básica Integrada Y, com onze turmas do 1º Ciclo e dezasseis turmas do 2º Ciclo e a Escola Básica Z com JI, com 16 turmas e 4 salas de atividades. Este meu percurso académico teve lugar na sala 4 do JI pertencente à Escola Básica Z.

## **2.2. O meio Envoltente e o Agrupamento**

Segundo os dados disponíveis no PE, a população acolhida nas várias instituições que compõem o AE é bastante heterogénea, “constituindo um permanente desafio à nossa capacidade de adaptação” (PE, 2014/2017, p.5). De entre os problemas existentes, sublinha-se “uma problemática que interfere com a estabilidade que desejamos aos nossos alunos, que é o agravamento da condição socioeconómica de muitas famílias” (PE, 2014/2017, p. 5), isto porque a área geográfica de inserção do agrupamento “pauta-se por

uma forte ligação ao setor terciário, em termos laborais, o que já determinou alterações significativas no modo de vida familiar” (PE, 2014/2017, p. 5). Esta situação, a insegurança que a dúvida gera, determina precaução nos gastos e, em última instância, reflete-se na oferta de vivências e experiências a que os alunos estão habituados – na versão mais ténue deste problema – ou exprime-se em verdadeiras dificuldades no cumprimento das vertentes básicas da dignidade humana – saúde, habitação e alimentação. Neste sentido, é ampliada a importância de que se revestem, não só para a vitalidade das escolas, mas também para a organização das famílias, as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), para as crianças do JI e o Centro de Tempos Livres, para as crianças do ensino básico. De acordo com o PE (2014/2017), “sendo a escola um local de efetiva permanência e de vivência contínua, deve a mesma promover ações e atividades que melhorem a qualidade dos espaços, bem como as interações, potenciando a partilha, a coesão e a dimensão emocional e moral da organização escolar” (p. 7). Também a **interação Escola-Meio** é incentivada e alimentada, a Educação é encarada no seu âmbito mais abrangente, ou seja, no que transmite de conhecimentos (saber e saber fazer), de ética e civismo (saber estar, saber ser). A relação com o meio é um campo fértil que requer uma intervenção dinâmica, atenta e produtiva. A componente social é um fator de teste à deferência da escola face à realidade que a envolve, para tal, são utilizadas estratégias como: a comunicação *online* com os parceiros, os Encarregados de Educação e os demais atores, o trabalho colaborativo e a plataforma de aprendizagem. Urge promover-se a inovação na vertente pedagógica e organizacional, pelo que é fundamental potenciar as virtualidades da partilha de materiais, processos e produtos, entre todos. O AE oferece ainda **Serviços Especializados**, através de pessoal técnico-pedagógico, no sentido do “cumprimento de uma das metas que traçámos, nomeadamente aquela que promove a integração saudável dos alunos quer de uma forma preventiva, quando algum elemento da comunidade educativa sugere uma avaliação, quer num sentido continuado, por sinalização precoce” (PE, 2014/2017, p.8). Existem três Unidades de Ensino Estruturado (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo/ensino secundário), para apoiar alunos que manifestem Perturbações do Espectro do Autismo. Os alunos são, assim, integrados no ambiente escolar através de situações adaptadas que promovam a sua inclusão e o desenvolvimento das suas capacidades. Estes

serviços encerram ainda uma componente afetiva muito importante no que diz respeito às famílias dos alunos que acompanham, pois estabelecem-se laços de confiança e segurança determinantes para o equilíbrio dos discentes. Os Serviços de Psicologia e Orientação garantem a proximidade aos alunos, nomeadamente aos do 9º ano e ensino secundário, proporcionando-lhes informação atempada e fidedigna para a concretização das escolhas significativas para o seu futuro.

### **2.3. Caracterização do JI**

Como já referi, o JI coexiste num edifício com a Escola Básica Z. Este foi construído recentemente, em 2011. Tanto os espaços cobertos, como os de recreio e a zona desportiva exterior são bastante amplos. No seu todo, é composto por cinco blocos, tendo, cada um deles, dois pisos. No bloco administrativo, encontra-se: no piso 0 - a secretaria, a reprografia, a sala da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), a sala de professores/educadores, a sala dos assistentes e o gabinete da coordenação; no piso 1 - a biblioteca escolar, a sala de informática, a sala de formação e o laboratório de ciências. No Bloco Vermelho e no Bloco Amarelo há dezasseis salas de aula. No Bloco Azul, no piso 0, encontram-se mais duas salas de aula, a Unidade de Ensino Estruturado, um gabinete de apoio especializado e o posto médico; No piso 1 há quatro salas para as Atividades de Enriquecimento Curricular e dois gabinetes de apoio socioeducativo. No último bloco encontram-se: no piso 0 - a cozinha e o refeitório; No piso 1 - quatro salas de JI e dois polivalentes, utilizados como recreio interior e pelas AAAF. Existe ainda de um amplo ginásio, com um palco e uma zona desportiva exterior. Os espaços de recreio são pavimentados com cimento, não dispondo de quaisquer equipamentos lúdicos, tendo sido as zonas de cobertura para a chuva construídas neste verão. No caso espaço exterior destinado ao JI, há um espaço de terra, relva e plantas e o pavimento é em borracha. De acordo com a educadora, existe um plano de trabalho que junta as educadoras e as famílias das crianças, no sentido de desenvolver e dinamizar o espaço exterior, assim, foram até agora criados e/ou instalados percursos de equilíbrio com pneus, troncos, mesas, um balancé, dois quadros de ardósia e um carro construído com pneus e outros materiais de desperdício e uma horta Este é bastante amplo, contém alguns (não muitos) equipamentos móveis, como triciclos, carrinhos, blocos de

construção, andas, entre outros, que permitem várias utilizações e manipulações, por parte das crianças. Focando o Bloco onde funciona o JI, o espaço está pensado tendo em conta as necessidades da rotina diária: foi construído com materiais adequados (revestimento do chão e paredes, janelas e portas, mobiliário, etc.) para que a utilização diária das crianças seja feita segurança e com autonomia e para facilitar a higienização dos espaços e materiais. É de sublinhar que todas as salas têm acesso ao espaço exterior. As salas de atividades possuem uma casa de banho, com uma sanita para meninos e outra para meninas e um lavatório. Isto torna demorado o processo de higiene antes do almoço, causando um longo tempo de transição, que perturba a harmonia do grupo.

Mais uma vez, sou eu que fico encarregue de organizar as crianças no tempo de espera até todos terem lavado as mãos, por ser tanto tempo, é difícil controlar o grupo, evitando momentos de conflitos e/ou de excitabilidade elevada. Este momento exige do educador a criação de estratégias, como cantar canções, fazer jogos, ou algo parecido, de forma a manter a calma. (cf. Anexo A, Capítulo 6 - Nota de campo do dia 13 de outubro de 2017)

O horário letivo estende-se das 9 horas às 15 horas e 15 minutos. Como atividades fora do horário letivo, entre as 8 horas e as 9 horas e entre as 15:15 e as 19:00, as crianças do JI podem frequentar as AAAF, que são da responsabilidade da APEE.

## **2.4. A Equipa Educativa**

Tal como está delineado no Regulamento Interno, a coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador, designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar. Cada uma das quatro salas de atividade funciona com uma assistente operacional e uma educadora de infância titular de grupo. Os horários das educadoras e assistentes operacionais são fixos, tendo cada educadora uma tarde reservada para o atendimento das famílias, consoante marcação prévia. Existe ainda um trabalho articulado com outros profissionais como, professores do ensino especial, terapeutas da fala e técnicos de intervenção precoce, nos casos das crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou que apresentem alguma outra carência de intervenção especializada.

De acordo com a educadora, esta é uma equipa que privilegia o trabalho cooperativo. A planificação mensal e as planificações semanais são realizadas pelas quatro docentes, em articulação. Existem ainda reuniões regulares de equipa, para avaliar e refletir as questões pedagógicas. Adianta ainda que neste JI se considera a relação escola/família de grande importância, pois a participação dos pais no ambiente educativo dos filhos transmite segurança às crianças e aumenta a sua autoestima, sendo fundamental para que as aprendizagens sejam significativas. Como forma de promover a participação das famílias no processo educativo realizam-se reuniões de pais, atendimento semanal, participação em festas e/ou convívios, divulgação das atividades da sala, entre outros.

## **2.5. Valores, Visão e Princípios Educativos da Educadora Cooperante**

A educadora Luísa, com quem estive a trabalhar e cooperar, possui 36 anos de experiência, sendo este o terceiro ano de serviço neste JI. Através de conversas com a mesma, da análise do PCG e das observações diárias, fiquei a conhecer as linhas orientadoras da sua ação enquanto docente, a sua visão da criança e da educação de infância, e a sua posição pedagógica. Ou seja, a fundamentação das suas opções educativas. No PCG que elaborou, a educadora refere que os documentos legais pelos quais se guia são: o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (despacho nº9180/2016), a Convenção dos Direitos da Criança, (ONU, 1989) e os documentos legais do AE, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Vai mais longe ao afirmar que

as OCEPE são o grande suporte para a prática educativa do educador como construtor e gestor do currículo, que com uma intencionalidade educativa deve ter sempre presente os respetivos Fundamentos e Princípios Educativos: desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; criança como sujeito do processo educativo; resposta a todas as crianças; construção articulada do saber. (PCG, 2017/2018, p.5)

Para além destes documentos legais, salienta ainda o documento “Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), como a referência ética da sua prática educativa. Fazendo seus os seguintes princípios:

a Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; a Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta

correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; a Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; e o Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (PCG, 2017/2018, p.5)

Com isto em mente, define como prioridades e estratégias pedagógicas:

- Elaborar o planeamento da ação pedagógica, tendo por base as etapas interligadas entre si: Observar/registar/documentar-Planear-Agir-Avaliar.
- Valorizar a avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, avaliação formativa realizada ao longo do tempo e baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto.
- Considerar que a construção do saber se processo de forma integrada e articulada entre os diferentes conteúdos, tendo como referência as três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo.
- Reforçar a importância dada às características específicas/culturas das famílias, do grupo de crianças, às características individuais de cada uma de forma a adotar práticas pedagógicas diferenciadas e um planeamento adaptado, diferenciado, flexível e ajustado ao grupo.
- Considerar o ambiente educativo/sala como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças e suporte ao trabalho curricular.
- Promover e proporcionar um ambiente de bem-estar no grupo e na sala onde as crianças gostem de estar, se sintam seguras, felizes e gostem de participar e aprender, destacando a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente ligados.
- Reconhecer que o brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.
- Construir um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade de forma que todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados.

(PCG, 2017/2018, p.5)

Como forma de operacionalizar os pressupostos anteriores, a educadora privilegia uma postura de mediadora, valoriza as interações, adulto-criança, criança-criança e em grande grupo. Parte do que a criança sabe, valorizando os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens. Valoriza as diferentes expressões e o brincar como tempo para explorar e fazer descobertas, acreditando que a aprendizagem se efetua pela ação, sendo que todas as crianças participam e são agentes do processo educativo. Para acompanhar e avaliar as práticas, no final de cada semana é avaliado o trabalho desenvolvido e feita uma reflexão sobre o comportamento das crianças, ajustando o que

for necessário, tendo sempre em conta o grupo de crianças e suas características. Durante a minha presença no contexto, foi-me dada a oportunidade de participar destes momentos de avaliação e reflexão, em que também discutíamos as minhas propostas para os planos semanais.

## **2.6. As Famílias das Crianças**

As famílias das crianças do grupo apresentam, como quaisquer outras, características muito próprias. É importante conhecer as famílias e os seus hábitos, pois “é aí, por via da participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são integradas na sua cultura . . . [o] que lhes permite participar no mundo social alargado” (Ferreira, 2004, p.65). A mesma autora adianta que esta “*heterogeneidade social*” (p.67) entra pelas “portas adentro” da sala de atividades, pelo que deve ser tida em conta e compreendida.

Através da análise dos dados disponíveis no PCG, como se pode observar nas tabelas 1, 2 e 3 (presentes no Anexo A, Capítulo 2), a maior parte dos pais e das mães das crianças têm idades entre os 30 e os 45 anos, com uma formação académica que varia entre o ensino secundário e o grau de licenciatura, havendo cinco com o grau de Mestrado e um com o grau de doutoramento. Relativamente à situação profissional, apenas um pai e três mães se encontram em situação de desemprego. Mais se adianta que 19 são famílias nucleares e 1 é monoparental feminina. De entre as 20 famílias, duas pertencem ao escalão A do SASE (Serviço de Ação Social Escolar) e três ao escalão B. Não obstante, na maioria o nível socioeconómico é médio. A maioria das famílias habita na zona circundante da escola. No geral, a educadora refere que nas reuniões que tem com as famílias estas enumeram principalmente problemas ao nível da estipulação e cumprimento de regras em casa e falta de informação de como lidar com a frustração dos filhos, sem ceder. Não obstante, demonstram estar abertos ao trabalho em parceria com a educadora e em fazer o que podem para ajudar os seus filhos a crescer saudáveis e felizes. A educadora acrescenta que existem, no entanto, casos específicos em que nota alguma indiferença da parte das famílias em se envolver no trabalho com a criança. Por exemplo, quando não veem as notas que são deixadas no quadro das mensagens, não trazem os objetos de que a criança necessita, como o chapéu, não colaboram quando é pedido que

façam algum trabalho em casa, etc. Mas sublinha que estes casos são a exceção e não a regra.

## **2.7. O Grupo de Crianças**

O grupo é constituído por vinte crianças, sendo que doze são raparigas e oito são rapazes. Têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (à data da minha chegada, em outubro de 2017), na Tabela 4, (presente no Anexo A, Capítulo 2), apresento a sua identificação: nome e idade. No grupo há 3 crianças que são filhos únicos, 12 com um irmão, 4 com dois irmãos e 1 com três irmãos. As 20 crianças do grupo estão no JI pelo segundo ano, sendo que a maioria frequentou outras instituições em anos anteriores.

O período de adaptação à escola no mês de setembro decorreu de uma forma calma e positiva, sem problemas, todas as crianças manifestaram gosto e prazer por regressarem à escola, tendo expressado isso verbalmente de forma calorosa e com afeto, vivendo-se assim um ambiente calmo e colaborante. (PCG, 2017/2018, p. 4)

Todas têm nacionalidade portuguesa, tendo como língua materna o português. Como informações relevantes, a Matilde e a Inês frequentam sessões de terapia da fala, o Afonso está sinalizado com NEE, nomeadamente com o diagnóstico de uma perturbação do espectro do autismo, sendo acompanhado por técnicos especializados. A Melanie tem duas irmãs com NEE, pelo que está a ser acompanhada pela equipa especializada, no entanto, não tem qualquer diagnóstico, nem apresenta dificuldades e/ou problemas de desenvolvimento. Todas as crianças do grupo, embora cada uma de forma distinta apresentam algumas dificuldades na linguagem, principalmente ao nível da pronúncia e articulação da fala. No final do ano de 2017, 14 crianças terão cinco anos, sendo que destas, 6 são condicionais (podem ou não ingressar o 1º Ciclo no próximo ano letivo) e 6 crianças terão os seis anos. Neste grupo há 17 crianças que frequentam as AAAF e 3 que vão com familiares para casa.

A educadora afirma que este é um grupo assíduo e pontual, que interiorizou bem a rotina diária da sala, de forma a contribuir para a segurança das crianças e para a existência de um ambiente de bem-estar e de gosto por participar e estar na escola. A organização do espaço/sala e a construção das regras da vida em grupo foram realizados com a participação ativa das crianças, que foram dizendo o que faltava na sala, quais

deviam ser as regras gerais e de cada área, etc. É um grupo que gosta muito de brincar explorando os jogos, as áreas do faz de conta e o espaço do recreio ao ar livre. São muito comunicativos, conseguem expressar as suas ideias, opiniões e sentimentos e demonstram ser participativos e ativos, pois mostram interesse e curiosidade pelo que se passa à sua volta e pelas atividades propostas. Ao nível da autonomia nos hábitos de higiene e de alimentação, a educadora refere que o grupo tem adquirido mais competências.

## **2.8. A Organização do Espaço e dos Materiais**

A sala de atividades está organizada por áreas, delimitadas e identificadas através do código escrito e icónico, por via de imagens reais (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexos A e B). O espaço disponível é bem aproveitado e percebe-se que a sua organização foi pensada em função das crianças (ex. a identificação das áreas e os trabalhos são colocadas ao nível dos olhos das crianças). Existe uma parede que é toda de vidro, composta pela porta para o recreio e por uma grande janela, o que faz com que haja entrada de bastante luz natural. As cores selecionadas para o revestimento das paredes e do chão, bem como dos vários materiais são vivas e estimulantes, mas não demasiado, criando um ambiente simultaneamente alegre e acolhedor. As áreas, o material e a mobília estão em boas condições (sem riscos, os livros não estão rasgados; os jogos estão completos, etc.) e o mobiliário é adequado à estatura das crianças, permitindo um uso autónomo do mesmo, incluindo o acesso facilitado a todos os brinquedos e outros recursos materiais. Existe uma zona de casa de banho, equipada com um lavatório e duas sanitas, uma para meninos, outra para meninas. As paredes estão preenchidas com a exposição dos trabalhos das crianças, com os instrumentos de regulação do grupo criados em colaboração (quadro das presenças, quadros de escolha das áreas, quadro do tempo, etc.). Esta exposição vai sendo alterada ao longo do tempo, e os trabalhos retirados são arquivados nos portefólios individuais de cada criança. As áreas existentes na sala são: jogos de chão, casa grande, casa pequena, garagem, jogos de mesa, natureza, pintura, desenhos, desenhos/recorte e plasticina e biblioteca e três mesas com cadeiras, que servem de apoio a múltiplas utilizações (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexo B). No geral, existe bastante espaço para circulação e as várias áreas não são encaradas de forma estanque. A educadora atribui grande importância à estruturação do espaço,

afirmando que essa organização pode influir no comportamento e bem-estar das crianças, como aconteceu quando “decidiu alterar a disposição de um dos móveis dos jogos, pois assim as crianças ficavam com mais espaço para estar na área do quadro branco, que tem sido muitas vezes selecionada” (cf. Anexo A, Capítulo 4 - Reflexão 12ª Semana). Esta organização, por áreas, facilita a apropriação do espaço, por parte das crianças. Tal como defendeu Montessori (1969) é a própria criança que escolhe o seu trabalho e solicita o material necessário, tomando as iniciativas que lhe parecem mais razoáveis. Segundo a mesma autora, a criança tem o direito de tocar em tudo, todas as coisas são para seu uso pessoal, podendo arrumar e desarrumar à sua vontade. A educadora demonstra que é esta a sua intenção quando partilha as suas reflexões sobre a organização da sala e sobre os materiais disponíveis, afirmando que é bom ir observando as crianças e as utilizações dos espaços e materiais que fazem, de forma a sinalizar mudanças que sejam necessárias.

Relativamente aos materiais de apoio, lúdico-pedagógicos e brinquedos, observei que cada área da sala contém material suficiente para o número de crianças presentes, ou seja, a oferta não é demasiado limitada. Pelo contrário, por vezes, quando as crianças utilizam em simultâneo vários materiais de várias áreas, apresentam dificuldades na arrumação. A diversidade dos materiais disponíveis leva a que tenha sido delineada a regra de que cada conjunto de materiais é para ser utilizado na sua área, o que limita as opções e combinações de materiais nas brincadeiras, mas é necessário para manter a ordem. Os materiais e atividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças (ex. os jogos de mesa têm diferentes níveis de dificuldade) e a educadora referiu que o material pouco procurado pelas crianças é guardado e/ou substituído por outro, o que garante a escolha e participação das crianças. Zabalza (1992) defende mesmo que “o próprio facto de manusear o ambiente, de usá-lo educativamente, supõe que o professor tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança e da necessidade profissional de controlar o ambiente como contexto de aprendizagem” (p. 157). Por fim, interessa focar a apropriação do espaço, por parte das crianças, segundo Cardona (1992) “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p.12). No dia-a-dia, as crianças comportam-se com segurança e autonomia

na sala e nos restantes espaços do JI. Sabem o que fazer em cada um deles, onde se encontram os diversos materiais e sabem também, os limites que devem respeitar.

## **2.9. A Gestão do Tempo**

Relativamente à organização do tempo, esta está diretamente relacionada com a rotina, que é intencionalmente planeada pelo educador e negociada com a criança, o que a torna uma rotina pedagógica. Nas palavras da educadora, o “tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora exista uma rotina que é intencionalmente planeada, mas conhecida e apropriada pelas crianças. Esta rotina contempla diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, em pequeno grupo, em grande grupo” (PCG, 2017/2018, p.6). Neste caso, a rotina está estruturada de acordo com o que apresento na Tabela 5 (cf. Anexo A, Capítulo 2), sendo que às terças-feiras, há sessão de educação física das 11:00 às 11:30. Não obstante, esta gestão do tempo apesar de ser estruturada, não deixa de ser flexível, pois, embora existam momentos definidos e que acontecem todos os dias, estes podem sempre se alterar e modificar consoante as necessidades que vão surgindo e visando o bem-estar das crianças do grupo, “as equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2004, p.197). Ao longo do dia, a rotina inclui momentos de grande grupo, de pequeno grupo e individuais. As várias atividades e interações têm origem em sugestões dos adultos e/ou das crianças, havendo espaço de negociação e de escolhas. Segundo Lino (2014), a escolha é uma “atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como ao desenvolvimento social” (p.139), o ato de escolher requer que a criança pense nas características, nas diferenças e nas semelhanças das alternativas que lhe são apresentadas.

Na prática, o educador, quando organiza e estrutura o tempo letivo, tem de realizar um planeamento semanal, mensal e anual. A rotina diária insere-se em cada um destes planeamentos, sendo que a criança se vai progressivamente apropriando das referências temporais para conseguir estabelecer relações entre passado, presente e futuro. É fulcral que seja dada a oportunidade às crianças de participarem, em conjunto com o educador, na organização do tempo, permitindo que se apropriem das rotinas e partilhem os seus

interesses para que se consiga fazer uma gestão do tempo o mais enriquecedora possível. No fundo, “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (Cardona, 1992, p. 10). Portanto, a organização das rotinas deve ser feita de forma estruturante (fundamentada pelos princípios pedagógicos) e não de forma mecânica.

Para terminar, importa referir que tal como a cooperante do contexto da PPS I, a educadora defende que as crianças devem, diariamente, ter direito a bastante tempo de brincadeira livre, não estruturada. Mais do que de atividades orientadas e dirigidas pelo adulto. Portanto, atribui ao brincar um lugar de importância e destaque, afirmando que “enquanto eles estão a brincar, estão a aprender” e que “este é um tempo (a educação de infância) em que devem explorar e brincar ao máximo”.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo farei uma análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido durante o período de intervenção, em que começo por evidenciar as intenções educativas definidas, que se relacionam intimamente com a caracterização do contexto e do ambiente educativo, apresentada no capítulo anterior.

O **plano de ação** constitui-se como a base do trabalho de um educador. Ao definir e planear o que pretende fazer o educador seleciona um conjunto de intenções e as respetivas estratégias, de acordo com o que é adequado face às necessidades e especificidades do grupo, no intervalo de tempo em questão. Este foi também um importante processo de reflexão e de tomada de decisões sobre as práticas e ações que fui realizando. Logo, não é algo fixo e categórico, mas sim um processo em constante construção e reconstrução, de forma a potenciar a qualidade da intervenção docente. Claro está que, como referi, este plano de ação apenas faz sentido se for sustentado por dados científicos e empíricos, de forma a ser totalmente pensado para o grupo de crianças em questão, no contexto em que se situam e tendo em conta as características das famílias. Neste sentido, foi essencial haver uma primeira fase de observação intencional das práticas pedagógicas realizadas pela equipa educativa e dos comportamentos, interesses e fragilidades manifestados pelas crianças nos vários momentos da rotina, recolher

informação através das conversas e reflexões com a educadora cooperante, consultar os documentos oficiais da instituição como o PP e o PCG, para assim definir as minhas intenções de forma enquadrada. Por outras palavras, “procuramos informações quando desejamos compreender mais de perto uma situação” (De Ketele e Roegiers, 1999, p. 12), seja no sentido de detetar necessidades, fazer escolhas ou tomar decisões.

### **3.1. Intenções para a Ação**

Como tenho vindo a explicar, depois de realizada a caracterização do meio, do contexto e dos vários sujeitos de maior influência e relevância, para a prática, é preciso delinear um plano de ação integrado, contextualizado e fundamentado, pois “o *quefazer* é práxis, todo o fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 2006, p.141). Isto porque, toda a ação docente, para que tenha valor, significado e, sobretudo, qualidade carece de uma intencionalidade pedagógica. Por outras palavras,

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Neste sentido, com base na caracterização do ambiente educativo, organizei a minha intencionalidade pedagógica segundo quatro eixos: **equipa, famílias, crianças e avaliação**. Para cada um, apresento um objetivo geral, seguido dos objetivos específicos e da sua fundamentação teórica e prática, através de referências de literatura especializada e de exemplos da prática.

#### **Com a Equipa**

##### **1. Integrar-me e agir em cooperação com a equipa pedagógica, de modo a contribuir para a qualidade do ambiente educativo.**

- 1.1. Conhecer e analisar os princípios orientadores da instituição e da educadora cooperante, de modo a agir em consonância e equilíbrio com os mesmos;
- 1.2. Adequar as minhas propostas de atividades ao Projeto Pedagógico de sala, enriquecendo-o e complementando-o;
- 1.3. Agir em constante partilha, cooperação e reflexão com a educadora e a assistente operacional.

Para isto, comecei por utilizar os primeiros momentos de contacto para observar a equipa em ação, de modo a me ser possível fazer a integração de forma articulada e equilibrada. Também a observação indireta, através da leitura e análise dos documentos oficiais, foi fulcral para conhecer e refletir o modo de ação que o AE, o JI e a educadora defendem. Assim, pude planear a minha intervenção de acordo com a linha de ação pré-existente, acrescentando o meu contributo. A educadora teve ainda influência neste processo, ao autorizar-me a participar ativamente nos vários momentos de equipa: reuniões, preparação e vivência dos dias festivos com as famílias, entre outros. Isto fez com que me sentisse incluída na equipa, havendo espaço para tentar dar o meu contributo.

Tudo isto, aliado ao facto de ter estabelecido uma relação de confiança com a educadora e a assistente operacional, foi o que tornou possível a concretização do meu trabalho, com resultados que considero positivos. Embora a educadora tenha uma forma de trabalhar diferente da minha e da que estava habituada, esta era fundeada nos mesmos valores e princípios educativos. Como tal, foi possível interligarmos a nossa ação de forma coesa, sempre com uma ideia refletida do que queremos para as crianças, ou seja, sustentada por uma intencionalidade pedagógica clara. Tendo presente que o bem-estar e o envolvimento das crianças são condições necessárias para o seu desenvolvimento e a aprendizagem (Araújo, 2014). Durante estas semanas, aprendi estratégias práticas de organização do tempo, espaço e recursos materiais e de gestão do grupo de crianças, nos vários momentos da rotina e nas transições. Criei relações de trabalho produtivas e construtivas, que resultaram num planeamento de atividades (tanto as propostas por mim, como as propostas pela educadora) partilhado e participado. Ou seja, trabalhei realmente em cooperação e em equipa, com o objetivo comum de chegar a todas e a cada criança. Ao mesmo tempo, a forma como a educadora foi comentando e refletindo a minha intervenção de forma acutilante, levou-me a nunca me acomodar e tentar sempre ser ainda melhor. Este foi um período de tempo em que sofri várias mudanças na minha vida pessoal, que poderiam ter perturbado a minha vida profissional e académica, mas com esta interajuda, reflexão e evolução, as dificuldades foram suplantadas.

### **Com as Famílias**

- 2. Estabelecer, promover e incentivar a relação com as famílias (cooperação, partilha e confiança), contribuindo para o seu envolvimento na educação das suas crianças.**

- 2.1. Estar disponível para interagir com as famílias, nos vários momentos de encontro diários (Chegadas, saídas, festividades, etc.) e criar formas de comunicação com os que não encontro diariamente;
- 2.2. Promover a comunicação e a partilha na interação com as famílias, de forma empática e securizante;
- 2.3. Arranjar estratégias de participação das famílias na minha ação.

Como educadores, considero que devemos estabelecer e manter uma relação de proximidade e de confiança com as famílias, estimando o seu papel de cuidadores primários das crianças. No JI, esta relação é valorizada e trabalhada, pelas educadoras e auxiliares, através de uma postura respeitosa, sensível e profissional.

No que diz respeito à minha chegada, afixei um recado na porta da sala contendo a minha fotografia, e uma breve descrição do que estaria lá a fazer e durante quanto tempo (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexo C). Conforme fui tendo a oportunidade de conhecer os vários elementos, pude constatar que a minha presença foi desde logo vista como algo normal e usual, tendo-se mostrado recetivos. A relação foi sendo criada através da valorização e partilha das conquistas das crianças e através das próprias crianças, que falavam de mim em casa, despertando o interesse dos pais. Ainda no início da PPS, enviei para casa de cada criança a minha apresentação e o pedido de consentimento para a recolha de fotografias (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexos C e D). Mais adiante, aquando da realização da fase de pesquisa para o projeto de intervenção, também pedi a colaboração dos pais, que acederam ao enviar livros, imagens e outras informações para analisarmos na sala.

Por fim, foram os momentos de celebração, como o Natal, que me trouxeram a oportunidade de contactar com todos de forma mais informal e divertida, levando a uma progressiva aproximação, bem como a participação na reunião de pais, em que a educadora me reservou um tempo para eu falar com eles sobre o projeto que desenvolvi e fazermos uma avaliação do mesmo e das reações das crianças em casa.

### **Com as Crianças**

#### **3. Promover o desenvolvimento holístico das crianças, através da exploração sensorial e de relações emocionais e sociais equilibradas, consistentes e securizantes.**

- 3.1. Garantir a voz ativa e a participação das crianças em todos os momentos;
- 3.2. Assumir o *brincar* como fonte de aprendizagem, ativa e significativa;

- 3.3. Apoiar e estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando as suas características e ritmos individuais;
- 3.4. Criar momentos de experiências significativas para as crianças, explorando as várias áreas de forma integrada, de modo a promover o seu desenvolvimento holístico;
- 3.5. Estabelecer uma relação pedagógica com as crianças que promova a autoestima e a autoconfiança através da afetividade e da psicologia positiva;
- 3.6. Promover um clima democrático e a cooperação entre todos.

Para que estes pressupostos sejam possíveis, é fundamental escutar as crianças, brincando e aprendendo com elas. Simultaneamente, orientá-las para a conquista de competências e contribuir para que se sintam felizes. De acordo com esta premissa, na minha ação dei primazia às vontades das crianças, observando-as para descobrir os seus interesses, o que gostam de fazer, os seus brinquedos preferidos, as relações com os pares, etc. e partir destas observações para planear a minha intervenção. Como foi o caso da escolha do tema para o projeto «Porque é que nos caem os dentes?», que teve tamanha relação com os interesses e necessidades das crianças, que as 20 quiseram participar e se mantiveram envolvidas até depois de terminado o projeto.

Como defende Gardner (1995) na teoria das inteligências múltiplas, acredito que não há uma única forma de aprender e de promover o desenvolvimento de cada criança. Desde logo percebi que o Lourenço, o Rodrigo, o Tomás e o Martim C. adoram a companhia do adulto nos jogos de mesa e que desta forma fazem aprendizagens de forma integrada e dinâmica (cf. Anexo A, Capítulo 5 - Reflexão 8ª Semana), que o Martim Q. necessita de um equilíbrio delicado entre os tempos de atenção e os tempos em que brinca sozinho, que a Mariana B. e a Gabriela podem parecer crianças que não falam muito em grande grupo, mas em privado gostam de conversar e de discutir as suas ideias, entre muitos outros pormenores da personalidade de cada um. Cada criança tem as suas preferências e com elas aprendi quem precisava de ajuda para comer ou companhia para conseguir terminar os trabalhos, quem gostava de atividades mais físicas e quem se interessava mais por histórias e canções, enfim, *quem é cada um deles*. Ao observá-los, ao escutá-los nas suas múltiplas linguagens (Sarmiento, 2006), consegui respeitar os seus tempos. Assim, fui aprendendo como me adequar a cada um, tendo os momentos de relação um papel preponderante para esta descoberta, devido ao seu carácter mais individual.

Ao pensar as propostas de atividades para as crianças, tive em consideração o plano mensal da educadora (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexo F) e os objetivos delineados pela mesma. Juntamente com as conversas informais que fui mantendo com a equipa e as minhas observações percebi que, no geral, o grupo apresenta dificuldades ao nível da linguagem verbal, necessitando de muitos estímulos, por exemplo, estender o seu vocabulário e as suas frases, dando exemplos, investir em histórias e canções, etc. e outros aspetos cognitivos, como as competências socio-emocionais, nomeadamente as relações entre pares e as regras, eram, portanto os campos onde devia centrar as minhas ações. Em relação ao estímulo verbal, optei pela exploração de livros, contar histórias, canções e lengalengas e o uso constante da palavra de modo claro, com a máxima correção linguística, em qualquer lugar ou ocasião, sem exceção, incluindo as tentativas de traduzir as ações das crianças por palavras. Ao longo das semanas de intervenção, fui-me adaptando ao grupo, percebendo os seus gostos, conhecendo quais os títulos de livros que já ouviram contar ou que têm em casa, etc. Também me fui apercebendo de qual era a dinâmica do grupo em cada dia, para poder adaptar a forma de animar a história. Repetir títulos e deixar que as crianças contem a história comigo foi também um aspeto muito positivo, que cria uma boa relação entre todos e sentido de pertença. Aproveitei para relacionar algumas atividades com os livros, pois são um ótimo ponto de partida para contextualizar e dinamizar as tarefas, por exemplo, quando lemos *Afinal o Caracol* de Fernando Pessoa, fizemos rimas com os nossos nomes; quando lemos *A que Sabe a Lua* de Michael Grejniec, aprendemos a canção da lua, que mais tarde as crianças quiseram cantar para os pais na festa de natal; *O Cuquedo* foi apresentado usando a técnica do teatro de sombras; entre outras. Assim, os livros foram o ponto de partida para atividades e brincadeiras, sempre com a intencionalidade de estimular a linguagem oral, por exemplo, através do reconto, o que se liga com a necessidade de investir neste domínio que as crianças apresentam (cf. Anexo A, Capítulo 4 - Planificações das atividades propostas). Também as atividades de expressão plástica são muito ricas tanto na dimensão sensorial (expressão emoções, ganhar confiança, etc.) como na dimensão linguística (falar sobre os materiais, as suas características, as ações, apresentar o que fez aos outros, etc.), algo em que investi ao longo de todo o tempo. Por outro lado, a nível motor as crianças apresentam, no geral, capacidades bastante desenvolvidas. Face a isto, investi em

atividades que estimulassem a concentração, a persistência, o reconhecimento e trabalho das emoções, o cumprimento de regras sociais e a interação com o outro.

Investi ainda nas relações de modo a promover a evolução das competências socio-emocionais das crianças, investindo na busca de estratégias de gestão do grupo. Fui brincando com as crianças em pequeno grupo ou individualmente, dinamizando atividades em grande grupo estimulantes e adequadas à faixa-etária, como a Dança com lenços, o Apanha a bola e o Mar (cf. Anexo A, Capítulo 4, Planificações das atividades propostas). Tal como aconteceu em contexto de creche, apercebi-me de que a melhor forma de criar esta relação (pedagógica) de “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção . . . diálogo e respeito mútuo” (Sousa, 2013, p.V) é através dos afetos, ou seja, dos momentos de ligação interpessoal. Por exemplo, ao trabalhar com uma ou mais crianças, estar verdadeiramente presente, disponível para ouvir e demonstrar a importância e o valor que cada criança tem (por ser quem é e nas ações que desempenha). Foi assim que o grupo me foi *adotando* como figura de referência e como alguém de quem gostam:

Quando terminamos, a Mariana estava determinada a encontrar mais alguma coisa para fazermos, pois estava a gostar de trabalhar comigo individualmente. Quando voltamos à sala, contou a algumas crianças o que tínhamos estado a fazer com tanto orgulho, que fez com que a Leonor B. também quisesse fazer um trabalho assim comigo! (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Capítulo 6 – Nota de campo do dia 22 de novembro)

Neste período de tempo aprendi também estratégias práticas para a resolução de conflitos, procurando ser justa nas soluções, mas, sobretudo, reconhecendo que os conflitos são naturais e constituem um bom momento de aprendizagem. Para amenizar a tensão criada e tentar solucionar o problema, uma possível linha de ação passa por falar sobre o que as crianças estão a passar, definindo os sentimentos, levando-as a focar-se também no *outro* dentro do conflito. Ou seja, estimulando a descentralização e a empatia. Sublinhando, claro, que o adulto não deve utilizar a agressão, nem física nem verbal, como resposta, pois as nossas ações são repetidas pelas crianças e a mensagem que queremos passar não é a de perpetuar a agressão, mas sim a de encontrar estratégias positivas de resolução dos conflitos.

Praticando a postura da educadora, de que são as crianças que nos dizem quando estão preparadas para ir por este ou aquele caminho, várias foram as ocasiões em que

alterei estratégias, encurtei atividades ou trocámos o interior pelo exterior. Tudo para estimular a autonomia e independência das crianças, ajustando o meio às suas capacidades e necessidades. Nunca forcei uma criança a fazer o que não queria, mas apoiei sempre que senti que bastava uma pequena ajuda para que ela fosse bem-sucedida, como por exemplo, ajudar a pegar num pincel, posicionar uma peça de um jogo de modo a facilitar a sua seleção pela criança, entre outras. A isto se chama, nas palavras de Vygotsky (citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014), socio-construtivista russo do século XX, dar andaimes (*scaffolding*), agindo na zona de desenvolvimento potencial da criança, de modo a que ela consiga realizar o que, sozinha, ainda não é capaz. Como referi numa das reflexões semanais, o educador deve estar atento aos comportamentos emergentes da criança. De acordo com Vygotsky (citado por Siraj-Blatchford, 2009), “o ato de ensinar deve ser direcionado para as competências emergentes da criança e não para as que ela já adquiriu” (p. 4).

Não só nas atividades dirigidas pelo adulto, mas em todos os momentos da rotina, é importante respeitar o ritmo individual de cada criança:

O Rodrigo é uma criança que não gosta de comer. Na verdade, ele refere que gosta de certos alimentos, mas nem sempre são escolhas saudáveis. Ao invés de estar a hora de almoço toda a insistir com ele, ou de desistir e dar-lhe a comida à boca, tentei fazer um acordo: eu dividia a comida no seu prato e a parte que fosse mesmo para comer, ele comia sozinho e eu depois levava o resto para dentro. Não tivemos sucesso em todas as tentativas, mas a verdade é que o Rodrigo comeu mais vezes sozinho. (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Capítulo 5 - Reflexão 12ª Semana)

Este episódio ilustra que devemos respeitar o ritmo da criança e deixa-la fazer escolhas que, como referi anteriormente, de acordo com Lino (2014), a escolha é uma “atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como ao desenvolvimento social” (p.139).

Para terminar, afirmo novamente que na definição da minha intencionalidade pedagógica para com as crianças tive em conta o contexto e os intervenientes, bem como os seus desejos e necessidades. As atividades que propus tiveram como ponto de partida tanto a observação das crianças a quem se destinavam, como a ligação com o PCG da educadora cooperante. Não obstante, os momentos mais informais/não estruturados que apelidamos de “brincadeira livre” são, em meu ver fundamentais para a evolução da relação com as crianças e para realmente as conhecermos.

## Formas de Avaliação

### 4. Realizar uma avaliação formativa e global da minha ação, através de reflexões contínuas de cariz individual e/ou partilhadas, com os vários atores.

- 4.1. Utilizar a escrita como forma preferencial de registo e análise da prática, sempre apoiada nas observações e vivências da prática;
- 4.2. Partilhar as minhas reflexões pessoais e outros registos com a equipa educativa e com a orientadora institucional, discutindo-as e (re)construindo-as em coadjuvação.

Para tal, recorri à elaboração de notas de campo, escritas diariamente, logo após sair do JI e apoiadas por apontamentos que ia registando ao longo do dia. Durante a primeira semana diariamente e para as restantes semanalmente, redigi reflexões que focaram os acontecimentos da semana e um tema fundamentado que surgiu ligado às vivências de cada semana. Também o planeamento e a reflexão sobre a operacionalização dos planos de cada dia, em conjunto com a educadora, funcionaram como guias da minha ação. O facto de ter partilhado alguns destes registos, dúvidas, etc. com a equipa, com a minha orientadora e com outras colegas, ajudou bastante a construir a minha evolução durante este processo.

Neste ponto, importa referir que aliadas às minhas intenções tive sempre presente o respeito pelo outro, desde os adultos às crianças. Para tal, agi sempre com ética na minha postura profissional. Também por isso pedi a autorização para captar fotografias (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexo D) e também para a realização do portefólio de uma criança (cf. Anexo A – Portefólio de Estágio, Anexo E). Em conjunto com a minha postura diária, estes procedimentos simples garantem o respeito pelo outro e também o reconhecimento da minha legitimidade e o ganho da confiança dos outros. Ainda no âmbito das formas de avaliação, tive ainda a intenção omnipresente de **garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais** (APEI, s.d.). Esta foi, durante todo o estágio, a intenção que norteou toda a minha prática. Em todos os momentos em que intervim, nos momentos que planifiquei e também nos que apenas observei, tentei garantir que as crianças fossem valorizadas acima de qualquer outra pessoa na instituição, dando primazia aos seus interesses e necessidades.

### 3.2. Um Olhar sobre a minha Intervenção...

Neste ponto, tenho como objetivo ilustrar de que forma as intenções apresentadas anteriormente foram trabalhadas no contexto de Jardim de Infância. Volto a frisar que a etapa da planificação, em conjunto com a constante recolha de dados e com a avaliação das várias fases, é essencial no trabalho docente. Isto porque nos permite usufruir de uma visão completa das situações: para onde queremos ir e como vamos fazer para lá chegar.

Por outras palavras,

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Ou seja, quando pretendemos examinar o trabalho docente, a operacionalização das intencionalidades educativas também se pode avaliar através da análise das planificações realizadas. Começo por orientar o leitor, alertando que deve consultar o Anexo A, onde constam, no Capítulo 4 os **planos semanais**. Estes abrangem não a totalidade da duração da PPS II, mas a partir da data em que comecei a ser eu a organiza-los. Desde cedo a educadora me deixou espaço para incluir as minhas propostas encadeadas com a sua planificação, depois, começamos a fazer os planos da semana em conjunto e, por fim, fiquei eu responsável por eles, claro que, com o seu apoio e a supervisão. Em cada plano semanal, pode ser observado o plano de cada dia, em que estão marcadas a azul as atividades que foram propostas e planeadas por mim e cujas planificações apresento logo de seguida, nas Tabelas 7 a 40, do mesmo Capítulo do Anexo A. Estas planificações foram realizadas com a contribuição e apoio da educadora cooperante e tiveram origem e sequência através das reflexões e observações que fui realizando. Logo, foi um processo de construção, em que fui considerando diversos fatores, como as atividades realizadas, os interesses que as crianças iam demonstrando e a (re)adaptação das atividades que foram repetidas, com o intuito de suprir as dificuldades, o que corre menos bem. Pois, muitas das propostas foram realizadas em pequenos grupos, o que possibilitou, para mim, uma repetição das mesmas, que se revelou uma fonte de aprendizagens significativas e proporcionou a reflexão e readequação constantes da minha prática. Ao organizar o

trabalho nestes moldes, percebe-se a relação estreita entre a planificação e a avaliação. Estas figuraram-se como etapas interdependentes, tanto no caso da avaliação das crianças, como da minha autoavaliação e até da minha avaliação feita pela educadora cooperante.

Focando especificamente as minhas propostas de atividades, a minha principal preocupação, desde o início, passou por garantir que se adequavam às características das crianças, a nível maturacional, a nível dos seus interesses e necessidades, entre outros, ou seja, propor atividades que visassem, o seu bem-estar global e as desafiassem, estimulando a sua implicação nas atividades, o seu envolvimento. Por exemplo, de modo a garantir o **bem-estar emocional**, pensei em atividades que proporcionassem momentos ricos às crianças com **abertura e recetividade** para que estivessem disponíveis para interagir e explorar; **flexibilidade**, perante atividades novas, garantindo o direito à não participação, para evitar alguma forma de perturbação significativa, de forma a desfrutarem das novas experiências; fomentar a **autoconfiança** e a **autoestima** permitindo que as crianças se expressem à vontade, quando confrontadas com novos desafios, enfrentando-os e arriscando mesmo perante a possibilidade de insucesso; **assertividade**, desenvolvendo um sentimento de à vontade e de força suficiente para pedir ajuda ou conforto; e **tranquilidade**, promovendo um estado de calma e relaxamento (Portugal & Laevers, 2010). Também apostei em atividades que estimulassem a **concentração**, através do **desafio** e do **envolvimento**. Para o conseguir, desenvolvi propostas que captassem “a **atenção** da criança . . . na atividade que realiza”; a **energia**, proporcionando sentimentos de “**esforço e entusiasmo** na atividade”; a **complexidade e criatividade**, levando a criança a “mobilizar as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina”; e a **persistência**, levando as crianças a não abandonarem “facilmente o que estão a fazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 27).

Posso afirmar com segurança que estes cuidados, esta forma de estar e de perceber o meu novo papel (de educadora estagiária) foram nucleares, na minha opinião, para o sucesso da minha intervenção. Os primeiros dias serviram para adquirir um crescente conhecimento sobre as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, bem como das intenções e forma de atuação da equipa educativa, servindo como ponto de partida para a caracterização e a definição das minhas intencionalidades. No que

respeita ao meu processo de intervenção e planificação, inicialmente propus-me a integrar o plano da educadora cooperante, atuando como uma “dupla de educadoras”, em que as minhas propostas iam surgindo integradas na sua planificação. Como a educadora me deu sempre espaço para assumir o grupo nos vários momentos, assim como se dispôs a cumprir o que são os objetivos da PSS II, quando precisou de estar ausente, confiou-me o grupo, pela primeira vez a “solo”. Ou seja, assumi o papel da educadora na sua ausência e continuei a partilhá-lo com ela na sua presença. Com o decorrer do tempo, o desafio passou por ser progressivamente eu a assumir o grupo, com a educadora como “base de apoio”. Sublinhando que no que concerne às atividades propostas por mim, senti-me mais confiante e segura durante a intervenção, por ter realizado antes a sua planificação, logo, foram realmente essenciais ao meu trabalho. No entanto, mais do que em contexto de creche, senti nas primeiras intervenções que a planificação tinha de ser realizada com mais detalhe, para me poder focar mais nas crianças e menos nos materiais e organização do espaço, por exemplo. Ao mesmo tempo, apesar da segurança que a planificação detalhada nos confere, é necessário ser capaz de improvisar face ao que acontece, havendo, por vezes necessidade de alterar o plano. Isto foi algo que considero que aprendi a ser capaz de fazer, ao longo destes meses. Termino reforçando a ideia com que comecei, pois se, por um lado, eu possuía *a priori* um *corpus* de conhecimentos teóricos que adquiri na minha formação académica e que me permitiram pensar uma linha de ação fundamentada, ou seja, “um quadro pedagógico de referência que corresponde basicamente às suas concepções pedagógicas e aos métodos através dos quais procuram promover as aprendizagens a realizar pelas crianças” (Coelho, 2009, p.1), por outro lado, foi o contacto direto e contínuo com os documentos oficiais da instituição, os espaços, os materiais e especialmente com as pessoas (crianças, equipa e famílias) que me possibilitou organizar e selecionar as minhas intenções, para que pudesse, depois, planejar, intervir e refletir.

Gostaria ainda de fazer referência ao **trabalho de projeto**, que realizei com as crianças durante a PSS II, no âmbito de uma outra unidade curricular, que foi um marco importante para a minha intervenção, dadas as suas características. Pois a Metodologia de trabalho por Projeto (MTP) é “assumida em grupo, pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa, tempos de planificação e

intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e de enfoque social” (Vasconcelos 2011, p. 9), de facto, para ser passível de ser trabalhado, o tema tem de ser significativo para as crianças, de forma a potenciar a curiosidade, o envolvimento e o empenho, por ser do seu interesse. Por estes motivos, penso que a MTP se enquadra no tipo de intervenção que considero de qualidade, constituindo-se como uma boa estratégia de ação em educação de infância. Face a este grupo em concreto, tal como consta na caracterização que realizei, esta metodologia responde, por um lado, às suas potencialidades, ao ir ao encontro das suas questões e ao estimular a sua capacidade reflexiva e de relacionar conhecimentos. Por outro, às suas fragilidades, ao estimular o trabalho cooperativo e colaborativo, a concentração em atividades de grande grupo e o respeito pelo outro. Ao mesmo tempo, senti que esta forma de trabalho docente é ideal para a integração das várias áreas do currículo, de forma articulada, sem ser “forçado”. Foi ainda com o projeto que consegui o maior envolvimento das famílias, quer pedindo a sua contribuição no trabalho, quer nas conversas que surgiram com base no que as crianças foram aprendendo, o que diziam em casa, as mudanças que os pais iam sentido, etc. Com estas interações (formais e informais), consegui criar uma relação com as famílias, havendo partilha de informações e preocupações. No final, tiveram ainda a necessidade de expressar o seu carinho e a valorização do meu trabalho, o que é bastante motivador. Não obstante, penso que poderia ter ido ainda mais além, tentando integrar também aqueles com quem não me cruzava no dia-a-dia, por exemplo, através de um *blog*. No futuro, esta vai ser uma estratégia que tentarei implementar e testar, com o objetivo de garantir a participação e envolvimento de todos.

Por fim, como ponte para o capítulo seguinte, quero referir a relação com o grupo de crianças, a **relação pedagógica**. Desde o início que tive a intenção clara de ser honesta com as crianças, em todos os sentidos. Defendo uma educação pautada pelo afeto e segurança, em que o educador deve ser uma figura de referência, alguém com quem a criança pode contar, em todos os momentos. “Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann & Weikart, 2004, p.75). Ao mesmo tempo, o educador deve ser firme e assertivo, de forma a ser a âncora do grupo, alguém

que mantém a harmonia. Para tal, o educador não poderá ter medo “de estabelecer regras” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 23), pois as crianças necessitam de uma figura de referência. Contudo, em vez de se repreender a criança é mais favorável elogiar a sua conduta positiva e reforçar as suas conquistas, os educadores devem pôr “de lado uma visão de si próprios como autoridades todas-poderosas e sábias para, em vez disso, se transformarem em companheiros das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 79). Com isto em mente, tentei estabelecer uma relação de partilha de saberes e experiências, de confiança, de afeto e de segurança. Respeitando as crianças enquanto agentes ativos no seu desenvolvimento. Para criar esta relação, comecei por me integrar nas brincadeiras e nas reuniões de grande grupo, antes mesmo de apresentar as minhas propostas. A parte da gestão do grupo e dos comportamentos foi, sem dúvida, o maior desafio! Situações de “teste” forma várias, por exemplo, quando tentava gerir o grande grupo e as crianças continuavam a fazer demasiado barulho sem atender aos meus pedidos, necessitando da intervenção da educadora. Por isso senti o interesse na investigação que apresento de seguida, procurando a melhor forma de “nas interações conjuntas, quer as crianças, quer os adultos, tomarem a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 77), ou seja, encontrar o equilíbrio para a partilha do poder e do controlo, com o objetivo de atingir a “auto-realização,. . . confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 77).

#### **4. A MINHA INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Neste capítulo, irei começar por identificar a problemática que decidi investigar, justificando a decisão que tomei. De seguida, apresento a revisão da literatura, em que defino os principais conceitos relacionados com a investigação. Segue-se a apresentação da metodologia mobilizada para a realização do presente trabalho de investigação, incluindo as preocupações éticas que considerei e pratiquei. Por fim, exponho e analiso os dados recolhidos empiricamente, chegando a algumas conclusões e inferências.

## 4.1. Identificação da Problemática

O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas,  
mas em virtude de uma necessidade interna.  
(Wallon, 2008, p. 76)

Para decidir qual o tema da minha investigação, pesou o facto ser do meu interesse dar continuidade ao trabalho investigativo que iniciei em contexto de creche, até porque, a grande temática da relação pedagógica e as suas variadas implicações é, para mim, um conteúdo fulcral em educação, pelo que é muitas vezes o foco das minhas pesquisas. Para além disso, este foi o tema que mais marcou a minha prática, as minhas reflexões e as conversas com a educadora cooperante e a orientadora de estágio. Assim, esta foi a temática que mais me suscitou interesse de investigação, tendo em mim um impacto não só a nível profissional, como pessoal. Neste sentido, o tema de investigação selecionado visa compreender a importância da relação pedagógica como facilitadora e enriquecedora das relações dentro da sala de atividades de um JI. Interligando com a minha hipótese de investigação de ser esta relação a base para a gestão do grupo de crianças. Pois, enquanto estagiária, a gestão do grupo nos vários momentos, mas especialmente nas transições e nos momentos de grande grupo, foi o meu maior desafio. Desta conjuntura nasce o título da minha investigação: **A Importância da Relação Pedagógica na Gestão do Grupo de Crianças: Relato de uma coconstrução em jardim de infância.**

Para Estrela (2002), a Relação Pedagógica, que consiste no contacto interpessoal que se estabelece num espaço e num tempo, no decorrer da ação pedagógica, é uma pedra basilar para a educação infantil.

Desde que nasce, qualquer criança (qualquer ser humano) sente necessidade de atenção, de carinho e de afeto para que tenha um processo de socialização harmonioso. É durante a infância que se formam os padrões comportamentais e sentimentais e se dá o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima (Bronfenbrenner, 1987). O que me permite inferir que se as instituições de educação têm a responsabilidade de intervir, em parceria com as famílias, de forma a proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem completas, holísticas, devem ter em consideração a esfera da socialização e das relações interpessoais (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016). Para tal, o educador estabelece uma relação pedagógica com cada criança do grupo,

investe no estabelecimento e cumprimento de regras e imposição de limites justos e consistentes, sem descurar a atenção, o carinho e o afeto de que a criança necessita, para que se desenvolva física, psíquica e cognitivamente saudável (Estrela, 2002). Pessoalmente, acredito que é desta forma que se consegue chegar a um clima democrático na sala de atividades, em que cada um reconhece o seu valor, os seus direitos e os seus deveres.

## 4.2. Revisão da Literatura

A infância não é uma “adultícia” com limitações, é uma idade própria em que se cresce, desenvolve, aprende, ensina, partilha, defende-se o *Eu* e vai-se gerindo a pouco e pouco as características da condição humana.  
(Cordeiro, 2012, p. 24)

A visão do Homem como um ser que pode ser dividido entre corpo/mente, matéria/espírito, cognição/afeto, que prevaleceu durante séculos tem sido desmistificada. Leite (2006) confirma esta premissa quando afirma que “durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a *razão* como dimensão mais importante, sendo a *emoção*, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano” (p.16). Já no século XX, surgem novas conceções teóricas, com a influência de fatores culturais, históricos e sociais, que vão contribuir para a formulação de novas visões e perspetivas a respeito da **importância e influência da dimensão social no desenvolvimento humano**.

Neste ponto, começarei por abordar a relação pedagógica, referindo algumas características que a distinguem de uma outra relação humana. De seguida, abordo a gestão do grupo de crianças, referindo não só do que se trata, como os seus maiores desafios e algumas estratégias de intervenção.

Começo por definir o conceito de **relação pedagógica**, esta constitui-se como a relação de interação que se estabelece entre o educador e a criança, é influenciada pelo contexto educativo onde decorre essa interação e pelas características individuais do educador, como a sua personalidade, com vista à promoção do desenvolvimento da criança. Segundo Postic (2007), a relação pedagógica corresponde ao “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa” (p.27). Nela devem privilegiar-se as atitudes de respeito, de empatia e de abertura ao outro, em que

são fundamentais os afetos, pois, nas palavras de Almeida (2004), “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto” (p.52).

Para uma criança, o mundo social é, em grande parte, gerido pelo adulto. Ao ingressar no JI é-lhe dada a possibilidade de alargar de forma significativa o número e a qualidade das interações sociais, através do desempenho de papéis com figuras reais ou imaginárias. Esta simbolização dos acontecimentos reais constitui vivências necessárias para a criança aprender a interagir socialmente. Por outro lado, a interação não só com os pais, mas também com os educadores tem uma importância determinante na formação da consciência social e moral. Para obter uma atitude mais autónoma e não tão dependente do adulto na descoberta do mundo, a criança necessita primeiro de se identificar com este e aceitar o seu sistema de valores, pois só assim tem uma referência para poder avaliar a importância e o valor do que está a tentar descobrir em cada momento (Formosinho & Araújo, 2004). Hohmann e Weikart (2004), por sua vez, referem que as conclusões retiradas da investigação no campo da psicologia em relação aos processos pelos quais a criança passa para construir o seu conhecimento social, emocional, intelectual e físico advêm de uma aprendizagem do tipo ativo, envolto num clima de apoio interpessoal consistente, onde todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí decorrem. Os mesmos autores acrescentam que, pela experiência e através do contacto permanente com a criança, o educador apercebe-se da vontade que esta tem de ser aceite e da sua necessidade de atenção e de proteção por parte do adulto.

Atualmente, tal como defende Borges (2010), está provada a influência dos estilos educativos de pais e educadores no comportamento da criança e na interiorização de valores e de regras sociais. Adultos autoritários, que abusam frequentemente de punições, ameaças e castigos físicos, ou adultos permissivos, incapazes de impor limites e regras, determinam crianças inseguras, com baixa autoestima, que manifestam comportamentos agressivos na sua relação com os outros. Pelo contrário, adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e positivos na forma de atuar, desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades em que se envolvem (Pleux, 2002). Também Katz (2007) sublinha a importância dos contactos entre o educador e a criança que

frequenta o JI, visto que criança é um ser que se relaciona com os outros por laços predominantemente afetivos, assim como referem Hohmann e Weikart (2004), “o desenvolvimento destas capacidades [relacionais e sociais] encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (p.65). Portanto, é importante encorajar a criança a descobrir e a inventar, dar maior incentivo à pergunta do que à resposta, estimular o seu raciocínio, estar atento às descobertas que as crianças vão fazendo e dar-lhes o máximo de possibilidades para isso, prestar atenção a cada uma delas e encorajá-las a construir e a conhecer.

Gomes-Pedro (2005) realça a grande responsabilidade de se ser educador, uma vez que a criança baseia o seu sentido de coerência e resiliência, no modo como se sente significativa junto de quem cuida de si, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela se cruza. Um educador que respeita a dignidade da criança e a trata com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve nela a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e agente do seu próprio processo de aprendizagem (Arantes, 2003). Para Oliveira e Ribeiro (2012), é fundamental que o educador transmita carinho e atenção às crianças, pois a sua ação e postura determinam a maneira como os limites serão estabelecidos e respeitados. Se este adotar uma atitude de respeito e afeto para com cada uma delas, a reação será recíproca. Assim, a criança ao sentir-se amada e segura no grupo (sendo que os adultos também fazem parte do grupo), desenvolve um sentimento de pertença. Isto leva-nos ao segundo ponto de análise, a **gestão do grupo de crianças**.

Gerir um grupo de crianças, nos vários momentos da rotina é sem dúvida uma tarefa difícil e desafiante. Fonseca e Rosa (s.d.) vão mais além ao afirmar que “nos dias que correm, são cada vez mais frequentes os casos de educadores e professores que se deparam com um grande desafio: gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam «problemas de comportamento»” (p.164). O que acontece é que o profissional de educação tem de gerir o grupo e os indivíduos, havendo uma ou mais crianças que não respeitam as diretivas dos adultos, que são abertamente desafiantes e, se pressionadas, passíveis de se tonar agressivas (Hall & Hall, 2008). Os mesmos autores referem que para lidar com estas situações e para educar as crianças com sucesso, é

necessário um nível elevado de maturidade emocional, que leva tempo e prática para ser adquirido. Pois, embora os docentes tenham plena noção de que é preciso e importante para o grupo de crianças que hajam limites, assumindo-se a disciplina como um fator com grande influência no desenvolvimento sociomoral das crianças, bem como um fim educativo de carácter imediato (Estrela, 1992), fazê-lo de um modo consistente e eficaz é uma tarefa bastante difícil. “É certo que há um desejo em torno do bom comportamento das crianças, mas há também uma preocupação relacionada com o facto de as podermos estar a refrear demasiado ou a impor-lhes demasiados limites” (Brazelton, citado por Fonseca e Rosa, s.d.).

Com isto em mente, o que se encontra descrito na literatura que consultei indica que *educar* pressupõe sempre uma grande implicação e envolvimento por parte do educador, com o fim máximo de um adequado trabalho com as crianças de forma a potenciar o seu desenvolvimento global. Isto acarreta que o educador tenha uma ideia clara dos seus objetivos e dos princípios pedagógicos segundo os quais rege a sua ação, porque, “ensinar em qualquer nível educativo requer escolhas e decisões sobre o que seleccionar como enfoque privilegiado” (Katz, 1995, p.1). Percebe-se que só através do contacto direto e continuado com o grupo de crianças no dia-a-dia do JI, podemos recolher os dados que nos permitam caracterizar o grupo e identificar as questões que necessitam de intervenção, bem como criar e manter uma relação com cada criança de abertura e afeto. No meu caso, por ainda não ter muita experiência no contexto e talvez porque a experiência que tenho foi adquirida em papéis distintos do de educadora de infância, é normal (e expectável) que surjam dificuldades. Como afirmou Arends (1995), os momentos que apresentam um desafio maior são os de grande grupo, particularmente os relativos ao início e ao fim das atividades, assim como os períodos de transição entre as mesmas. Para além disso, haverão sempre situações em que as crianças nos testam, pois, “necessitam de ver se os adultos estão seguros ou inseguros, qual a sua capacidade de resposta, de atuação, de resolução dos problemas” (Reyes, 2010, p.288).

Assim sendo, o que podemos, enquanto educadores, fazer para contornar, minimizar e responder a estas situações? De acordo com Carita e Fernandes (1997), é consensual a importância basilar das competências do profissional de educação na gestão do grupo, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização.

Neste sentido, é esperado que, perante a existência de situações de “descontrole” do grupo, o educador seja capaz de refletir e encontrar as melhores estratégias para a solução deste “problema”, no momento. Como referi anteriormente, deve-se começar por conhecer cada criança e o seu temperamento, bem como as relações e interações típicas entre o grupo, para ser possível delinear estratégias para o grupo e/ou estratégias diferenciadas para cada criança. Carita e Fernandes (1997) reiteram estes princípios ao afirmar que o conhecimento da criança pelo adulto de referência é facilitador de uma maior proximidade e de uma melhor compreensão das necessidades e problemas da mesma, capacitando-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas.

Como primeira estratégia de intervenção, sublinho as formas de organização do grupo. Quando pensamos as propostas educativas devemos refletir o que iremos pedir às crianças, e avaliar qual a melhor abordagem (grande grupo, pequeno grupo, pares, individual, etc.), para evitar a dispersão da atenção das crianças. Outra estratégia é a utilização, por parte do adulto de referência, de um discurso mais assertivo e firme, face aos comportamentos indesejados, reduzindo o conflito, fazendo-lhe face e evitando chegar à agressividade (Carita & Fernandes, 1997). Reys (2010) apresenta uma outra estratégia que denomina por «acordos de conduta», que consiste na “troca de favores” entre a criança e o adulto. Ou seja, uma negociação com a criança em que em troca do comportamento adequado, a criança é reforçada positivamente pelas suas ações. Este reforço não deve ser algo material, mas sim uma ação, ser recompensado com o que gosta de fazer (por exemplo, se conseguir estar sentado, atento e a ouvir os colegas, quando terminar a reunião pode ir brincar com os *legos*, ou escolher a área primeiro). O autor afirma que a maioria das crianças responde bem face a estes “acordos”, porque retira prazer em conquistar o que quer com o seu próprio esforço. Também a exploração da ZDP (zona de desenvolvimento proximal – conceito preconizado por Lev Vigotsky), propondo o trabalho em grupos em que uns são responsáveis por ajudar e estimular outros é uma forma de trabalho que aparenta ser motivante e envolvente para as crianças, pelo que se mantêm mais focadas.

Fazendo a ligação com o conceito explicitado anteriormente, para que qualquer estratégia seja passível de ser aplicada com sucesso, não pode faltar uma **relação pedagógica** ancorada na **afetividade** entre o educador e as crianças, sustentada pelo

**diálogo** e pela **escuta ativa**. Porque, se a criança se sente segura, ouvida, valorizada e importante para o adulto, sente-se também mais motivada para interagir e relacionar-se. Ou seja, se queremos criar um clima tranquilo, seguro, estimulante e envolvente no nosso contexto pedagógico, é essencial estabelecer primeiro uma relação de simpatia e respeito com as crianças, para depois, juntamente com as mesmas, criar regras claras e funcionais, que as crianças possam apreender e compreender.

Resumindo, quando falamos de ambiente educativo de qualidade, nas palavras de Portugal (2000) “a chave está na qualidade do contexto! E qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p.86). Percebe-se, portanto, que “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p.86). Como incluir esta *qualidade* na construção e reconstrução das práticas? Trabalhando no sentido de manter um “clima de abertura”, pautado por interações entre o grupo de crianças e o adulto de referência, baseadas no diálogo, negociação, e responsabilização de cada um; na confiança mútua; na aproximação afetiva de todos os atores e no respeito, integridade, direitos e dignidade de cada um. Ao mesmo tempo, devemos atender a que não estejamos a limitar liberdade das crianças, ao ponto de não as incentivarmos a adquirir a autonomia e autoconfiança necessária, mas também não sermos demasiado permissivos, deixando-as exacerbar as suas tendências egocêntricas naturais (Avô, 1996). Os adultos de referência devem, sim, “agir com amor, com carinho e com afeto; mostrando-se próximos e compreensivos, ao mesmo tempo que seguros e firmes quando devermos dizer não, quando devermos indicar alguns limites, quando devermos corrigir algumas condutas” (Reyes, 2010, p.138). Resistindo à tendência “adultocêntrica” de explorar uma posição de poder e gritar, obrigar, agarrar, etc., o que leva mais rapidamente à agressividade e ao aumento do comportamento indesejado, do que ao desejado.

### **4.3. Quadro Metodológico e Roteiro Ético**

Este processo de investigação começou com a observação e a constante reflexão crítica, que me permitiram selecionar e delimitar a problemática. Posteriormente, a partir

da segunda metade do mês de outubro, procedi à recolha dos dados segundo os métodos e técnicas que irei apresentar. Após o final da PPS II, elaborei a organização e análise dos dados, fazendo algumas considerações sobre os resultados obtidos.

Dado o tema da investigação estar ligado às relações humanas, bem como ao meu percurso e aprendizagens no contexto, a natureza desta investigação afigura-se qualitativa ao “implicar uma ênfase nos processos e significados” (Garcia & Quek, 1997, p.451). O objeto de análise, o que observei, foram as particularidades das relações entre o adulto e as crianças, procurando compreender e refletir os fenómenos relacionais e como estes contribuem para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, nomeadamente na construção de um clima harmonioso dentro da sala de atividades. Os participantes são, portanto, a educadora cooperante, as crianças, a assistente operacional, eu (estudante estagiária) e as famílias das crianças, procurando conseguir a visão de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, por se tratar de um tema intimamente ligado ao contexto e aos sujeitos, a minha investigação consiste num **estudo de caso**. Este tipo de abordagem investigativa implica a integração do investigador no contexto, com o intuito de focar e estudar uma situação particular e conhecê-la a fundo. Tendo, simultaneamente o cuidado de “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, citado por Duarte, 2008, p. 117).

De acordo com a natureza qualitativa do estudo, o planeamento das várias etapas da investigação nunca foi estanque ou categórico, ou seja, encarei a reflexão como fonte de informação e orientação para as necessárias adaptações e/ou reformulações. Com base nestes pressupostos, para recolher e reunir as informações necessárias, fiz uso principalmente da observação participante, direta, naturalista e pouco estruturada que, segundo Tomás (2011), possibilita ao observador realizar registos, num ambiente natural. Os dados que apresento foram recolhidos diariamente, através de notas de campo, registos fotográficos/áudio/vídeo, uma entrevista à educadora cooperante e registos de conversas com os vários intervenientes. Como estive sempre em inter-relação com o grupo de crianças, a equipa e as famílias, sobressai a ideia de que o meu trabalho espelha as especificidades deste caso apenas, não podendo ser estendido a um universo maior, ou seja, “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Não

estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos” (Stake, 2009, p. 20).

Como já fui revelando, os dados das observações diárias foram registados segundo vários modelos/instrumentos: notas de campo, registos de observação, registos fotográficos/vídeo/áudio e reflexões semanais. Assim, a par com as minhas vivências *in loco*, a constante reflexão sobre o dia-a-dia e temas de interesse em educação de infância, levaram-me a construir o meu conhecimento, sobre o tema de investigação (e não só). Não obstante, muitas interações de cariz mais informal, como as conversas que fui mantendo com a educadora cooperante e as reflexões conjuntas que fizemos sobre os mais variados temas, foram uma fonte de informação importante e com relevância para a investigação. As opiniões das famílias, das crianças e da assistente operacional, recolhidas através de conversas e interações diversas, foram também sendo reunidas em registos de observação e notas de campo e tidas em conta, ao longo deste percurso. Afonso (2005) defende a validade dos dados recolhidos através de observações, pois “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.91). No mesmo sentido, Burgess (2001) afirma que este tipo de recolha de dados “consiste num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa” (p.182). Também Máximo-Esteves (2008) reitera esta ideia ao afirmar que estes são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações” (p.88). Assim, os resultados que apresento no ponto seguinte têm uma validade inequívoca, estando intimamente relacionados com o contexto ao qual se referem, tal como é suposto acontecer num estudo de caso. Foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada à educadora, no final da PSS II, com o objetivo de recolher a sua opinião e perspetivas sobre a relação pedagógica, sobre a gestão do grupo, bem como a importância de um clima democrático dentro da sala de atividades e sobre as repercussões no desenvolvimento da criança das questões em análise. O guião e a transcrição da entrevista podem ser consultados nos Anexos B e C.

Os instrumentos mobilizados deram origem a uma abismal quantidade de dados, desviando-se por vezes do tema em estudo. Face a esta situação, para que conseguisse

fazer a sua análise, organizei-os e etiquetei-os, para posteriormente poder realizar a análise de conteúdo (cf. Anexo D). Esta trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos muito utilizado em estudos qualitativos, mais concretamente na investigação empírica, que nas palavras de Krippendorff (citado por Vala, 1986) se define como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p.103), no fundo é através destas inferências que podemos passar da simples descrição à interpretação. Como tal, foi através desta técnica que pretendi analisar os dados recolhidos e classificá-los segundo categorias que ajudam a mais tarde compreender aquilo que está “por detrás” dos registos (Silva & Fossá, 2015). Vala (1986), defende que a finalidade da análise de conteúdo é sobretudo a realização de inferências, baseadas numa “lógica explicitada” acerca das mensagens que foram recolhidas e organizadas previamente. Ao proceder a esta análise de conteúdo, tive de respeitar algumas etapas características desta técnica, em que a primeira foi selecionar e organizar os dados obtidos numa matriz de análise (cf. Anexo D), na qual constam as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. O resultado é uma árvore categorial, onde se pode aceder de uma forma simplificada aos dados, ou seja, “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p.110) dos dados.

Dado que me interessa estudar não só a visão da educadora cooperante, mas também, dos restantes envolvidos no processo educativo (assistente operacional, famílias, crianças e estagiária), tomei a decisão ponderada de agrupar na mesma tabela de análise os dados oriundos dos registos de observação, das notas de campo e os resultados da entrevista. Sabendo que a relação pedagógica é um tema tão específico, a primeira impressão é a de que não seria correto (justo) reunir os dados desta forma, podendo parecer que coloco ao mesmo nível, as opiniões de pessoas com formações e visões tão distintas. No entanto, o meu objetivo passa exatamente por analisar como é que cada um dos intervenientes na relação, com as suas evidentes diferenças e opiniões baseadas em conhecimentos distintos, a percebe. Tentando encontrar evidências de pontos comuns, mesmo que formulados distintamente. Com base no processo descrito, foi-me possível proceder à discussão dos resultados chegando, no final, às conclusões.

A acompanhar os métodos e técnicas de investigação (ou em qualquer outra intervenção educativa), é fulcral ter como sustentação um **Roteiro Ético**. Isto porque, ao trabalhar com pessoas, especialmente com crianças, é essencial ter em consideração certos princípios éticos e praticá-los sempre. Neste sentido, construí o meu roteiro ético (cf. Anexo E), no qual mobilizei, um conjunto de *princípios éticos e deontológicos* (Tomás, 2011), que tive, claro, o cuidado de serem parte integrante da minha ação. Comecei por deixar claro o que seria o meu trabalho, junto de toda a equipa educativa, principalmente a da sala onde estive e também das crianças e famílias. Garanti que começava por conhecer o contexto, de forma a procurar intervir de acordo com os princípios do JI e da educadora cooperante, num trabalho de coordenação e cooperação.

Assim, tentei evitar criar custos desnecessários às dinâmicas e rotinas para todos os intervenientes. Ou seja, ter presente o intuito de que no balanço final, os benefícios da minha presença suplantassem os custos. Para isso, respeitei e integrei as formas de atuação estabelecidas, dando o meu contributo para a sua qualidade. Todos os sujeitos envolvidos neste processo foram respeitados e protegidos, no sentido de garantir a sua privacidade. Por isso, as fotografias que apresento focam maioritariamente os espaços e materiais e/ou foram editadas de forma a evitar a exposição da imagem de qualquer um dos intervenientes. Também a identificação do contexto foi evitada, bem como precavida a divulgação de quaisquer dados particulares a que tive acesso durante a PPS II. Ao trabalhar com crianças pequenas, em que o consentimento informado nem sempre lhes é possível, tive em conta o que Ferreira (2010) denomina de *assentimento informado*, ou seja, estar atenta ao comportamento das crianças, de forma a garantir que não estava a ser intrusiva em nenhum momento, acionando “processos para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite” (Ferreira, 2010, p.176). No âmbito do tema de investigação, as observações focaram especificamente a relação e interação dos adultos com as crianças, o que implica respeitar o seu espaço e as suas características individuais. Para tal, ao longo de todo o processo tive em consideração que “a relação investigadora/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito. Este respeito envolve consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997, p. 68). Para isso, tive sempre a intenção e o cuidado de agir com consciência, competência e verdade. Assumindo uma postura de respeito e consideração

por todos, independentemente das suas características particulares. Sem esquecer, conforme está aventado na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), de dar a todas as crianças as mesmas oportunidades, de acordo com as necessidades de cada um, não criar e/ou exprimir juízos preconcebidos, velar pelo seu bem-estar físico e psicológico e, principalmente, “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, s.d.).

#### 4.4. Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos

De seguida, faço a apresentação dos dados recolhidos, em que são ilustradas as opiniões dos vários intervenientes no estudo (equipa educativa, encarregados de educação, crianças e estagiária), sobre a relação pedagógica e as suas características, sobre a importância de um clima democrático dentro da sala de atividades e como se consegue alcançá-lo e sobre as possíveis repercussões no desenvolvimento da criança dos tópicos em análise. Ao mesmo tempo, mostro *como* fui criando uma relação pedagógica com as crianças, bem como algumas situações que ilustram os benefícios desta forma de intervir, nomeadamente, ganhos ao nível da harmonia e efetividade na gestão do grupo. De forma intercalada, recorro a literatura especializada, para sustentar as conclusões e/ou inferências.

Como já referi, as opiniões dos vários participantes serão apresentadas de forma intercalada, não por terem a mesma validade (científica), mas sim como forma de analisar a situação vivida no contexto onde estive integrada, assim como as suas especificidades, aos olhos de quem faz parte integrante do contexto.

Passando à discussão dos resultados, observando os dados presentes na matriz de análise (cf. Anexo D), percebe-se que a categoria «Relação Pedagógica» se dividiu em duas subcategorias: *importância em educação de infância* e *características de uma boa relação pedagógica*. Relativamente à primeira subcategoria: *importância em educação de infância* encontrei três indicadores. O primeiro foi a **responsabilidade inerente à profissão**, que é sublinhada pela equipa educativa, tanto pela educadora cooperante,

a educadora é a profissional responsável pelo grupo de crianças com que cada ano trabalha, deverá ser empenhada e promover uma aprendizagem ativa e com sentido para

todas as crianças, onde estas tenham um papel ativo no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (Educadora Cooperante)

como pela assistente operacional. O que me leva a considerar que, mesmo que com um peso distinto, os profissionais de educação têm presente a importância da relação pedagógica para qualidade da sua ação. O segundo indicador foi a classificação desta relação como **promotora de capacidades e competências**, em que a educadora cooperante afirma que um educador deve “proporcionar em cada fase as experiências e as oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso”. O terceiro indicador refere que a relação pedagógica deve ser **promotora de um clima relacional de qualidade**, indicador este que teve unidades de registo também por parte das famílias das crianças, quando afirmam “este grupo, com esta equipa pelo segundo ano, está muito bem. São muito amigos, conhecem-se bem, por isso, trabalham bem juntos. Nota-se muito carinho e amizade” (Famílias das crianças). De sublinhar que as famílias, que não possuem conhecimentos específicos na área da educação acabam por referenciar como mais importante a esfera da socialização e das relações de qualidade.

Na subcategoria: *características de uma boa relação pedagógica*, os dados dividiram-se em seis indicadores. Os participantes consideram sobretudo que uma boa relação **1) depende de todos os atores e do ambiente educativo, 2) engloba todos os sujeitos e é fundada em valores e princípios**, “é fundamental na promoção de relações positivas e recíprocas entre educadora-crianças, criança-criança, educadora-famílias, educadora-estabelecimento educativo e deverá ter sempre em conta o respeito, a confiança, a aceitação, a estimulação e um feedback positivo no processo de aprendizagem” (Educadora Cooperante); “claro que temos de estar todos no mesmo barco, senão ninguém se entende!” (Assistente Operacional) e

a Inês chega à sala e resiste a se sentar na roda. Eu e a educadora insistimos para que venha para o seu lugar, mas ela não quer. Ao ver a situação, a educadora vai buscá-la e pede que se sente. A Inês começa a chorar. A educadora lembra-se do que poderá ser e fala com ela, acalmando-a. O que se passa é que a Inês tem estado com os avós, pois os pais foram viajar. Como já passaram alguns dias, sente-se triste e com saudades, o que tem influenciado o seu comportamento. É fundamental ter contacto com as famílias, de forma a saber o que se passa a vida da criança noutros contextos, que vai influenciar

diretamente a sua vida no JI. O facto de a educadora ser capaz de sinalizar a fonte de tristeza, como causadora do comportamento, foi fundamental para poder dar o apoio que a crianças necessitava, compreendendo-a. (Nota de Campo)

Encontrei ainda evidências de que a relação pedagógica deve ser encarada como **3) uma construção ao longo do tempo**, o terceiro indicador, pois “a relação pedagógica vai-se intensificando com o melhor conhecimento do grupo e de cada criança, bem como das respetivas famílias e o percurso efetuado em conjunto melhora muito o ambiente educativo, a qualidade das relações e a prática pedagógica” (Educadora Cooperante).

Como características principais à evolução da relação, os dados levam-me a definir outros três indicadores: **4) afetividade**, **5) confiança/à vontade/sinceridade** e **6) individualidade**, porque “é importante estabelecer uma relação de afeto, estar atenta a cada criança e ao que se passa com cada uma, escutá-las, respeitá-las e incentivá-las a crescer e a aprender” (Educadora Cooperante), “temos de ser verdadeiros, não se pode fingir uma relação com as crianças, a pessoas ou está ou não está...” (Assistente Operacional), “este grupo está bastante sólido. Há muita confiança e isso é fundamental” (Famílias das crianças) e

quando confrontados com o trabalho proposto, a primeira reação é negar a participação e começar a reclamar e a choramingar, principalmente o Martim C. Face a isto, arranjo uma estratégia para lhe cativar o interesse ao transformar a tarefa num desafio, dizendo-lhe que não tenho a certeza de que consiga, que quero ver se é mesmo capaz e que seria mesmo valente se conseguisse... passado um tempo, ao ver que os outros estavam a trabalhar o Martim diz-me: “Eu consigo, pois é? Queres ver eu a conseguir?” Já no caso do Henrique, que tem uma dificuldade maior nos trabalhos mais minuciosos e na concentração, adoto a estratégia de lhe ir colocando bocados pequenos de plasticina alinhados à sua frente, para que vá pegando neles, os amasse em tirinhas e os coloque nas letras. Cada um ao seu ritmo conseguem terminar o trabalho e vão brincar para as áreas que preferem. (Nota de Campo)

A segunda categoria intitula-se «Gestão do Grupo». Como subcategorias defini a *importância de um clima democrático dentro da sala de atividades e como se consegue alcançá-lo* e as *repercussões no desenvolvimento da criança*.

Em relação à subcategoria *importância de um clima democrático dentro da sala de atividades e como se consegue alcançá-lo*, a educadora começa por referir que se trata de um **direito da criança**, em que sublinha a **participação**: “o clima democrático é importante no reconhecimento dos “Direitos das crianças”, em ouvi-las, dar voz a cada uma delas, e na forma de gerir o grupo e estabelecer regras de funcionamento” (Educadora

Cooperante), sendo este o primeiro indicador que encontrei para esta subcategoria, ilustrado apenas pela educadora cooperante, o que se compreende ao considerar a sua formação e os conhecimentos específicos que possui. Quando focado o estabelecimento deste clima na sala de atividades, os dados revelam que o processo deve ser encarado como uma **coconstrução ao longo do tempo** (segundo indicador) “este ano, foram eles (crianças) que me lembraram que tínhamos de estabelecer as regras da sala e das áreas” e “principalmente durante este segundo ano em que estamos juntos [as crianças são já capazes de reconhecer porque lhes são exigidas certas regras, sendo capaz de se descentralizar]” (Educadora Cooperante). Como estratégias específicas, para o caso em análise, encontrei dois indicadores: **“Regras participadas”** e **Rotinas próprias**. Sendo que estes foram os pontos que mais se relacionam com a minha intervenção no contexto, construindo a minha postura, enquanto educadora estagiária. De facto, de forma a gerir o grupo foi sempre essencial explicitar e definir bem as regras e os limites *com* as crianças, se as regras não são discutidas e decididas em grupo e se são impostas “por vontade do líder . . . elas podem gerar conflito e contestação e originar o aparecimento doutras regras informais” (Estrela, 2002, p.57). Segundo a mesma autora, “prevenir a indisciplina exige, entre muitos outros aspectos: a definição clara de regras básicas e pouco numerosas e a cooperação de professores, auxiliares educativos e pais na sua manutenção” (p.43). Assim de forma a gerir o grupo da melhor maneira, foi essencial a cooperação entre mim, a família das crianças e a equipa educativa, pois, ao existir consistência na atuação dos elementos da equipa, as crianças consciencializaram-se de que também eu era um elemento do grupo.

Isto é notável através dos seguintes exemplos:

no recreio, a Sara e a Mariana D. vêm chamar-me e perguntam se podemos fazer novamente o jogo da bola. (Este surgiu como uma solução que arranjei para um conflito entre duas crianças, que lutavam pela mesma bola, há duas semanas. Na altura, sugeri que jogássemos os três com a bola e assim não havia necessidade de discutir e era bem mais divertido. Rapidamente se juntou um grande número de crianças das várias salas e jogamos em roda a passar a bola de uns para os outros, de várias maneiras diferentes.) Hoje, as duas meninas vieram pedir para repetir o jogo e mais uma vez se juntaram mais crianças. (Nota de Campo)

Numa outra situação, referente aos momentos de transição:

enquanto esperamos que todos vão à casa de banho e lavem as mãos, sou eu que fico no corredor, com as crianças que se vão despachando. Este momento tem o potencial de

ser uma situação de elevação dos níveis de excitabilidade e de algum caos entre as crianças. Para solucionar este problema, tive de pensar e pesquisar estratégias, que tenho posto em prática, como cantar canções, fazer alguns exercícios, fazer jogos de pergunta/resposta, entre outros. Hoje, experimentei deixar que fossem as crianças a escolher o que queriam fazer, tendo em conta o que já experimentamos. Escolheram as canções, em que cada um ia dando uma ideia, para cantarmos juntos. Quando já estavam todos no comboio, prontos para descer, ficaram tristes, pois não houve tempo para todos escolherem uma música. Ou seja, foi uma estratégia de transição bem-sucedida. Ao deixar que participem na escolha do que vamos fazer enquanto esperamos, o grupo mantém-se mais envolvido e mais calmo. (Nota de Campo)

Também os momentos de grande grupo, exigem regras e/ou rotinas específicas, para que todos saibam o que é esperado:

antes de começar, para que as crianças se preparassem e fizessem silêncio cantei-lhes uma canção (com o objetivo de sinalizar este momento da rotina): “Todos todos sentadinhos e em silêncio vamos estar. É a hora da história que está mesmo a começar”. Para implementar uma sequência de rotina com sinalizadores que podem, por exemplo, ser canções, facilitamos que as crianças se organizem e saibam o que aí vem, para que possam adaptar o seu comportamento. No entanto, para implementar estas estratégias é necessário tempo, continuidade e estabilidade. (Nota de Campo)

Nos restantes momentos da rotina podem-se estabelecer as regras que nos definem enquanto grupo, distinguindo-nos dos demais:

durante o almoço são os adultos que põem e levantam as mesas. Não tendo as crianças qualquer participação ou responsabilidade. Face a isto, pensei numa forma de as envolver e decidi pedir que metam as tigelas e colheres num monte, para ser mais fácil levar, que enrolem o seu toalhete e guardanapo, entre outras pequenas participações, para ajudar à arrumação. Face a isto, as crianças têm aderido, ficando orgulhosas de participar, assim como noto mais cuidado, por exemplo, em não deixar cair comida na mesa ou no chão, em não entornar, etc. Quando observo os comportamentos, dou-lhes sempre um feedback positivo, quando não noto, são eles que me fazem reparar, esperando que valorize as suas ações: “Inês, olha as tigelas! Metemos todas direitas, com as colheres por cima. Não está bem?” (Mateus). (Nota de Campo)

A segunda subcategoria refere-se às *repercussões no desenvolvimento da criança*.

Foram encontrados dois indicadores, por um lado, entende-se que o clima vivido na sala de atividades **potencia as capacidades das crianças e é transversal a todo o trabalho docente** (primeiro indicador), pois

o desenvolvimento cognitivo e não só e a aprendizagem nestas idades, acontece todos os dias, através de todas as vivências e experiências, por isso considero que a intencionalidade educativa da educadora a sua prática pedagógica, a organização do

ambiente educativo com o seu grupo específico de crianças é transversal a todas as áreas de conteúdo e vão estimular e ajudar a criança a ir mais longe do que iria por si só. (Educadora)

Por outro lado, percebi que é **através da valorização** (das suas conquistas) que as crianças do grupo **aprendem a *estar* e a *ser*** (segundo indicador). Como exemplo prático, apresento uma situação em que estávamos (eu e duas crianças) a fazer uma apresentação de um trabalho ao restante grupo

Autonomamente, falaram um de cada vez, explicaram aos colegas o que tinham feito e apresentaram o conteúdo da receita. Foram capazes de responder às perguntas que os amigos lhes colocaram e até às que a educadora lhes fez. O sentimento de orgulho em ter feito algo e agora partilhar com os outros foi notável. Esta situação de apresentação oral do trabalho que fizeram, em que as crianças se colocam no papel do educador, a falar para todo o grupo, a responder a questões, etc. faz com que se sintam muito valorizados e orgulhosos de si mesmos. Para os que estão a ouvir, esta dinâmica traz-lhes motivação para ouvir e para realizar a mesma atividade e verificar os resultados. (Nota de Campo)

A conclusão a que chego, ao analisar os dados, a par com a informação recolhida na literatura específica é que, na perspetiva do desenvolvimento da criança, esta relação afetiva, segura e consistente vai contribuir em larga escala, para a interpretação que esta faz do mundo em sociedade, das relações interpessoais e para a sua construção pessoal. Todas estas relações e inter-relações se vão construindo e modificando constantemente, em contacto com os outros (família/prestadores de cuidados, pares, educador, etc.) Logo, fica claro que é fundamental a criação de uma relação de confiança, proximidade e segurança entre o adulto e a criança, dentro da sala de atividades, que é um espaço onde a criança passa muitas horas diárias. Neste sentido, embora existam momentos em que o adulto se deva afastar e deixar que as crianças vivenciem as suas atividades sem a intervenção do educador, o afastamento, quando é demasiado, pode dificultar ou impedir a possibilidade de ser estabelecida de uma relação pedagógica segura e confiante. Pelo contrário, uma relação pedagógica positiva, segundo Stanley Greenspan (citado por Post e Hohmann, 2004), deve ser

consistente [estável] e estimulante . . . iniciada desde cedo e ao longo da infância, [é] a pedra angular da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise de empatia e de compaixão. (p. 60)

No contexto da PPS II, senti que a qualidade e consistência da relação entre adulto-criança foi o que me permitiu conseguir um ambiente de carinho, respeito e segurança que, por sua vez, facilitou a escolha, a aplicação e a aceitação de estratégias para a gestão do grupo nos vários instantes da rotina. Ou seja, considero que foi por investir numa relação afetiva, atenta e consistente que criei laços fortes com as crianças do grupo, o que me possibilitou conhecer cada criança e adequar as minhas intenções, propostas e postura à realidade do grupo. Ao mesmo tempo, é fundamental que o educador seja um modelo para as crianças e que estas o vejam como um «porto-seguro», ou seja, como uma figura de referência, defendendo que é através das relações interpessoais que são criadas as condições que irão potencializar o desenvolvimento integral da criança.

## **5. A CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

O percurso de intervenção nos contextos educativos, no âmbito da PPS, teve uma característica constante: a necessidade que senti de refletir sobre cada etapa do caminho, considerando e reconsiderando, entre outros aspetos, os princípios psicopedagógicos que me orientaram, enquanto me ia definindo enquanto educadora. Nesta última etapa da minha formação, teço um balanço final, focando as experiências vividas em Creche e em JI, construindo uma análise do meu percurso formativo em inter-relação com os vários atores com que tive a sorte de me cruzar e de aprender: profissionais, professores, colegas, crianças, familiares, etc. Para isto, considero ser pertinente referir as maiores dificuldades sentidas, a minha evolução dentro da profissão e as aprendizagens mais significativas.

Durante os dois momentos de PPS, estive em contacto com práticas pedagógicas diferentes, meios socioeducativos distintos, assim como profissionais de educação diferenciados, o que me possibilitou conhecer a fundo, através das vivências, variadas técnicas, estratégias e perspetivas. Isto tem um peso considerável na riqueza da minha formação, porque, nas palavras de Sarmiento (2009), a formação da identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48), sendo este um ponto bastante positivo no meu processo de aprendizagem. Esta aprendizagem, realizada nos contextos e através das

reflexões pessoais e partilhadas resultou numa apropriação dos saberes teóricos, que fui transpondo para a minha prática profissional.

Começo por focar o percurso em creche. Apesar de não ter sido o meu primeiro contacto com o contexto, foi o primeiro com as funções e as responsabilidades de um educador de infância. Foi com isto em mente que encarei o desafio, empenhando-me para retirar o máximo de aprendizagens. Mais ainda, tive a sorte de me integrar num contexto que considero de excelência que em inter-relação com os conhecimentos que levava comigo, me proporcionaram uma constante evolução, pois, “os comportamentos velhos desenvolvem-se e modificam-se, para melhor, através da exercitação” (Berbaum, 1993, p.17) e isto aconteceu ao longo do processo, construindo novos comportamentos e elaborando novos tipos de reação, que se integraram na minha postura (Berbaum, 1993). Em relação ao contexto de JI, mais uma vez a novidade passou por assumir o papel de educadora, com um grupo de crianças que me desafiou, não só pelos normais comportamentos de “desafio”, como também pela sua exigência, pois são um grupo muito curioso, ávido de experiências e com muita vontade de ir sempre mais além. Com eles, aprendi a ter sempre “cartas na manga”, a repensar a minha planificação no momento, como por exemplo,

quando após a minha apresentação de uma história recorrendo ao teatro de sombras, no final, apesar de não ter planeado, quem quis, foi para a sala e os restantes ficaram em três grupos, a criar uma pequena cena para apresentar, enquanto eu filmava. Assistir aos vídeos foi um ponto-chave deste dia, adoraram. A tecnologia é algo com que estão familiarizados e faz todo o sentido usá-la no dia-a-dia do JI (cf. Anexo A, Tabela 22)

e a tomar decisões rápidas, de forma calma e assertiva. Em meu ver, foram eles os maiores impulsionadores das minhas conquistas!

Realizando uma análise geral da intervenção, considero que existiram cinco pressupostos transversais a ambas as valências, que influenciaram positivamente a minha formação, trazendo-me os conhecimentos e princípios que hoje me definem como profissional. Em primeiro lugar, coloco a **relação com as crianças**. Independentemente das idades, existe sempre um primeiro momento de apresentação e de adaptação, em que devem ser lançadas as bases para o estabelecimento de uma relação de confiança, afeto e respeito, que são essenciais para o sucesso de todo o restante trabalho. De facto, considero que esta é uma dimensão tão importante, que foquei a relação pedagógica na minha

investigação, em ambos os contextos. Em segundo lugar, como já referi, está o **contacto com as equipas educativas**. Ambas contribuíram para o meu crescimento enquanto doente, tanto quando me apresentaram exemplos com os quais me identifiquei e que pretendo seguir, como em situações contrárias, pois tendo a consciência de que estou apenas no início, “todas as informações recebidas contribuem para modelar a nossa maneira de ser” (Berbaum, 1993, p.17). Ao mesmo tempo, a partilha das vivências com as colegas de curso, foi essencial para enriquecer as perspetivas e tirar proveito desta cooperação entre pares, que nos possibilita comparar e refletir situações, assim como encontrar estratégias e novas linhas de ação. Como terceiro ponto, sublinho o facto de o nosso trabalho ter mais significado e ser mais profícuo quando realmente respondemos às **necessidades e interesses das crianças**. Acredito que só assim são alcançadas aprendizagens significativas. Sem esquecer que, estas *necessidades e interesses* podem ser biopsicossociais, ou seja, não se limitam ao “currículo”, pelo contrário, focam a criança de forma holística almejando, em primeiro lugar, o seu bem-estar. No contexto de creche, a minha preocupação central foi em adotar uma postura de cuidador responsivo e afetivamente disponível, assumindo as propostas educativas como momentos de exploração, sem descurar os outros momentos, pois nestas idades, as aprendizagens acontecem em todos os momentos da rotina, desde a higiene, à alimentação e ao sono. No contexto de JI, apesar de ser verdade que as aprendizagens também não se reduzem aos momentos de atividade, são as próprias crianças que têm já uma ideia mais abrangente do que são os seus interesses, assim como nós (adultos) temos uma ideia das experiências que lhes podemos proporcionar, para os desafiar a ir sempre mais além. Isto leva-me ao quarto pressuposto, o **planeamento** e a **avaliação**. Estas são etapas que estão presentes em todos os momentos do trabalho docente e que foram um constante desafio. Em ambas as valências, tive a oportunidade de criar os meus instrumentos de planeamento e de avaliação, sempre com a contribuição das educadoras cooperantes. Isto foi fundamental para que fosse sempre regulando a minha ação, levantando necessidades de melhorar, descobrindo novas estratégias, etc. Também o facto de ter contactado, em creche, com um modelo pedagógico com o qual nunca tinha trabalhado, o *HighScope*, foi uma importante fonte de experiências e aprendizagens:

tenho tido a oportunidade de observar e participar nas ações e interações diárias e considero que posso afirmar que este é um exemplo de que o trabalho educativo é mais eficaz, assertivo, coordenado e adequado, ou seja, tem mais qualidade quando todos sabem e conhecem a base segundo a qual devem ser orientados os vários aspetos do dia-a-dia, bem como o «porquê» teórico dos pressupostos educativos. Não quero com isto dizer que seguir determinado modelo é a única forma de existir um trabalho educativo de qualidade, mas sim que sem um entendimento e uma organização teórica, a prática perde muitas das suas qualidades e atributos. (Excerto de reflexão semanal, PPS I)

Já em contexto de JI, o facto de ter realizado um projeto com as crianças segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto foi mais um fator que contribuiu para a minha evolução. Quanto à avaliação em educação de infância, hoje entendo-a como um processo contínuo e multidimensional. É uma forma de o educador conhecer as crianças e os seus diversos contextos, é uma ferramenta que orienta as nossas escolhas pedagógicas e é uma base de dados que nos permite refletir sobre a adequação e readequação das práticas, ao longo do tempo. Por outras palavras, quando realizada de forma continuada e colaborada, possibilita que o educador tenha a perceção de todas as dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de cada criança, pelo que, deve ser vista e valorizada como um “caminho seguro para a melhoria da qualidade em educação” (Nabuco, 2000, p.81) (cf. Anexo A, Capítulo 5 - Reflexão 13ª Semana). O quinto e último pressuposto que destaco é a **importância de incluir as famílias** no nosso trabalho, respeitando sempre a sua individualidade, os seus valores e reconhecendo as suas competências educativas. Este percurso fez-me ter plena consciência de que somos melhores profissionais se facilitarmos e potenciarmos a participação das famílias nos contextos, valorizarmos os seus contributos e esforços, bem como ao nos disponibilizarmos para estabelecer uma parceria na educação das crianças. Isto é importante, pois possibilita um clima de continuidade e de partilha, em que a criança se sente, claro, mais segura.

Quanto à evolução da minha postura enquanto docente a que me refiro, considero que ambos os períodos da PPS foram cruciais para a minha formação, bem como para evolução da mesma. Estas conquistas, ou seja, esta construção é perceptível ao analisar as minhas reflexões semanais de ambas as intervenções, em que fui sempre fazendo uma análise da minha postura perante as situações presentes, assim como do que ambiciono para o meu futuro profissional (cf. Anexo A, Capítulo 5). Também as dificuldades e os erros se constituem como momentos cruciais de aprendizagem e de evolução. Neste

sentido, as dificuldades sentidas e, principalmente as estratégias que fui encontrando para as superar foram também peças importantes.

Foi assim que fui crescendo enquanto (futura) educadora, ganhando segurança nas minhas ideias, assumindo uma postura mais segura e assertiva, alcançando a capacidade de ser cada vez mais proativa e independente face à gestão dos grupos de crianças e da rotina, entre outras características que foram surgindo ao mesmo tempo que estabelecia o que eu acredito, o que eu defendo, que se espelha nos meus princípios e intenções, bem como na planificação e avaliação que realizei. Não obstante, outra aprendizagem nuclear é que, principalmente nesta profissão, nunca sabemos tudo, nem nunca seremos perfeitos. Devemos sim, investir sempre em novas aprendizagens e em conhecer novas perspectivas, mantendo-nos atualizados, para podermos realmente oferecer o melhor de nós, com **qualidade** às crianças com as quais nos cruzamos. São elas “a fonte inspiradora e central da acção profissional das educadoras de infância” (Sarmento, 2009, p. 62).

Concluindo, cada etapa deste processo teve influência no resultado final. É “em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (Costa & Caldeira, 2015, p. 113). Hoje, sinto-me munida das ferramentas para o próximo passo, a entrada na profissão, e preparada para abraçar os desafios que me esperam, sem perder a vontade latente de dar o meu melhor, sempre.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. **Põe quanto és**  
**No mínimo que fazes.**  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

(Ricardo Reis, p.148)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou a chegar ao fim do percurso académico que idealizei e ambicionei. A alegria e o sentimento de realização pessoal devem-se à consciência de que este foi um percurso de formação e de transformação, em que vivi experiências diversificadas, que contribuíram para a assimilação e acomodação de aprendizagens e competências muito

significativas. Principalmente, durante os períodos de estágio, em que nos é possível operacionalizar, testar, readaptar e evoluir os conhecimentos e as competências, em ação.

Acredito genuinamente que a profissão que escolhi, ao contrário do que muitas vezes é afirmado, por quem não possui conhecimentos teóricos específicos, tem uma importância nuclear na sociedade. A par com outras profissões, como por exemplo, as ligadas à saúde, temos nas nossas mãos o futuro da humanidade. Fatalismos (e exageros) à parte, a verdade é que grande parte da essência do ser humano se define durante a infância, e como tal, as experiências e oportunidades a que somos sujeitos, em pequenos irão influenciar os adultos em que nos tornamos. Logo, a responsabilidade de fazer parte da educação de uma criança é um enorme desafio e uma maior ainda responsabilidade. Trabalhar com crianças pequenas exige um constante empenho, tanto ao nível da formação teórico-prática, como de incessável avaliação e reavaliação das estratégias que adotamos. Sempre com a intenção de auxiliar e/ou facilitar a superação das dificuldades que as crianças enfrentam e de potencializar e ampliar as capacidades e competências que demonstram e que vão adquirindo.

Neste sentido, para que sejamos profissionais completos e de qualidade, é preciso que nos entreguemos com empenho e dedicação em **todos** os acontecimentos diários, mesmos aqueles que um adulto “leigo” poderia desconsiderar, assumindo que vai ser exigido do educador tanto do seu carácter intelectual, como do seu carácter emocional. Por outras palavras, como afirmou o pedagogo John Dewey (1979), o docente é aquele que cresce a partir do que observa, do que sente e terá de agir conforme o ritmo dos acontecimentos, sempre à espera do imprevisível. Apesar do inevitável crescimento pessoal, por parte do educador, o aspeto nuclear deve ser a criança, o grupo de crianças. Buscando formas de “chegar” a cada uma delas, promovendo aprendizagens significativas e holísticas, que contemplem, de forma equilibrada e articulada as várias áreas do saber e da formação pessoal e social. Mais uma vez, evocando Dewey (1979), a aprendizagem acontece nas relações sociais, no momento em que compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não existam impedimentos à livre partilha de pensamentos, o autor sublinha ainda que “o professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter” (p.6).

Percebe-se que, sendo educadora, estarei sempre ligada à Escola, enquanto instituição e ao ensino/educação, enquanto constructo social e político, ao mesmo tempo, estarei também sempre ligada à formação das crianças. Por se tratar de uma área que está (pelo menos deve estar) em constante mudança e evolução é meu dever, possuir princípios e convicções ligadas à Educação, que defendo e segundo os quais reajo a minha ação, mas nunca negar a existência de outras ideias, que podem mudar e/ou complementar as anteriores. Só assim estarei a proporcionar o melhor de mim, enquanto profissional e enquanto pessoa. Daí a importância fulcral da reflexão pois,

a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo iterativo - observar, planear, agir, avaliar - . . . O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5)

O facto de o educador refletir sobre as suas convicções e a sua filosofia, em articulação com a pertinência e adequação das mesmas, permite que haja um crescimento profissional em relação ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, pois, como afirmou o pedagogo Paulo Freire (1995), ninguém começa a ser educador numa determinada terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a pessoa faz-se educador, a pessoa forma-se educador. Permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, assumindo sempre a criança como agente ativo no seu desenvolvimento, “não à espera de ser pessoa”, mas que já o é. Capaz de “ler o mundo e o interpretar, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 31). O meu objetivo, tanto durante a formação, como durante o meu percurso futuro passa por encontrar o equilíbrio entre a minha ação e a efetiva (verdadeira) participação das crianças. Enquanto educadora tentei (e tentarei) ter a capacidade de deixar que as crianças sejam protagonistas da sua educação, sustentando e ampliando a sua voz, “para apresentarem os seus pensamentos, sentimentos e ações”, sem, no entanto, deixar de ter a minha voz, a minha intencionalidade e “também participar como sujeito ativo, partilhando conhecimentos, brincadeiras ou outro aspeto qualquer” (Bae, 2015, p.17).

Quero fazer uma última referência à relevância que considero que o processo investigativo assume no panorama educativo. Mesmo com as limitações (temporais e práticas) que enfrentei durante os meus dois estudos investigativos, estes foram uma importante fonte de conhecimento e de aprendizagem. Por isso considero que trabalhos deste cariz constituem, por um lado um meio para conhecer a fundo a realidade e agir sobre ela, por outro lado, uma fonte de conhecimento infindável e sempre em construção e reconstrução, pelo que podem contribuir para a nossa constante evolução enquanto profissionais (como atores dos estudos, assim como no papel de leitores e críticos/apreciadores de estudos alheios). Por isso, é fundamental que se reconheça que “a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2000, p.20).

Para terminar, quero fazer referência às culturas profissionais, que constituem a “matriz” ou a “marca” do trabalho docente. Como referiu o pedagogo francês Maurice Debesse (1979), *docentes* é uma designação fraca mas, confortável que se refere a uma estranha miscelânea de pessoas que operam em realidades muito variadas. Porque, o conceito engloba toda uma categoria profissional, que atua em inúmeras situações diferentes, com estímulos diferentes e influenciados por fatores, também eles, variados. Com isto em mente, para desenvolvermos uma cultura profissional, enquanto docentes, temos de construir primeiro a nossa identidade dentro da própria categoria. Na opinião de Dubar (1997), essa “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.105). Também para Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48), o que sublinha a importância de não nos fecharmos apenas sobre nós próprios, tendo a **partilha** e o **trabalho cooperativo** e **colaborativo**, uma relevância nuclear.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores/as reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Almeida, A. R. S. (2004). *A Emoção na Sala de Aula (4ª Ed.)*. São Paulo: Papirus.
- Arantes, V. A. (2003). *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 7-30.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. C. N. (2010). *Qualidade da Parentalidade e Bem-estar da Criança* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15564/1/ana.pdf>
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo. (6ª Ed.)*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução* (E. Freitas & M. I. Mansinho, Trad.). Oeiras: Celta Editora.

- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, M. L. D. (2005). Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/7291>.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación* 49(5), 1-12.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª Ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 113-120. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, *Diário da República nº201 – I Série-A*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Debesse, M. (1979). Une Fonction Remise em Question. In Debesse, M. & Mialaret, G. *Tratté des Sciences Pédagogiques*, 7. Paris, P.U.F. (Presses Universitaires de France), pp. 11-25.
- De Ketele, J. M. (1999). Capítulo Um – Abordagem Geral da Recolha de Informações. In J. M. De Ketele & X. Roegiers (Ed.), *Metodologia de Recolha de Dados* (pp. 11- 44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação (3ª Ed.)*. São Paulo: Nacional.

- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. In: *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Dubar, C. (1997) *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula (4ª Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - *Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), pp. 151-182.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A.C.L. & Rosa, M. D. (s.d.). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Formosinho, J. & Araujo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* 1 (XXII), 81-93.
- Freire, P. (1995). *A Educação na Cidade (2ª Ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido (35ª Ed.)*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, L. & Quek, F. (1997). Qualitative research in information systems: time to be subjective? In: Lee, A. S.; Liebenau, J. & Degross, J. I. (Ed.) *Information systems and qualitative research*. London: Chapman & Hall, pp. 444-465.

- Gardner, H. Chen, J. Q. & Moran, S. (1995). *Inteligências Múltiplas em Redor do Mundo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um Sentido de Coerência na Criança*. Mira Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Hauser-Cram, P.; Nugent, J.K.; Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança (3ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (1995). Ajudando os outros na sua prática educativa. In: L. G. Katz. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood: Ablex.
- Katz, L. G. (2007). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. In: *Saber e Educar*, II Edição. Porto: ESEPF, pp. 25-39.
- Krueger, M, F. (2003). A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*, 3, 1-10.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projetos – Porquê?. In: C. Leite (ED), *Projetos Curriculares de Escola e de Turma* (pp.45-60). Porto: Edições ASA.
- Leite, S. A. S. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. In: S.A.S. Leite (org.), *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 15- 45.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP* 25 (3), 137-154.
- Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Porto: Edições ASA.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1969). *A Criança*. Lisboa: Portugal Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.) Porto Editora. Coleção Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.26-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. B. & Ribeiro, F. L. S. (2012). A construção dos limites da Educação Infantil: compassos e descompassos entre o dizer e o fazer. *Revista Lugares de Educação*, 2 (2), 93-117.
- ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultada em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1 (1).
- Pessoa, F. (1994). *Obras Completas de Fernando Pessoa. Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática.
- Pleux, D. (2002). *Da Criança Rei à Criança Tirana*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação. Investigação e Práticas. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1. 84-106.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões culturais.
- Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação. Porto: Universidade do Minho.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica* 17(1), 1-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso (2.ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". In T. Vasconcelos (ED.), *Da Investigação às Práticas, I (3)* (pp. 8-20). Lisboa: Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.

Zabalza, M. (1992). 9. A Organização dos Espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didática da Educação Infantil* (pp. 119-158). Porto: Edições ASA.

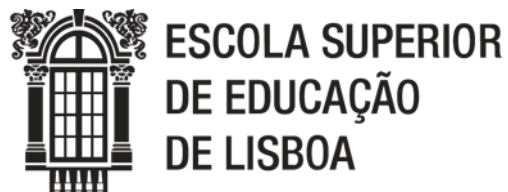
#### **DOCUMENTOS INTERNOS**

Jl. (2014/2017). Projeto Educativo. Lisboa: Autor.

Jl. (2016/2017). Projeto Curricular de Grupo. Lisboa: Autor.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio de Estágio**



### **PORTEFÓLIO DE ESTÁGIO**

Contexto de Jardim-de-Infância

**Inês Pinheiro Paulo**

(2016101)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: Rita Brito

**2017 – 2018**

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	67
2. Caracterização para a Ação .....	69
2.1. Contextualização.....	69
2.2. O meio Envolvente e o Agrupamento.....	70
2.3. Caracterização do JI.....	71
2.4. A Equipa Educativa .....	73
2.5. Valores, Visão e Princípios Educativos da Educadora Cooperante.....	73
2.6. As Famílias das Crianças .....	76
2.7. O Grupo de Crianças.....	77
2.8. A Organização do Espaço e dos Materiais .....	79
2.9. A Gestão do Tempo .....	81
3. Intenções para a Ação.....	83
4. Planificações das Atividades Propostas.....	91
5. Reflexões Semanais.....	223
6. Notas de Campo .....	321
7. Portefólio de uma Criança da Sala 4 .....	361
8. Reflexão Final .....	362
Referências .....	367
Anexos.....	370
Anexo A. Planta da Sala de Atividades .....	371
Anexo B. Fotografias da Sala de Atividades e dos Espaços Comuns do JI.....	372
Anexo C. Carta de Apresentação às Famílias.....	375
Anexo D. Minuta de Autorização de Registos Fotográficos .....	376
Anexo E. Minuta de Autorização da Realização do Portefólio da Criança.....	377
Anexo F. Planificações mensais da Educadora Cooperante .....	378
Anexo G. Portefólio de uma Criança da Sala 4 .....	383

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades.....	371
Figura 2. Panorâmica da sala de atividades a).....	372
Figura 3. Panorâmica da sala de atividades b).....	372
Figura 4. Exposição de trabalhos.....	373
Figura 5. Cabides das crianças.....	373
Figura 6. Casa de banho incluída na sala.....	373
Figura 7. Espaço exterior.....	374
Figura 8. Lavatório da área da pintura.....	374
Figura 9. Planificação do mês de setembro.....	378
Figura 10. Planificação do mês de outubro.....	379
Figura 11. Planificação do mês de novembro.....	380
Figura 12. Planificação do mês de dezembro.....	381
Figura 13. Planificação do mês de janeiro.....	382

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idades dos pais das crianças do grupo.....	76
Tabela 2. Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo.....	76
Tabela 3. Situação profissional pais das crianças do grupo.....	77
Tabela 4. Identificação e idade das crianças do grupo.....	77
Tabela 5. Rotina diária da sala 4.....	81
Tabela 6. Planos semanais.....	92
Tabela 7. Planificação de atividade “Uma carta para os Lápis”.....	106
Tabela 8. Planificação de atividade “Lápis Arco-Íris”.....	110
Tabela 9. Planificação de atividade “Lápis Geladinhos”.....	116
Tabela 10. Planificação de atividade “Vamos fazer um chá”.....	122
Tabela 11. Planificação de atividade “Livro das Experiências”.....	125
Tabela 12. Planificação de atividade “Sequências com a Lagartinha”.....	129
Tabela 13. Planificação de atividade “Animais pelas costas”.....	132
Tabela 14. Planificação de atividade “A Vela e a Rosa”.....	135
Tabela 15. Planificação de atividade “Fada Sininho”.....	137
Tabela 16. Planificação de atividade “Agarrar a chuva”.....	139
Tabela 17. Planificação de atividade “Hora do Conto”.....	141
Tabela 18. Planificação de atividade “Árvore do outono”.....	146
Tabela 19. Planificação de atividade “Composição do outono”.....	149
Tabela 20. Planificação de atividade “Dança com lenços”.....	152
Tabela 21. Planificação de atividade “Quem é quem?”.....	156
Tabela 22. Planificação de atividade “Teatro de Sombras”.....	158
Tabela 23. Planificação de atividade “Jogo do maestro”.....	162
Tabela 24. Planificação de atividade “Prenda de Natal”.....	164
Tabela 25. Planificação de atividade “História de Natal”.....	167
Tabela 26. Planificação de atividade “Quantos dentes já nos caíram?”.....	170
Tabela 27. Planificação de atividade “Pesquisar!”.....	174
Tabela 28. Planificação de atividade “As dentaduras”.....	177
Tabela 29. Planificação de atividade “Dentes e lupas”.....	179

Tabela 30. Planificação de atividade “Os amigos dos dentes”.....	183
Tabela 31. Planificação de atividade “Uma boca gigante”.....	189
Tabela 32. Planificação de atividade “Histórias e canções”.....	194
Tabela 33. Planificação de atividade “Vamos avaliar”.....	197
Tabela 34. Planificação de atividade “Um museu de dentes”.....	200
Tabela 35. Planificação de atividade “A teia da família”.....	206
Tabela 36. Planificação de atividade “Sou uma marioneta”.....	209
Tabela 37. Planificação de atividade “Agarra a bola!”.....	211
Tabela 38. Planificação de atividade “O Golfinho”.....	213
Tabela 39. Planificação de atividade “Jogo social: O mar”.....	216
Tabela 40. Planificação de atividade “Arte Abstrata”.....	219
Tabela 41. Notas de Campo.....	323

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
APEE	Associação de Pais e Encarregados de Educação
Cf.	Conferir
Cont.	Continuação
JI	Jardim-de-Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PPG	Projeto Pedagógico de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

## 1. INTRODUÇÃO

O presente portfólio constitui-se como a reunião do trabalho efetuado ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, em contexto de jardim-de-infância (JI). Neste sentido, foi sendo elaborado ao longo dos meses de estágio, desde o dia 25 de setembro de 2017 até ao dia 19 de janeiro de 2018 e foi posteriormente terminado, nas semanas seguintes ao final da PPS II.

Em geral, um portfólio define-se, segundo Waterman (1991), como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo. Ou seja, como uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam as habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um determinado espaço de tempo. O valor de um portfólio está ligado às características do seu desenvolvimento, especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à autoavaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens Crockett (1998).

A sua estrutura segue uma organização lógica, em que começo por apresentar a **caraterização para a ação**, em que abordo e reflito sobre: a contextualização, o meio envolvente e o agrupamento de escolas, a caracterização do estabelecimento, a Missão, Valores, Visão e Princípios Educativos da educadora cooperante, as especificidades da equipa educativa, as famílias das crianças, o grupo de crianças, a organização do espaço e materiais e a gestão do tempo. De seguida, com base nestas caracterizações e outras observações defini e apresento as minhas **intenções para a ação**. Com base nestes dois pontos, pude então delinear as propostas que apresentei ao grupo de crianças e que integro neste portfólio no capítulo: **planificações das atividades propostas**. Seguem-se as minhas **reflexões diárias e semanais**, que foram uma importante forma de ponderação e avaliação ao longo do tempo. Seguidamente, apresento o meu instrumento de recolha de dados das observações, que fundamentam e ilustram todo o trabalho: as **notas de campo**. Finalmente, apresento o **portefólio de uma criança**, que consiste na minha primeira experiência prática de avaliação individual de uma criança, em contexto de JI. Termina com uma **reflexão final**, em que faço o balanço da PPS II, dos principais ganhos que

considero ter retirado deste processo e o que acredito ter acrescentado à minha identidade profissional em formação e reformulação constantes.

Por fim, quero apenas ressaltar que por questões éticas, de segurança e de respeito pela privacidade de adultos e crianças, em todas as partes do trabalho o contexto será denominado apenas por «**J1**», impedindo a identificação de qualquer um dos intervenientes. Assim, é seguro utilizar os nomes reais, dado que não é possível a identificação de nenhuma pessoa envolvida.

## **2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

Esta etapa do trabalho tem origem na recolha de dados. É de uma importância nuclear para qualquer trabalho docente, pois só conhecendo o contexto e os seus atores podemos saber como agir naquele local, com aquelas pessoas. Esta fase de “recolha de informação pode ser, desde já, definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação . . .” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.17). Posto isto, para uma eficaz recolha de dados, recorri à observação direta do tipo naturalista (por vezes participante e por outras não participante), cujos resultados estão organizados em notas de campo, que podem ser consultadas no capítulo 6 deste portefólio. Recorre-se a este método para registar dados de natureza não-verbal como os padrões de comportamento das pessoas e objetos, das atitudes e os modos de estar e agir. Foi também essencial fazer uma observação indireta do contexto, através da pesquisa e análise documental, nomeadamente, dos documentos oficiais da instituição: Projeto Educativo (PE) e Projeto Curricular de Grupo (PCG). Porque, “as práticas só são acessíveis pela observação” (Flick, 2005, p.137), algumas informações foram ainda recolhidas em conversas informais, com as crianças e/ou com os adultos. Por fim, foi também necessário e fundamental mobilizar referências de literatura especializada, de modo a fundamentar as informações recolhidas e as opiniões traçadas.

### **2.1. Contextualização**

O contexto onde estou a realizar a PPS II situa-se em Lisboa, no concelho de Oeiras e pertence à rede de respostas do ensino público, ou seja, está sobre a tutela do Ministério da Educação. Como tal, a Escola Básica e Jardim-de-Infância onde estive, pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) e, a nível organizacional e político segue as normas do Ministério da Educação. De acordo com o Projeto Educativo (PE), o AE está organizado como um agrupamento vertical, tendo sido definido como unidade orgânica no ano de 2012/2013. Tem como sede a Escola Secundária W, que reúne as valências de 3º Ciclo e de Ensino Secundário, com 49 turmas, inclui também o JI X, com quatro salas

de atividades, a Escola Básica Integrada Y, com onze turmas do 1º Ciclo e dezasseis turmas do 2º Ciclo e a Escola Básica Z com JI, com 16 turmas e 4 salas de atividades. Este meu percurso académico teve lugar na sala 4 do JI pertencente à Escola Básica Z.

## 2.2. O meio Envoltente e o Agrupamento

Segundo os dados disponíveis no PE, a população acolhida nas várias instituições que compõem o AE é bastante heterogénea, “constituindo um permanente desafio à nossa capacidade de adaptação” (PE, 2014/2017, p.5). De entre os problemas existentes, sublinha-se “uma problemática que interfere com a estabilidade que desejamos aos nossos alunos, que é o agravamento da condição socioeconómica de muitas famílias” (PE, 2014/2017, p. 5). Isto porque, a área geográfica de inserção do agrupamento “pauta-se por uma forte ligação ao setor terciário, em termos laborais, o que já determinou alterações significativas no modo de vida familiar” (PE, 2014/2017, p. 5). Esta situação, a insegurança que a dúvida gera, determina precaução nos gastos e, em última instância, reflete-se na oferta de vivências e experiências a que os alunos estão habituados – na versão mais ténue deste problema – ou exprime-se em verdadeiras dificuldades no cumprimento das vertentes básicas da dignidade humana – saúde, habitação e alimentação. Neste sentido, é ampliada a importância de que se revestem, não só para a vitalidade das escolas, mas também para a organização das famílias, as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), para as crianças do JI e o Centro de Tempos Livres, para as crianças do ensino básico. De acordo com o PE (2014/2017), “sendo a escola um local de efetiva permanência e de vivência contínua, deve a mesma promover ações e atividades que melhorem a qualidade dos espaços, bem como as interações, potenciando a partilha, a coesão e a dimensão emocional e moral da organização escolar” (p. 7). Também a **interação Escola-Meio** é incentivada e alimentada, a Educação é encarada no seu âmbito mais abrangente, ou seja, no que transmite de conhecimentos (saber e saber fazer), de ética e civismo (saber estar, saber ser). A relação com o meio é um campo fértil que requer uma intervenção dinâmica, atenta e produtiva. A componente social é um fator de teste à deferência da escola face à realidade que a envolve, para tal, são utilizadas estratégias como: a comunicação *online* com os parceiros, os Encarregados de Educação e os demais atores, o trabalho

colaborativo e a plataforma de aprendizagem. Urge promover-se a inovação na vertente pedagógica e organizacional, pelo que é fundamental potenciar as virtualidades da partilha de materiais, processos e produtos, entre todos. O AE oferece ainda **Serviços Especializados**, através de pessoal técnico-pedagógico, no sentido do “cumprimento de uma das metas que traçámos, nomeadamente aquela que promove a integração saudável dos alunos quer de uma forma preventiva, quando algum elemento da comunidade educativa sugere uma avaliação, quer num sentido continuado, por sinalização precoce” (PE, 2014/2017, p.8). Existem três Unidades de Ensino Estruturado (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo/ensino secundário), para apoiar alunos que manifestem Perturbações do Espectro do Autismo. Os alunos são, assim, integrados no ambiente escolar através de situações adaptadas que promovam a sua inclusão e o desenvolvimento das suas capacidades. Estes serviços encerram ainda uma componente afetiva muito importante no que diz respeito às famílias dos alunos que acompanham, pois estabelecem-se laços de confiança e segurança determinantes para o equilíbrio dos discentes. Os Serviços de Psicologia e Orientação garantem a proximidade aos alunos, nomeadamente aos do 9º ano e ensino secundário, proporcionando-lhes informação atempada e fidedigna para a concretização das escolhas significativas para o seu futuro.

### **2.3. Caracterização do JI**

Como já referi, o JI coexiste num edifício com a Escola Básica Z. Este foi construído recentemente, em 2011. Tanto os espaços cobertos, como os de recreio e a zona desportiva exterior são bastante amplos. No seu todo, é composto por cinco blocos, tendo, cada um deles, dois pisos. No bloco administrativo, encontra-se: no piso 0 - a secretaria, a reprografia, a sala da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), a sala de professores/educadores, a sala dos assistentes e o gabinete da coordenação; no piso 1 - a biblioteca escolar, a sala de informática, a sala de formação e o laboratório de ciências. No Bloco Vermelho e no Bloco Amarelo há dezasseis salas de aula. No Bloco Azul, no piso 0, encontram-se mais duas salas de aula, a Unidade de Ensino Estruturado, um gabinete de apoio especializado e o posto médico; No piso 1 há quatro salas para as Atividades de Enriquecimento Curricular e dois gabinetes de apoio socioeducativo. No último bloco encontram-se: no piso 0 - a cozinha e o refeitório; No

piso 1 - quatro salas de JI e dois polivalentes, utilizados como recreio interior e pelas AAAF. Existe ainda de um amplo ginásio, com um palco e uma zona desportiva exterior. Os espaços de recreio são pavimentados com cimento, não dispondo de quaisquer equipamentos lúdicos, tendo sido as zonas de cobertura para a chuva construídas neste verão. No caso espaço exterior destinado ao JI, há um espaço de terra, relva e plantas e o pavimento é em borracha. De acordo com a educadora, existe um plano de trabalho que junta as educadoras e as famílias das crianças, no sentido de desenvolver e dinamizar o espaço exterior, assim, foram até agora criados e/ou instalados percursos de equilíbrio com pneus, troncos, mesas, um balancé, dois quadros de ardósia e um carro construído com pneus e outros materiais de desperdício e uma horta Este é bastante amplo, contém alguns (não muitos) equipamentos móveis, como triciclos, carrinhos, blocos de construção, andas, entre outros, que permitem várias utilizações e manipulações, por parte das crianças. Focando o Bloco onde funciona o JI, o espaço está pensado tendo em conta as necessidades da rotina diária: foi construído com materiais adequados (revestimento do chão e paredes, janelas e portas, mobiliário, etc.) para que a utilização diária das crianças seja feita segurança e com autonomia e para facilitar a higienização dos espaços e materiais. É de sublinhar que todas as salas têm acesso ao espaço exterior. As salas de atividades possuem uma casa de banho, com uma sanita para meninos e outra para meninas e um lavatório. Isto torna demorado o processo de higiene antes do almoço, causando um longo tempo de transição, que perturba a harmonia do grupo.

Mais uma vez, sou eu que fico encarregue de organizar as crianças no tempo de espera até todos terem lavado as mãos, por ser tanto tempo, é difícil controlar o grupo, evitando momentos de conflitos e/ou de excitabilidade elevada. Este momento exige do educador a criação de estratégias, como cantar canções, fazer jogos, ou algo parecido, de forma a manter a calma. (cf. Nota de campo do dia 13 de outubro de 2017).

O horário letivo é das 9 horas às 15 horas e 15 minutos. Como atividades fora do horário letivo, entre as 8 horas e as 9 horas e entre as 15:15 e as 19:00 as crianças do JI podem frequentar as AAAF, que são da responsabilidade da APEE.

## **2.4. A Equipa Educativa**

Tal como está delineado no Regulamento Interno, a coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador, designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar. Cada uma das quatro salas de atividade funcionam com uma assistente operacional e uma educadora de infância titular de grupo. Os horários das educadoras e assistentes operacionais são fixos, tendo cada educadora uma tarde reservada para o atendimento das famílias, segundo marcação.

Existe ainda um trabalho articulado com outros profissionais como, professores do ensino especial, terapeutas da fala e técnicos de intervenção precoce, nos casos das crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou com alguma outra carência de intervenção especializada.

De acordo com a educadora, esta é uma equipa que privilegia o trabalho cooperativo, sendo o plano anual de atividades elaborado com a colaboração de todos. A planificação mensal e as planificações semanais são realizadas pelas quatro docentes, em articulação. Existem ainda reuniões regulares de equipa, para avaliar e refletir as questões pedagógicas. Adianta ainda que considera a relação escola/família de grande importância, pois leva a que a criança tenha um desenvolvimento harmonioso e saudável, sendo importante que ao longo do ano exista uma boa comunicação e partilha de vivências de ambas as partes. A participação dos pais no ambiente educativo dos filhos transmite segurança às crianças e aumenta a sua autoestima, sendo fundamental para que as aprendizagens sejam significativas. Como forma de promover a participação das famílias no processo educativo realizam-se reuniões de pais, atendimento semanal, participação em festas ou convívios, divulgação das atividades da sala, entre outros.

## **2.5. Valores, Visão e Princípios Educativos da Educadora Cooperante**

A educadora Luísa, com quem estive a trabalhar e cooperar, possui 36 anos de experiência, sendo este o terceiro ano de serviço neste JI. Através de conversas com a mesma, da análise do PCG e das observações diárias, fiquei a conhecer as linhas

orientadoras da sua ação enquanto docente, a sua visão da criança e da educação de infância, e a sua posição pedagógica. Ou seja, a fundamentação das suas opções educativas.

No PCG que elaborou, a educadora refere que os documentos legais pelos quais se guia são: o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (despacho nº9180/2016), a Convenção dos Direitos da Criança, (1989) e os documentos legais do AE, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Vai mais longe ao afirmar que

as OCEPE são o grande suporte para a prática educativa do educador como construtor e gestor do currículo, que com uma intencionalidade educativa deve ter sempre presente os respetivos Fundamentos e Princípios Educativos: desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; criança como sujeito do processo educativo; resposta a todas as crianças; construção articulada do saber. (PCG, 2017/2018, p.5)

Para além destes documentos legais, salienta ainda o documento “Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), como uma referência ética da sua prática educativa. Fazendo seus os seguintes princípios:

a Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; a Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; a Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; e o Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (PCG, 2017/2018, p.5)

Com isto em mente, define como prioridades e estratégias pedagógicas:

- Elaborar o planeamento da ação pedagógica, tendo por base as etapas interligadas entre si: Observar/registar/documentar-Planear-Agir-Avaliar.
- Valorizar a avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, avaliação formativa realizada ao longo do tempo e baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto.
- Considerar que a construção do saber se processo de forma integrada e articulada entre os diferentes conteúdos, tendo como referência as três áreas de conteúdo:

área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo.

- Reforçar a importância dada às características específicas/culturas das famílias, do grupo de crianças, às características individuais de cada uma de forma a adotar práticas pedagógicas diferenciadas e um planeamento adaptado, diferenciado, flexível e ajustado ao grupo.
- Considerar o ambiente educativo/sala como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças e suporte ao trabalho curricular.
- Promover e proporcionar um ambiente de bem-estar no grupo e na sala onde as crianças gostem de estar, se sintam seguras, felizes e gostem de participar e aprender, destacando a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente ligados.
- Reconhecer que o brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.
- Construir um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade de forma que todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados.

(PCG, 2017/2018, p.5)

Como forma de operacionalizar os pressupostos anteriores, a educadora privilegia uma postura de mediadora, valoriza as interações, adulto-criança, criança-criança e em grande grupo. Parte do que a criança sabe, valorizando os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens. Valoriza as diferentes expressões e o brincar como tempo para explorar e fazer descobertas, acreditando que a aprendizagem se efetua pela ação, sendo que todas as crianças participam e são agentes do processo educativo.

No final de cada semana é avaliado o trabalho desenvolvido e feita uma reflexão sobre o comportamento das crianças, ajustando o que for necessário, tendo sempre em conta o grupo de crianças e suas características. Durante a minha presença no contexto, foi-me dada a oportunidade de participar destes momentos de avaliação e reflexão, em que também discutíamos as minhas propostas para os planos semanais.

## 2.6. As Famílias das Crianças

As famílias das crianças do grupo apresentam, como quaisquer outras, características muito próprias. É importante conhecer as famílias e os seus hábitos, pois “é aí, por via da participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são integradas na sua cultura . . . [o] que lhes permite participar no mundo social alargado” (Ferreira, 2004, p.65). A mesma autora adianta que esta “heterogeneidade social” (p.67) entra pelas “portas adentro” da sala de atividades, pelo que deve ser tida em conta e compreendida.

Através da análise dos dados disponíveis no PCG, como se pode observar nas Tabelas 1, 2 e 3 seguidamente apresentadas, a maior parte dos pais e das mães das crianças têm idades entre os 30 e os 45 anos, com uma formação académica que varia entre o ensino secundário e o grau de licenciatura, havendo cinco com o grau de Mestrado e um com grau de doutoramento. Relativamente à situação profissional, apenas 1 pai e 3 mães se encontram em situação de desemprego. Mais se adianta que 19 são famílias nucleares e 1 é monoparental feminina. De entre as 20 famílias, duas pertencem ao escalão A do SASE (Serviço de Ação Social Escolar) e 3 ao escalão B. Não obstante, na maioria o nível socioeconómico é médio. A maioria das famílias habita na zona circundante da escola.

Tabela 1

*Idades dos pais das crianças do grupo*

Anos	Pai	Mãe
- 30	0	0
30-40	10	11
41-50	9	9
+ 50	1	0

Nota. Adaptado do PCG.

Tabela 2

*Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo*

Habilitações Académicas	2º Ciclo	12º Ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Pai	2	3	1	12	1	1
Mãe	1	3	1	11	4	0

Nota. Adaptado do PCG.

Tabela 3

*Situação profissional pais das crianças do grupo*

<b>Situação profissional</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Trabalho por conta de outrem	18	15
Profissional independente	1	1
Desempregado	1	3
Outras	0	1

Nota. Adaptado do PCG.

No geral, a educadora refere que nas reuniões que tem com as famílias estas enumeram problemas ao nível da estipulação e cumprimento de regras em casa e falta de informação de como lidar com a frustração dos filhos sem ceder. No entanto, demonstram ser abertos ao trabalho em parceria com a educadora e em fazer o que podem para ajudar os seus filhos a crescer saudáveis e felizes. A educadora acrescenta que existem casos específicos em que nota alguma indiferença da parte das famílias em se envolver no trabalho com a criança. O que se observa, por exemplo, quando não veem as notas que são deixadas no quadro das mensagens, não trazem os objetos de que a criança necessita, como o chapéu, não colaboram quando é pedido que façam algum trabalho em casa, etc. Mas sublinha que estes casos são a exceção e não a regra.

## 2.7. O Grupo de Crianças

O grupo é constituído por 20 crianças, sendo que doze são raparigas e oito são rapazes. Têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (à data da minha chegada, em outubro de 2017), na Tabela 4, apresento a sua identificação: nome e idade. No grupo há 3 crianças que são filhos únicos, 12 com um irmão, 4 com dois irmãos e 1 com três irmãos.

Tabela 4

*Identificação e idade das crianças do grupo*

Adriana	5 anos	Marta	5 anos
Afonso	5 anos	Martim C.	4 anos
Gabriela	5 anos	Martim Q.	5 anos
Henrique	4 anos	Mateus	5 anos
Inês	5 anos	Matilde	6 anos

Lourenço	5 anos	Melanie	5 anos
Leonor Borba	5 anos	Rita	5 anos
Leonor Lourenço	5 anos	Rodrigo	5 anos
Mariana B.	5 anos	Sara	5 anos
Mariana D.	4 anos	Tomás	4 anos

Nota. Elaboração própria.

Do grupo, as 20 crianças estão no JI pelo segundo ano, sendo que a maioria frequentou outras instituições em anos anteriores.

O período de adaptação à escola no mês de setembro decorreu de uma forma calma e positiva, sem problemas, todas as crianças manifestaram gosto e prazer por regressarem à escola, tendo expressado isso verbalmente de forma calorosa e com afeto, vivendo-se assim um ambiente calmo e colaborante. (PCG, 2017/2018, p. 4)

Todas têm nacionalidade portuguesa, tendo como língua materna o português. Como informações importantes, a Matilde e a Inês frequentam sessões de terapia da fala, o Afonso está sinalizado com NEE, nomeadamente com o diagnóstico de uma perturbação do espectro do autismo, sendo acompanhado por técnicos especializados. A Melanie tem duas irmãs com NEE, pelo que está a ser acompanhada pela equipa especializada, no entanto, não tem qualquer diagnóstico, nem apresenta dificuldades e/ou problemas de desenvolvimento. Todas as crianças do grupo, embora cada uma de forma distinta apresentam algumas dificuldades na linguagem, principalmente ao nível da pronúncia e articulação da fala.

No final do ano de 2017, 14 crianças terão cinco anos, sendo que destas, 6 são condicionais (podem ou não ingressar o 1º Ciclo no próximo ano letivo) e 6 crianças terão os seis anos. Neste grupo há 17 crianças que frequentam as AAAF e 3 que vão com familiares para casa.

A educadora afirma que este é um grupo assíduo e pontual, que interiorizou bem a rotina diária da sala, de forma a contribuir para a segurança das crianças e para a existência de um ambiente de bem-estar e de gosto por participar e estar na escola. A organização do espaço/sala e a construção das regras da vida em grupo foram realizados com a participação ativa das crianças, que foram dizendo o que faltava na sala, quais

deviam ser as regras gerais e de cada área, etc. É um grupo que gosta muito de brincar explorando os jogos, as áreas do faz de conta e o espaço do recreio ao ar livre. São muito comunicativos, conseguem expressar as suas ideias, opiniões e sentimentos e demonstram ser participativos e ativos, pois mostram interesse e curiosidade pelo que se passa à sua volta e pelas atividades propostas. Ao nível da autonomia nos hábitos de higiene e de alimentação, a educadora refere que o grupo tem adquirido mais competências.

## **2.8. A Organização do Espaço e dos Materiais**

A sala de atividades está organizada por áreas, delimitadas e identificadas através do código escrito e icónico, por via de imagens, o que garante a autonomia das crianças na identificação, seleção e arrumação dos materiais (cf. Anexos A e B – Planta da sala de atividades e fotografias dos espaços). O espaço disponível é bem aproveitado e percebe-se que a sua organização foi pensada em função das crianças (ex. a identificação das áreas e outros trabalhos são colocadas ao nível dos olhos das crianças). Existe uma parede que é toda de vidro, composta pela porta para o recreio e por uma grande janela, o que faz com que haja entrada de muita luz natural. As cores selecionadas para o revestimento das paredes e do chão, bem como dos vários materiais são vivas e estimulantes, mas não demasiado, criando um ambiente simultaneamente alegre e acolhedor. As áreas, o material e a mobília estão em boas condições (sem riscos, os livros não estão rasgados; os jogos estão completos, etc.) e o mobiliário é adequado à estatura das crianças, permitindo um uso autónomo do mesmo, incluindo o acesso facilitado a todos os brinquedos e outros recursos materiais. Existe uma zona de casa de banho, que como já referi, se encontra equipada com lavatório e duas sanitas, uma para meninos, outra para meninas. As paredes estão ocupadas com a exposição dos trabalhos das crianças, com os instrumentos de regulação do grupo criados em colaboração (quadro das presenças, quadros de escolha das áreas, quadro do tempo, etc.). Esta exposição vai sendo alterada ao longo do tempo, e os trabalhos retirados são arquivados nos portefólios individuais de cada criança.

As áreas existentes na sala são: jogos de chão, casa grande, casa pequena, garagem, jogos de mesa, natureza, pintura, desenhos, desenhos/recorte e plasticina e biblioteca e três mesas com cadeiras, que servem de apoio a múltiplas utilizações (cf.

Anexo B – Fotografias da sala de atividades e dos espaços comuns). No geral, existe bastante espaço para circulação e as várias áreas não são encaradas de forma estanque. A educadora atribui grande importância à estruturação do espaço, afirmando que essa organização pode influir no comportamento e bem-estar das crianças, como aconteceu quando “decidiu alterar a disposição de um dos móveis dos jogos, pois assim as crianças ficavam com mais espaço para estar na área do quadro branco, que tem sido muitas vezes selecionada” (cf. Capítulo 4, Reflexão 12ª Semana). Esta organização, por áreas, facilita a apropriação do espaço, por parte das crianças. Tal como defendeu Montessori (1969) é a própria criança que escolhe o seu trabalho e solicita o material necessário, tomando as iniciativas que lhe parecem mais razoáveis. Segundo a mesma autora, a criança tem o direito de tocar em tudo, todas as coisas são para seu uso pessoal, podendo arrumar e desarrumar à sua vontade. A educadora demonstra que é esta a sua intenção quando partilha as suas reflexões sobre a organização da sala e sobre os materiais disponíveis, afirmando que é bom ir observando as crianças e as utilizações dos espaços e materiais que fazem, de forma a sinalizar mudanças que sejam necessárias.

Relativamente aos materiais de apoio, lúdico-pedagógicos e brinquedos, observei que cada área da sala contém material suficiente para o número de crianças presentes, ou seja, a oferta não é demasiado limitada. Pelo contrário, por vezes, quando as crianças utilizam em simultâneo vários materiais de várias áreas, apresentam dificuldades na arrumação. A diversidade dos materiais disponíveis leva a que tenha sido delineada a regra de que cada conjunto de materiais é para ser utilizado na sua área, o que limita as opções e combinações de materiais nas brincadeiras, mas é necessário para manter a ordem. Os materiais e atividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças (ex. os jogos de mesa têm diferentes níveis de dificuldade) e a educadora referiu que o material pouco procurado pelas crianças é guardado e/ou substituído por outro, o que garante a escolha e participação das crianças. Zabalza (1992) defende mesmo que “o próprio facto de manusear o ambiente, de usá-lo educativamente, supõe que o professor tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança e da necessidade profissional de controlar o ambiente como contexto de aprendizagem” (p. 157).

Por fim, interessa focar a apropriação do espaço, por parte das crianças, segundo Cardona (1992) “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p.12). No dia-a-dia, as crianças comportam-se com segurança e autonomia na sala e nos restantes espaços do JI. Sabem o que fazer em cada um deles, onde se encontram os diversos materiais e sabem também, os limites que devem respeitar.

## 2.9. A Gestão do Tempo

Relativamente à organização do tempo, esta está diretamente relacionada com a rotina, que é intencionalmente planeada pelo educador e negociada com a criança, o que a torna uma rotina pedagógica. Nas palavras da educadora, “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora exista uma rotina que é intencionalmente planeada, mas conhecida e apropriada pelas crianças. Esta rotina, contempla diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, em pequeno grupo, em grande grupo” (PCG, 2017/2018, p.6).

Neste caso a rotina está estruturada de acordo com o que apresento na tabela 5, sendo que às terças-feiras, há sessão de educação física das 11:00 às 11:30.

Tabela 5  
*Rotina diária da sala 4*

<b>Horas</b>	<b>Momento/Atividade</b>
8:00 – 9:00	Brincadeira livre na sala das AAAF
9:00 – 9:30	Acolhimento na sala de atividades e planeamento do dia
9:30 – 10:30	Brincadeira nas áreas/atividades dirigidas
10:30	Lanche: fruta
10:30 – 11:10	Brincadeira no exterior
11:20 – 12:15	Higiene e almoço
12:15 – 13: 15	Brincadeira no exterior
13:15	Lanche: Leite e bolachas
13:30 – 14:00	Reunião de grande grupo/ hora do conto
14:00 – 14:50	Brincadeira nas áreas/ atividades dirigidas
14:50 – 15:15	Reunião de grupo/avaliação
15:15 – 19:00	Brincadeira livre na sala das AAAF

Nota. Elaboração própria.

Não obstante, esta gestão do tempo apesar de ser estruturada, não deixa de ser flexível, pois, embora existam momentos definidos e que acontecem todos os dias, estes podem sempre se alterar e modificar consoante as necessidades que vão surgindo e visando o bem-estar das crianças do grupo, “as equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2004, p.197). Ao longo do dia, a rotina inclui momentos de grande grupo, de pequeno grupo e individuais. As várias atividades e interações têm origem em sugestões dos adultos e/ou das crianças, havendo espaço de negociação e de escolhas. Segundo Lino (2014), a escolha é uma “atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (p.139), o ato de escolher requer que a criança pense nas características, nas diferenças e nas semelhanças das alternativas que lhe são apresentadas.

Na prática, o educador, quando organiza e estrutura o tempo letivo, tem de realizar um planeamento semanal, mensal e anual. A rotina diária insere-se em cada um destes planeamentos, sendo que a criança se vai progressivamente apropriando das referências temporais para conseguir estabelecer relações entre passado, presente e futuro. É fulcral que seja dada a oportunidade às crianças de participarem, em conjunto com o educador, na organização do tempo, permitindo que se apropriem das rotinas e partilhem os seus interesses para que se consiga fazer uma gestão do tempo o mais enriquecedora possível. No fundo, “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (Cardona, 1992, p. 10). Portanto, a organização das rotinas deve ser feita de forma estruturante (fundamentada pelos princípios pedagógicos) e não de forma mecânica.

Para terminar, importa referir que tal como a cooperante do contexto da PPS I, educadora defende que as crianças devem, diariamente, ter direito a bastante tempo de brincadeira livre, não estruturada. Mais do que de atividades orientadas e dirigidas pelo adulto. Portanto, atribui ao brincar um lugar de importância e destaque, afirmando que “enquanto eles estão a brincar, estão a aprender” e que “este é um tempo (a educação de infância) em que devem explorar e brincar ao máximo”.

### 3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Depois de realizada a caracterização do meio, do contexto e dos vários sujeitos de maior influência e relevância, para a prática, é preciso delinear um plano de ação integrado, contextualizado e fundamentado, pois “. . . o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 2006, p.141). Porque, toda a ação docente, para que tenha valor, significado e, sobretudo, qualidade carece de uma intencionalidade pedagógica. Por outras palavras,

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Neste sentido, com base na caracterização do ambiente educativo, organizei a minha intencionalidade pedagógica segundo quatro eixos: **equipa, famílias, crianças e avaliação**. Para cada um, apresento um objetivo geral, seguido dos objetivos específicos e da sua fundamentação teórica e prática, através de referências de literatura especializada e de exemplos da prática.

#### Com a Equipa

##### **1. Integrar-me e agir em cooperação com a equipa pedagógica, de modo a contribuir para a qualidade do ambiente educativo.**

- 1.1. Conhecer e analisar os princípios orientadores da instituição e da educadora cooperante, de modo a agir em consonância e equilíbrio com os mesmos;
- 1.2. Adequar as minhas propostas de atividades ao Projeto Pedagógico de sala, enriquecendo-o e complementando-o;
- 1.3. Agir em constante partilha, cooperação e reflexão com a educadora e a assistente operacional.

Para isto, comecei por utilizar os primeiros momentos de contacto para observar a equipa em ação, de modo a me ser possível fazer a integração de forma articulada e

equilibrada. Também a observação indireta, através da leitura e análise dos documentos oficiais, foi fulcral para conhecer e refletir o modo de ação que o AE, o JI e a educadora defendem. Assim, pude planejar a minha intervenção de acordo com a linha de ação pré-existente, acrescentando o meu contributo. A educadora teve ainda influência neste processo, ao autorizar-me a participar ativamente nos vários momentos de equipa: reuniões, preparação e vivência dos dias festivos com as famílias, entre outros. Isto fez com que me sentisse incluída na equipa, conseguindo tentar dar o meu contributo.

Tudo isto, aliado ao facto de ter estabelecido uma relação de confiança com a educadora e a assistente operacional, foi o que tornou possível a concretização do meu trabalho, com resultados que considero positivos. Dado que a educadora tem uma forma de trabalhar diferente da minha e da que estava habituada, mas fundeada nos mesmos valores e princípios educativos, interligamos a nossa ação de forma coesa, sempre com uma ideia refletida do que queremos para as crianças, ou seja, sustentada por uma intencionalidade pedagógica clara. Tendo presente que o bem-estar e o envolvimento das crianças são condições necessárias para o seu desenvolvimento e a aprendizagem (Araújo, 2014). Durante estas semanas, aprendi estratégias práticas de organização do tempo, espaço e recursos materiais e de gestão do grupo de crianças, nos vários momentos da rotina e nas transições. Criei relações de trabalho produtivas e construtivas, que resultaram num planeamento de atividades (tanto as propostas por mim, como as propostas pela educadora) partilhado e participado. Ou seja, trabalhei realmente em cooperação e em equipa, com o objetivo comum de chegar a todas e a cada criança. Ao mesmo tempo, a forma como a educadora foi comentando e refletindo a minha intervenção de forma acutilante, levou-me a nunca me acomodar e tentar sempre ser ainda melhor. Este foi um período de tempo em que sofri várias mudanças na minha vida pessoal, que poderiam ter perturbado a minha vida profissional e académica, mas que com esta interajuda, reflexão e evolução tal foi suplantado.

### **Com as Famílias**

- 2. Estabelecer, promover e incentivar a relação com as famílias (cooperação, partilha e confiança), contribuindo para o seu envolvimento na educação das suas crianças.**

- 2.1. Estar disponível para interagir com as famílias, nos vários momentos de encontro diários (Chegadas, saídas, festividades, etc.) e criar formas de comunicação com os que não encontro diariamente;
- 2.2. Promover a comunicação e a partilha na interação com as famílias, de forma empática e securizante;
- 2.3. Arranjar estratégias de participação das famílias na minha ação.

Como educadores, considero que devemos estabelecer e manter uma relação de proximidade e de confiança com as famílias, estimando o seu papel de cuidadores primários das crianças. No JI, esta relação é valorizada e trabalhada, pelas educadoras e auxiliares, através de uma postura respeitosa, sensível e profissional.

No que diz respeito à minha chegada, afixei um papel na porta da sala contendo a minha fotografia, e uma breve descrição do que estaria lá a fazer e durante quanto tempo (cf. Anexo C). Conforme fui tendo a oportunidade de conhecer os vários elementos, pude constatar que a minha presença foi desde logo vista como algo normal e usual, tendo-se mostrado recetivos. A relação foi sendo criada através da valorização e partilha das conquistas das crianças e atreves das próprias crianças, que falavam de mim em casa, despertando o interesse dos pais. Ainda no início da PPS, enviei para casa de cada criança a minha apresentação e o pedido de consentimento para a recolha de fotografias (cf. Anexo D). Mais adiante, aquando da realização da fase de pesquisa do projeto de intervenção, também pedi a colaboração dos pais, que acederam ao enviar livros, imagens e outras informações para analisarmos na sala.

Por fim, foram os momentos de celebração, como o Natal, que me trouxeram a oportunidade de contactar com todos de forma mais informal e divertida, levando a uma progressiva aproximação, bem como, a participação na reunião de pais, em que a educadora me reservou um tempo para eu falar com eles sobre o projeto que desenvolvi e fazermos uma avaliação do mesmo e das reações das crianças em casa.

### **Com as Crianças**

- 3. Promover o desenvolvimento holístico das crianças, através da exploração sensorial e de relações emocionais e sociais equilibradas, consistentes e securizantes.**

- 3.1. Garantir a voz ativa e a participação das crianças em todos os momentos;
- 3.2. Assumir o brincar como fonte de aprendizagem, ativa e significativa;
- 3.3. Apoiar e estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando as suas características e ritmos individuais;
- 3.4. Criar momentos de experiências significativas para as crianças, explorando as várias áreas de forma integrada, de modo a promover o seu desenvolvimento holístico;
- 3.5. Promover a autoestima e a autoconfiança através da afetividade e da psicologia positiva;
- 3.6. Promover um clima democrático e a cooperação entre todos.

Para que isto seja possível, é fundamental escutar as crianças, brincando e aprendendo com elas. Simultaneamente, orientá-las para a conquista de competências e contribuir para que se sintam felizes. De acordo com esta premissa, na minha ação dei primazia às vontades das crianças, observando-as para descobrir os seus interesses, o que gostam de fazer, os seus brinquedos preferidos, as relações com os pares, etc. e partir destas observações para planear a minha intervenção. Como foi o caso da escolha do tema para o projeto «Porque é que nos caem os dentes?», que teve tamanha relação com os interesses e necessidades das crianças, que as 20 quiseram participar e se mantiveram envolvidas até depois de terminado o projeto.

Como defende Gardner (1995) na teoria das inteligências múltiplas, acredito que não há uma única forma de aprender e de promover o desenvolvimento de cada criança. Desde logo percebi que o Lourenço, o Rodrigo, o Tomás e o Martim C. adoram a companhia do adulto nos jogos de mesa e que desta forma fazem aprendizagens de forma integrada e dinâmica (cf. Reflexão Semanal – 8ª Semana), que o Martim Q. necessita de um equilíbrio delicado entre os tempos de atenção e os tempos em que brinca sozinho, que a Mariana B. e a Gabriela podem parecer crianças que não falam muito em grande grupo, mas em privado gostam de conversar e de discutir as suas ideias, entre muitos outros pormenores da personalidade de cada um. Cada um tem as suas preferências e com eles aprendi quem precisava de ajuda para comer ou companhia para conseguir terminar os trabalhos, quem gostava de atividades mais físicas e quem se interessava mais por histórias e canções, enfim, quem é cada um deles. Ao observá-los, ao escutá-los nas suas

múltiplas linguagens (Sarmiento, 2006), consigo respeitar os seus tempos. Assim, fui aprendendo como me adequar a cada um, tendo os momentos de relação um papel preponderante para esta descoberta, devido ao seu carácter mais individual.

Ao pensar as propostas de atividades para as crianças, tive em consideração o plano mensal da educadora (cf. Anexo F) e os objetivos delineados pela mesma. Juntamente com as conversas informais que fui mantendo em a equipa e com as observações, percebi no geral, o grupo apresenta muitas dificuldades ao nível da linguagem verbal, necessitando de muitos estímulos, por exemplo, estender o seu vocabulário e as suas frases, dando exemplos, investir em histórias e canções, etc. e outros aspetos cognitivos, como as competências socio-emocionais, nomeadamente as relações entre pares e as regras, eram, portanto os campos onde devia centrar as minhas ações. Ao longo das semanas de intervenção, fui-me adaptando ao grupo, percebendo os seus gostos, conhecendo quais os títulos de livros que já ouviram contar ou que têm em casa, etc. Também me fui apercebendo de qual era a dinâmica do grupo em cada dia, para poder adaptar a forma de animar a história. Repetir títulos e deixar que as crianças contem a história comigo foi também um aspeto muito positivo, que cria uma boa relação entre todos e sentido de pertença. Aproveitei para relacionar algumas atividades com os livros, pois são um ótimo ponto de partida para contextualizar e dinamizar as tarefas, por exemplo, quando lemos *Afinal o Caracol* de Fernando Pessoa, fizemos rimas com os nossos nomes; quando lemos *A que sabe a lua de Michael Grejniec*, aprendemos a canção da lua, que mais tarde as crianças quiseram cantar para os pais na festa de natal; *O Cuquedo* foi apresentado usando a técnica do teatro de sombras; entre outras. Assim, os livros foram o ponto de partida para atividades e brincadeiras, sempre com a intencionalidade de estimular a linguagem oral, por exemplo, através do reconto, o que se liga com a necessidade de investir neste domínio que as crianças apresentam (cf. Capítulo 3, planificações das atividades propostas).

Por outro lado, a nível motor as crianças apresentam, no geral, capacidades bastante desenvolvidas. Face a isto, investi em atividades que estimulassem a concentração, a persistência, o reconhecimento e trabalho das emoções, o cumprimento de regras sociais e a interação com o outro. Em relação ao estímulo verbal, optei pela exploração de livros, contar histórias, canções e lengalengas e o uso constante da palavra

de modo claro, com a máxima correção linguística, em qualquer lugar ou ocasião, sem exceção, incluindo as tentativas de traduzir as ações das crianças por palavras.

Também as atividades de expressão plástica, são muito ricas tanto na dimensão sensorial (expressão emoções, ganhar confiança, etc.) como na dimensão linguística (falar sobre os materiais, as suas características, as ações, apresentar o que fez aos outros, etc.), algo em que investi ao longo de todo o tempo.

Investi ainda nas relações de modo a promover a evolução das competências socio-emocionais das crianças, investindo na busca de estratégias de gestão do grupo. Fui brincando com as crianças em pequeno grupo ou individualmente, dinamizando atividades em grande grupo estimulantes e adequadas à faixa-etária, como a Dança com lenços, o Apanha a bola e o Mar (cf. Capítulo 3, planificações das atividades propostas).

Neste período de tempo aprendi também estratégias práticas para a resolução de conflitos, procurando ser justa nas soluções, mas, sobretudo, reconhecendo que os conflitos são naturais e constituem um bom momento de aprendizagem. Para amenizar a tensão criada e tentar solucionar o problema, uma possível linha de ação passa por falar sobre o que as crianças estão a passar, definindo sentimentos, levando-as a focar-se também no outro dentro do conflito. Ou seja, estimulando a descentralização e a empatia. Sublinhando, claro, que o adulto não deve utilizar a agressão, nem física nem verbal, como resposta, pois as nossas ações são repetidas pelas crianças e a mensagem que queremos passar não é de perpetuar a agressão, mas sim de encontrar estratégias positivas de resolução dos conflitos.

Praticando a postura da educadora, de que são as crianças que nos dizem quando estão preparadas para ir por este ou aquele caminho, várias foram as ocasiões em que alterei estratégias, encurtei atividades ou trocámos o interior pelo exterior. Tudo para estimular a autonomia e independência das crianças, ajustando o meio às suas capacidades e necessidades. Nunca forcei uma criança a fazer o que não queria, mas apoiei sempre que senti que bastava uma pequena ajuda para que ela fosse bem-sucedida, como por exemplo, ajudar a pegar num pincel, posicionar uma peça de um jogo de modo a facilitar a sua seleção pela criança, entre outras. A isto se chama, nas palavras de Vygotsky, citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014), socio-construtivista russo do século

XX, dar andaimes (*scaffolding*), interferindo na zona de desenvolvimento potencial da criança, de modo a que ela consiga realizar o que, sozinha, ainda não é capaz.

Como referi numa das reflexões semanais, o educador deve estar atento aos comportamentos emergentes da criança. De acordo com Vygotsky (citado por Siraj-Blatchford, 2009), “o ato de ensinar deve ser direcionado para as competências emergentes da criança e não para as que ela já adquiriu” (p. 4).

Não só nas atividades dirigidas pelo adulto, mas em todos os momentos da rotina, é importante respeitar o ritmo individual de cada criança:

O Rodrigo é uma criança que não gosta de comer. Na verdade, ele refere que gosta de certos alimentos, mas nem sempre são escolhas saudáveis. Ao invés de estar a hora de almoço toda a insistir com ele, ou de desistir e dar-lhe a comida à boca, tentei fazer um acordo: eu dividia a comida no seu prato e a parte que fosse mesmo para comer, ele comia sozinho e eu depois levava o resto para dentro. Não tivemos sucesso em todas as tentativas, mas a verdade é que o Rodrigo comeu mais vezes sozinho. (cf. Capítulo 4, Reflexão 12ª Semana)

Este episódio ilustra que devemos respeitar o ritmo da criança e deixa-la fazer escolhas que, segundo Lino (2014), a escolha é uma “atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (p.139).

Para terminar, posso afirmar que as atividades que propus tiveram como ponto de partida a observação das crianças a quem se destinavam (a sua idade, o seu temperamento, os seus interesses e desejos) e a ligação com o PCG da educadora cooperante. Não obstante, os momentos mais informais que apelidamos de “brincadeira livre” são, em meu ver fundamentais para a evolução da relação com as crianças e para realmente as conhecermos. Na definição da minha intencionalidade pedagógica para com as crianças tive em conta o contexto e os intervenientes, bem como os seus desejos e necessidades.

### **Formas de Avaliação**

#### **4. Realizar uma avaliação formativa e global da minha ação, através de reflexões contínuas de cariz individual e/ou partilhadas, com os vários atores.**

4.1. Utilizar a escrita como forma preferencial de registo e análise da prática, sempre apoiada nas observações e vivências da prática;

4.2. Partilhar as minhas reflexões pessoais e outros registos com a equipa educativa e com a orientadora institucional, discutindo-as e (re)construindo-as em coadjuvação.

Para tal, recorri à elaboração de notas de campo, escritas diariamente, logo após sair do JI e apoiadas por apontamentos que ia registando ao longo do dia. Durante a primeira semana diariamente e para as restantes semanalmente, redigi reflexões que focaram os acontecimentos da semana e um tema fundamentado que surgiu ligado às vivências da semana. Também o planeamento e a reflexão sobre a sua operacionalização, em conjunto com a educadora, funcionaram como guias da minha ação. O facto de ter partilhado alguns destes registos, dúvidas, etc. com a equipa, com a minha orientadora e com outras colegas, ajudou muito a construir a minha evolução durante este processo.

Por fim, importa referir que aliadas às minhas intenções tive sempre presente o respeito pelo outro, desde os adultos às crianças. Para tal, agi sempre com ética na minha postura profissional. Também por isso pedi a autorização para captar fotografias (cf. Anexo D) e também para a realização do portefólio de uma criança (cf. Anexo E). Em conjunto com a minha postura diária, estes procedimentos simples garantem o respeito pelo outro e também o reconhecimento da minha legitimidade e o ganho da confiança dos outros.

Ainda no âmbito das formas de avaliação, tive ainda a intenção omnipresente de **garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais** (APEI, s.d.). Esta foi, durante todo o estágio, a intenção que norteou toda a minha prática. Em todos os momentos em que intervim, nos momentos que planifiquei e também nos que apenas observei, tentei garantir que as crianças fossem valorizadas acima de qualquer outra pessoa na instituição, dando primazia aos seus interesses e necessidades.

## 4. PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Esta etapa, a planificação, em conjunto com a constante recolha de dados e com a avaliação das várias fases é essencial no trabalho docente. Isto porque permite uma visão completa das situações: *para onde queremos ir e como vamos fazer para lá chegar*. Por outras palavras,

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Ao mesmo tempo, o facto de ter incluído um ponto de avaliação da atividade e da minha prestação em cada planificação foi essencial ao meu crescimento, enquanto profissional, pois possibilitou a análise dos erros e como chegar à sua superação, assim como a reflexão sobre formas de dar continuidade às propostas, de as diversificar, de as tornar mais desafiantes, etc. O que considero ser fulcral no trabalho de um educador.

Neste capítulo, começo por apresentar os planos semanais, desde que comecei a ser eu a organiza-los sozinha. Isto porque, desde logo a educadora me deixou espaço para incluir as minhas propostas encadeadas com a sua planificação, depois, começamos a fazer os planos da semana em conjunto e, por fim, fiquei eu responsável por eles, claro que, com o apoio e a supervisão da educadora. Em cada plano semanal, aparecem marcadas a azul as atividades que foram propostas e planeadas por mim e cujas planificações apresento logo de seguida, nas Tabelas 7 a 40.

Os planos semanais que se seguem foram realizados segundo o modelo sugerido pela educadora. Em cada um, deve ser tida em conta a seguinte legenda:

FPS	Formação Pessoal e Social
LOE	Linguagem Oral e Escrita
M	Música
AV	Artes Visuais
T	Teatro
CM	Conhecimento do Mundo
MAT	Matemática

Tabela 6  
Planos semanais

<b>PLANO SEMANAL: 30/10 a 3/11</b>					
	<b>2ºFEIRA</b>	<b>3ºFEIRA</b>	<b>4ºFEIRA</b>	<b>5ºFEIRA</b>	<b>6ºFEIRA</b>
9h-10h45m	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	Feriado	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia
	Distribuição por áreas da sala	<b>AV:</b> Exp. plástica: O que vejo na mancha?		<b>AV:</b> plástica (Outono) Distribuição por áreas da sala	<b>CM:</b> Estado gasoso  Distribuição por áreas da sala
	Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior	Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior  Educação física	<b>ALMOÇO</b>	Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior	Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior

13h15m-15h15m	<p><b>LOE:</b> Hora do conto</p> <p><b>AV:</b> Exp. plástica: O que vejo na mancha?</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p><b>M:</b> Atividade de grupo: Escutar e cantar canções conhecidas</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE:</b> lengalenga <b>M:</b> ritmos com o corpo</p> <p><b>AV:</b> Exp. plástica: O que vejo na mancha? (cont.)</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Atividade de grupo: Ver e apresentar os trabalhos</p> <p>Saída</p>		<p><b>M:</b> jogo do Maestro</p> <p><b>LOE/CM:</b> Registo das experiências</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Atividade de grupo <b>LOE:</b> lengalenga</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE:</b> Hora do conto</p> <p>Arrumar trabalhos com as crianças Distribuição por áreas da sala</p> <p>Avaliação da semana O que gostei mais e o que gostei menos nesta semana</p> <p>Saída</p>
---------------	---	---	--	---	--

PLANO SEMANAL: 6/11 a 10/11					
	2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
9h-10h45m	<p><b>FPS/ LO/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Composição da figura humana com materiais naturais</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LO/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Composição da figura humana com materiais naturais (cont.)(pequeno grupo)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior Educação física</p>	<p><b>FPS/LO/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia Apresentação dos bonecos do projeto das emoções: Nino e Nina</p> <p><b>AV.</b> Desenhar e colorir o Nino e a Nina</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LO/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p><b>AV:</b> Composição da figura humana com materiais naturais (cont.) (pequeno grupo)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LO/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Separador do mês de novembro Peixe para a biblioteca Arrumar trabalhos com as crianças</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>
ALMOÇO					
13h15m-15h15m	<p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>A Lagartinha muito comilona</i></p> <p><b>Mat:</b> Conversa e jogo sobre sequências: encontrar o termo geral</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE:</b> Poesia <i>Afinal o Caracol</i> <b>LOE:</b> Dizer uma rima com o seu nome/nome de um colega</p> <p><b>AV:</b> Composição da figura humana com materiais naturais (cont.) (pequeno grupo) Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>Amor? Que Nojo!</i></p> <p><b>AV:</b> Composição da figura humana com materiais naturais (cont.) (pequeno grupo)</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p><b>M:</b> canção das castanhas</p> <p><b>CM:</b> Estado gasoso Experiência com o vapor Fazer chá de limão</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Beber o chá que fizemos</p> <p>Saída</p>	<p><b>FPS/Relaxamento:</b> Massagem a si mesmo e alongamentos</p> <p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>Lenda de São Martinho</i> (vídeo com história cantada) Desenho de castanhas nas várias fases do seu ciclo de vida (pequeno grupo) Distribuição por áreas da sala /Saída</p>

PLANO SEMANAL: 13/11 a 17/11					
	2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
9h-10h45m	<p><b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Fita para a cabeça com uma castanha, para usar no magusto (rasgar e colar)</p> <p>Assistir à peça “Lenda de São Martinho” Teatro de marionetas 2D apresentado por três das educadoras</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espço exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/ plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Confeção de massa de cores e modelagem</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espço exterior</p> <p>Educação física</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p>Projeto das emoções: Nino e Nina</p> <p><b>AV.</b> Desenhar o contorno de um menino e de uma menina (sorteio)</p> <p>Jogos de mesa Autorretrato com aguarelas (cont.)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espço exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Árvore do Outono: Carimbos e colagem (pequeno grupo)</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espço exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Árvore do Outono: Carimbos e colagem (cont.) (pequeno grupo)</p> <p>Terminar tarefas pendentes Arrumar trabalhos nas novas pastas</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espço exterior</p>
ALMOÇO					
13h15m-15h15m	<p>Magusto</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p>	<p><b>FPS:</b> conversa e registo sobre Saber estar em grupo/ regras</p> <p><b>AV:</b> massa de cores/ autorretrato com aguarelas</p> <p>Jogos de mesa</p>	<p><b>FPS/Relaxamento/Massagem:</b> animais pelo corpo</p> <p><b>LOE:</b> Hora do conto: <i>Queres Brincar comigo?</i></p> <p>1ª fase do <b>projeto:</b> Planificar</p> <p>Continuar com massa de cores e autorretratos</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p>	<p><b>FPS/M/Mov.:</b> Dança com lenços</p> <p><b>AV:</b> Árvore do Outono: Carimbos e colagem (cont.) (pequeno grupo)</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p>	<p><b>Projeto Dentes:</b> planear (cont.) “Quantos dentes já nos caíram?”</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Avaliação da semana: Como me senti esta semana?</p>

	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída
--	-------	-------	-------	-------	-------

<b>PLANO SEMANAL: 20/11 a 24/11</b>					
	<b>2ºFEIRA</b>	<b>3ºFEIRA</b>	<b>4ºFEIRA</b>	<b>5ºFEIRA</b>	<b>6ºFEIRA</b>
9h-10h45m	<p><b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>CM/AV:</b> Árvore do outono: colar tronco</p> <p><b>AV:</b> Paisagem de outono para colorir: pintar e pontilhismo (a realizar durante a semana)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p>Projeto dos Dentes (Pesquisa: ppt) Modelar dentes/boca/etc. com plasticina)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p>Projeto das emoções: Nino e Nina: preencher com as partes do corpo e da cara</p> <p>Fazer/completar o seu próprio corpo, na folha com o seu contorno</p> <p>Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p><b>LOE:</b> Visita da Vera (Biblioteca de Algés) Três contos e um trabalho AV.</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>Projeto</b> dos Dentes (Cont. da pesquisa) Observar dentes reais Desenhar a boca com os 20 dentes de leite Começar o modelo da boca gigante</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>
<b>ALMOÇO</b>					
13h15m-15h15m	<p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>A que sabe a Lua?</i></p> <p><b>M:</b> Canção da lua</p> <p><b>CM/AV:</b> Árvore do outono: colar tronco (Cont.)</p>	<p><b>LOE/T:</b> Hora do conto <i>O Cuquedo</i> (Sombras chinesas)</p> <p><b>Exp. Dramática:</b> Experimentar o teatro de sombras</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p>	<p><b>FPS/Relaxamento:</b> Imaginar um local... (meditação guiada)</p> <p><b>LOE:</b> trava-línguas: <i>Copo, copo, jericopo</i></p> <p>Portefólio com Mariana</p>	<p><b>FPS/Relaxamento:</b> Uma rosa numa mão e uma vela na outra (respiração guiada)</p> <p><b>FPS/M/Mov.:</b> Jogo do maestro (ritmos corporais)</p> <p>Continuar os trabalhos pendedes</p>	<p><b>LOE:</b> Hora do conto: <i>Porque que é que os animais não conduzem?</i></p> <p>Continuar tarefas da manhã</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Avaliação da semana:</p>

	Distribuição por áreas da sala		Distribuição por áreas da sala	Distribuição por áreas da sala	Como me senti esta semana?
	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

<b>PLANO SEMANAL: 27/11 a 1/12</b>					
	<b>2ºFEIRA</b>	<b>3ºFEIRA</b>	<b>4ºFEIRA</b>	<b>5ºFEIRA</b>	<b>6ºFEIRA</b>
9h-10h45m		<p><b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia</p> <p><b>Projeto</b> dos Dentes: (Cuidados com os dentes: Construção de diagrama que alimentos são bons ou maus para os dentes (Sr. Dente Doente)) Desenho sobre alimentos que fazem os dentes felizes/tristes (sem correção por parte do adulto)</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior Educação-Física</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> Iniciar a prenda de Natal para os pais (a realizar durante a semana): Modelo da árvore de natal e primeiros ornamentos (massa de modelar)</p> <p>Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<p><b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia</p> <p><b>AV:</b> pai natal com barrete em <i>origami</i>, desenho e colagem de algodão</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior</p>	<b>Feriado</b>
	<b>ALMOÇO</b>				
13h15m-15h15m		<p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>Kiko o Dentinho de Leite</i> (Projetado) <b>Projeto:</b> Rever o que falamos de manhã e possíveis alterações ao diagrama de grupo e aos desenhos individuais Observar dentes doentes reais</p> <p>Distribuição por áreas da sala Saída</p>	<p><b>LOE:</b> Hora do conto <i>24 Horas Antes do Natal</i></p> <p>Continuar a prenda de Natal</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p>Festa de aniversário da Leonor L.</p> <p><b>Projeto</b> dos Dentes: Continuar modelo da boca gigante</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Leitura de um conto de Natal Saída</p>	

PLANO SEMANAL: 4/12 a 8/12					
	2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
9h-10h45m	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia  <b>AV:</b> Pintar peças para a prenda de Natal  <b>AV:</b> Continuar modelo da boca gigante  Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/conversa/ Plano do dia  Biblioteca Hora do conto  Continuar prenda de Natal  Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior  Educação-Física	   Ida ao Teatro Tivoli <i>Assalto às Lancheiras</i>	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  Continuar prenda de Natal   Distribuição por áreas da sala  Suplemento alimentar Recreio-espaço exterior	<b>Feriado</b>
ALMOÇO					
13h15m-15h15m	<b>LOE:</b> Hora do conto <i>O Senhor Dentuças</i> <b>M:</b> Canção: <i>Lavar os  Dentes</i> <b>Projeto:</b> Lavar os dentes como? Com quê? Quando? (discussão com recurso a materiais e modelo da boca)  Terminar tarefas da manhã Distribuição por áreas da sala Saída	<b>LOE:</b> Hora do conto <i>História do NATAL</i> Conto/reconto/guião  Planear e combinar apresentação na festa de Natal  Distribuição por áreas da sala  Saída	Conversa sobre a peça de teatro (relacionar com projeto dos dentes)  Ilustração da cena/personagens preferidos.  Distribuição por áreas da sala  Saída	<b>M:</b> Canções de Natal  Continuar os trabalhos pendentes: prenda e preparação da festa de natal  Avaliação da semana: Como me senti esta semana?  Distribuição por áreas da sala  Saída	

<b>PLANO SEMANAL: 11/12 a 15/12</b>					
	<b>2ºFEIRA</b>	<b>3ºFEIRA</b>	<b>4ºFEIRA</b>	<b>5ºFEIRA</b>	<b>6ºFEIRA</b>
9h-10h45m	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  <b>AV:</b> Terminar os trabalhos de Natal em curso, de decoração da sala e do corredor  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior		<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  <b>AV:</b> Começar a desenhar as ilustrações do livro a apresentar aos pais, na festa de Natal <b>AV:</b> Realizar um desenho a pares  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  <b>CM:</b> Confecionar um doce de abóbora para o lanche com os pais  <b>AV:</b> Fazer um desenho de Natal para oferecer aos avós  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  Festa de Natal com os pais: canções, conto de Natal, exposição dos trabalhos, lanchinho, troca de prendas.  Distribuição por áreas da sala  Recreio-espaco exterior
	ALMOÇO				

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">13h15m-15h15m</p>	<p><b>M:</b> Canção com acompanhamento de instrumento musical (pau-de-chuva)</p> <p><b>Projeto:</b> avaliação em grande grupo: o que aprendemos? O que gostamos mais? O que fica para fazer? Planeamento e definição da divulgação do projeto</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>		<p><b>LOE/M:</b> Ensaio para a apresentação na festa de Natal: canções</p> <p>Atividade de Articulação com o 1ºCEB: visita da professora Elisabete e a turma do 1ºD</p> <p>Preparação e montagem da exposição do <b>projeto</b></p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE/M:</b> Ensaio geral para a apresentação na festa de Natal (completo)</p> <p>Terminar os trabalhos para a festa e para a exposição do <b>projeto</b></p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p><b>LOE:</b> Visualização de um DVD trazido pelo Henrique</p> <p>Brincadeira nas áreas da sala</p> <p>Avaliação da semana: Como me senti esta semana?</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>
--	--	--	--	--	--

<b>PLANO SEMANAL: 8/1 a 12/1</b>					
	<b>2ºFEIRA</b>	<b>3ºFEIRA</b>	<b>4ºFEIRA</b>	<b>5ºFEIRA</b>	<b>6ºFEIRA</b>
9h-10h45m	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia
	<b>FPS:</b> Jogo social, a teia da família	Lista de Roupas para Nino e Nina	<b>AV:</b> Roupas para o Nino e Nina  <b>AV:</b> Pintura de inverno  <b>MAT:</b> Ficha sobre sequências	<b>AV:</b> Roupas para o Nino e Nina  <b>AV:</b> Recortes para colagem de inverno	<b>AV:</b> Roupas para o Nino e Nina
	Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior Educação-Física	Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	Distribuição por áreas da sala Recreio-espaco exterior
	ALMOÇO				

13h15m-15h15m	<p><b>LOE:</b> Hora do Conto: <i>Quem dá um abraço ao Martim?</i></p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>	<p>Lanche</p> <p>Brincadeiras nas áreas da sala (dia de chuva)</p> <p>Saída</p>	<p><b>FPS/Relaxamento:</b> Jogo: Sou uma marioneta</p> <p><b>AV:</b> Roupas para o Nino e Nina</p> <p><b>AV:</b> Pintura de inverno</p> <p><b>MAT:</b> Ficha sobre sequências</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>		<p><b>FPS/Atenção</b> Jogo: Agarra a bola</p> <p><b>AV:</b> Roupas para o Nino e Nina</p> <p>Brincadeira nas áreas da sala</p> <p>Avaliação da semana: Como me senti esta semana?</p> <p>Distribuição por áreas da sala</p> <p>Saída</p>
---------------	--	---	--	--	--

PLANO SEMANAL: 15/1 a 19/1					
	2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
9h-10h45m		<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia Jogo: Adivinha o animal.  <b>AV:</b> Origami O Golfinho  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior	<b>FPS/ LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  <b>AV:</b> Pintar com palhinhas: Abstracionismo  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior Educação-Física	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  <b>CM:</b> Visita dos apicultores	<b>FPS/LOE/M:</b> Acolhimento/Conversa/ Plano do dia  Guardar os trabalhos nos <i>dossiers</i> <b>AV:</b> Terminar as roupas do Nino  Distribuição por áreas da sala Suplemento alimentar Recreio-espaco exterior
		ALMOÇO			
13h15m-15h15m		<b>LOE:</b> Hora do Conto: <i>Querido Zoo</i> <b>CM:</b> Animais domésticos/animais selvagens  <b>AV:</b> Origami O Golfinho  Distribuição por áreas da sala Saída	<b>LOE:</b> Hora do conto: <i>O Senhor Feliz</i>  <b>AV:</b> Pintar com palhinhas: Abstracionismo  Distribuição por áreas da sala Saída	<b>FPS/LOE/M:</b> O Mar, Jogo social com acompanhamento de canção (barquinho) <b>LOE:</b> Narrativa  Ilustrar o ciclo do mel  Distribuição por áreas da sala Saída	Lanche de despedida  Brincadeira nas áreas da sala  Avaliação da semana: Como me senti esta semana?  Saída

Tabela 7

Planificação de atividade “Uma carta para os Lápis”

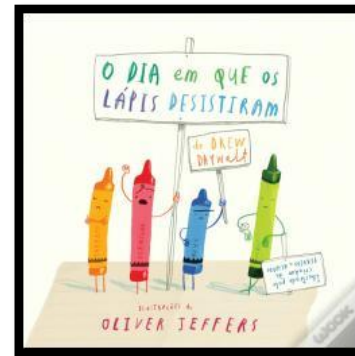
<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Estabelecer uma relação com a nova figura de referência (a estagiária).</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da história.</li> <li>• Conhecer e experimentar um estilo de texto, a carta.</li> <li>• Perceber a funcionalidade da linguagem e a sua utilização no contexto.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar o que seria a sua mensagem escrita.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Leitura da história <i>O dia em que os lápis desistiram</i> de Drew Daywalt. Partir da discussão do livro, em que os lápis deixam cartas para o seu dono, para um desafio: escrever uma carta ao seu lápis (ou mais de um) preferido. Assim, será explorado este tipo de texto, de forma lúdica e prática.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a leitura e discussão da história.</li> <li>2. Durante a realização da carta aos lápis.</li> </ol>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças sentadas no tapete; Adulto sentado à frente das crianças.</li> <li>2. Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as três mesas.</li> </ol>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Leitura da história em voz alta, com entoações nas partes mais cómicas, de forma a captar a atenção das crianças. Depois de lida a história, revisitar as suas páginas, discutindo os pormenores que se podem encontrar (ex. as cartas começam com o nome a quem se destinam, depois a mensagem e no fim a assinatura, etc.). Orientar o grupo para a sugestão de escrevermos cada um uma carta aos nossos lápis preferidos, dizendo porque gostamos deles e agradecendo o que fazem por nós.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a leitura da história e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características da carta.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Foi a primeira vez que assumi a gestão grupo sozinha, sem a presença da educadora. As crianças estiveram interessadas na história e captaram as informações sem precisar de mediação por parte do adulto. Por ser uma história algo longa, a leitura foi feita por duas vezes, dando oportunidade de trabalhar o reconto, para relembrar o início da história. Aquando da segunda parte da atividade, a realização da carta, as crianças gostaram de realizar as tarefas, mostrando interesse em que o adulto fosse escrevendo o que tinham

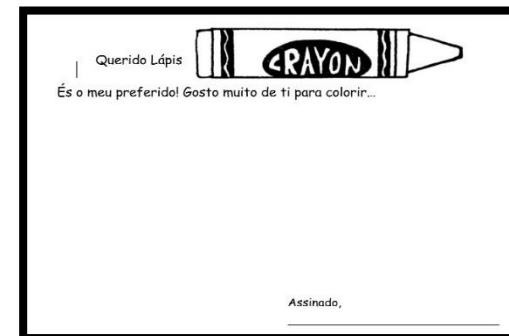
ilustrado. Desta atividade acabou por surgir outra, na sua continuação, pois várias crianças apontaram que o melhor lápis seria um lápis arco-íris, com todas as cores. Pois não conseguiam escolher apenas uma.

### Recursos materiais

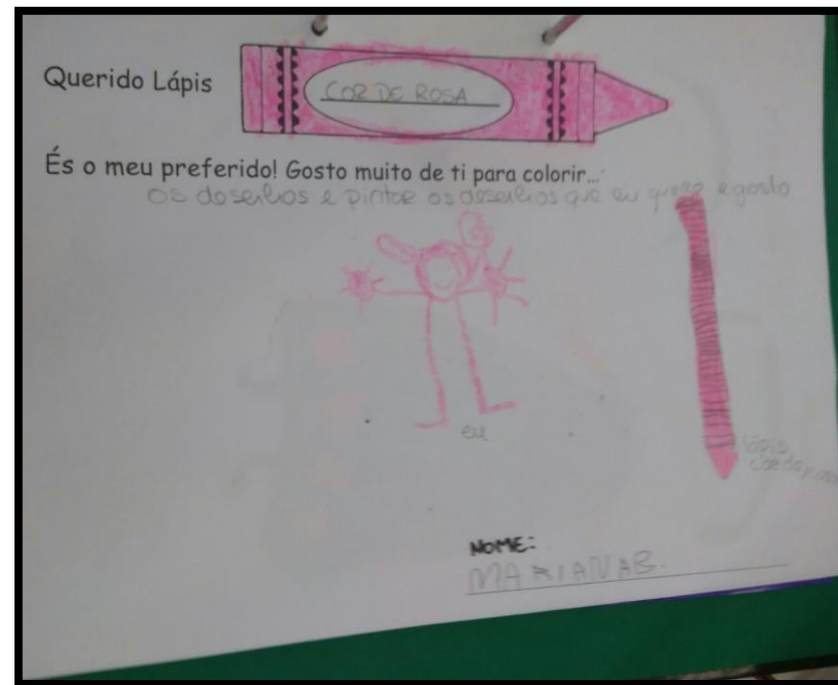
- Livro: *O dia em que os lápis desistiram* de Drew Daywalt.



- Modelo da carta para os lápis (um para cada criança, em tamanho A4):



- Exemplo de uma produção de uma criança:



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 8

*Planificação de atividade “Lápis Arco-Íris”*

<p><b>Intencionalidade Educativa</b> e/ou <b>Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma atividade prática, de cariz científico.</li> <li>• Observar e compreender as alterações de estado físico.</li> <li>• Atender ao conceito de reutilizar e da preservação do ambiente.</li> <li>• Pensar sobre a sequência temporal, através da realização da receita.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer vocabulário específico.</li> <li>• Contactar com um tipo de escrita: a receita.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar e experimentar o material que criou.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Reutilizar os lápis de cera que estão muito pequenos e sem uso, na criação de novos, os lápis arco-íris.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pequeno grupo (4 a 5 crianças cada) para a realização dos lápis.</li> <li>2. Revelação dos novos lápis ao grande grupo e sua utilização livre.</li> <li>3. Realização da receita dos lápis em pequeno grupo e posterior a apresentação a todos.</li> </ol>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças com o adulto, sentados em torno de uma mesa de trabalho, com os materiais à disposição.</li> <li>2. e 3. Reunião na área do tapete.</li> </ol>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Começar por apresentar uma caixa com os lápis pequenos e partidos e perguntar se pensam que eles estão felizes assim, ou se gostariam de ganhar uma nova vida. Falar sobre o material dos lápis, a cera e questionar o que se pode fazer com a cera, para a modificar.</p> <p>Partir os lápis em pedaços pequenos e colocar nos copos de vidro, misturando várias cores. Depois, levar ao micro-ondas, esperar e observar o que acontece. No final, deixar os copos com os novos lápis a arrefecer e imaginar o que irá acontecer.</p> <p>Antes de desenformar, falar com o grupo sobre o que fizemos e referir os conceitos de calor, mudança de estado, derreter, fundir, etc.</p> <p>Revelar os lápis e deixar que as crianças os explorem como quiserem.</p> <p>Com um pequeno grupo, organizar os passos (a receita) para fazer estes lápis e criar um cartaz, para apresentar ao resto do grupo e afixar na sala.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar focado durante toda a preparação e confeção.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as etapas do trabalho, nomeando os processos corretamente.</li> <li>• Na apresentação oral, é capaz de transmitir as suas ideias e de responder às perguntas do “público”.</li> </ul>

	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>O cariz prático da atividade e o facto de ter sido realizada a parte mais “divertida” em pequenos grupos foram fatores importantes para o sucesso desta proposta. Porque, as crianças tiveram espaço e oportunidade para testar hipóteses e “meter a mão na massa”, o que as levou a explorar a sua curiosidade e assumir uma postura de cientista.</p> <p>O facto de explorarem o que criaram deu um significado maior, pois criaram uma empatia com o produto final. Os lápis ficaram disponíveis como mais um material de artes na sala e as crianças voltaram a usá-los sempre que quiseram.</p> <p>Terminar esta proposta com a realização do cartaz com a receita, trouxe a oportunidade de rematar os que foi falado e de rever o que aprendemos. Algumas crianças chegaram a dizer que iam ensinar esta receita em casa e fazer muitos lápis. Também a ideia de reciclar, reutilizando os lápis velhos foi importante, pois deu a base para falarmos da proteção do ambiente, fazendo menos lixo e comprando menos coisas novas.</p>

**Recursos materiais**









Lápis de cera estragados, copos de vidro, micro-ondas, papel vegetal, folhas de papel brancas e fotografias para recortar para ilustrar a receita.

Produções das crianças:





Receita para Lápis ARCO-ÍRIS

-  1. Junte lápis de cera partidos e capinhos do vídeo
-  2. Põe dentro do copo lápis coloridos e partidos
-  3. Coloque no microondas
-  4. Espere uns minutos
-  5. Os lápis de cera ficam líquidos, quentes e misturados
-  6. Espere mais que fiquem duros e frios
-  7. Retiremos do copo e temos lápis novos
-  8. Desentoe e colorir com muitas cores

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 9

Planificação de atividade “Lápis Geladinhos”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma atividade prática, de cariz científico.</li> <li>• Observar e compreender as alterações de estado físico.</li> <li>• Fazer previsões dos acontecimentos.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar o material que criou.</li> <li>• Ilustrar o que vê na mancha que pintou.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Explorar as propriedades da água. Observar a água no estado líquido e no estado sólido. Criar lápis de gelo e usá-los, fazendo manchas coloridas no papel. Depois, desenhar por cima das manchas o que estas o fazem lembrar.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a leitura e discussão e observação da água líquida e sólida.</li> <li>2. Grupos de 4 a 5 crianças durante a realização e a utilização dos lápis de gelo.</li> <li>3. Grande grupo, sentados à mesa, para ilustrar as manchas.</li> </ol>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças sentadas em volta de uma mesa, com o adulto ao centro.</li> <li>2. e 3. Crianças sentadas à mesa de trabalho.</li> </ol>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<p align="center"><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as características da água, numa discussão em grande grupo, enquanto o adulto vai mostrando: cor, cheiro, líquida, sólida, etc. Observar alguns cubos de gelo e vê-los derreter. Deixar uma garrafa com água no congelador, para mais tarde ir ver como está.</li> <li>• Misturar tinta em água e dispôs a mistura em cuvetes de gelo. Deixar no congelador.</li> <li>• Retirar os cubos de gelo coloridos e explorar à vontade criando composições.</li> <li>• Olhar para o trabalho realizado e imaginar o que podem ser as manchas criadas, ilustrar por cima com lápis de cor.</li> </ul>
<p align="center"><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p align="center"><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante as demonstrações e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características da água e das transformações.</li> <li>• Imagina o que pode estar “escondido” na mancha e ilustra a sua ideia.</li> </ul>
	<p align="center"><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<p align="center"><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Esta sequência envolveu várias etapas e estendeu-se por vários dias. Isto fez com que fosse quase um “mini projeto”. Neste sentido, notei um grande</p>

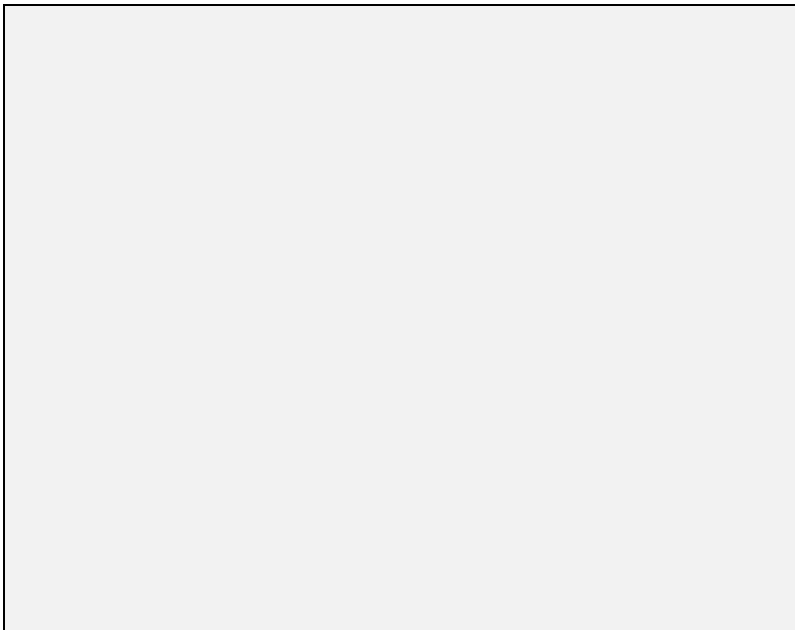
envolvimento por parte das crianças, que se mantiveram interessadas. A parte em que estivemos a ver como se comportava a água e a descobrir as suas características, podia ter sido realizada em pequeno grupo, para reduzir os tempos de espera. Assim, decidi deixar uma caixa grande com água e recipientes transparentes no exterior, para explorarem dois a dois. O facto de termos vários materiais que as crianças podem manipular e usar os sentidos é bastante positivo, contribuindo para o envolvimento e para aprendizagens significativas.

As atividades plásticas são sempre bem recebidas, as crianças esforçam-se para atingir os objetivos e mostram orgulho nas suas produções, daí a relevância de ir expondo os seus produtos na sala de atividades.

**Recursos materiais**  
Água, recipientes variados, cuvetes de gelo, tinta, pinceis,  
copos, folhas, lápis de cor, batas, congelador.







Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 10

Planificação de atividade “Vamos fazer um chá”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma atividade prática, de cariz científico.</li> <li>• Observar e compreender as alterações de estado físico.</li> <li>• Fazer previsões dos acontecimentos.</li> <li>• Experimentar o chá de limão.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer vocabulário específico.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Explorar as propriedades da água. Observar a água a passar do estado líquido ao sólido e ver a condensação num espelho. Fazer (e mais tarde beber) um chá de limão.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, em volta de uma mesa de trabalho.</li> <li>2. Grande grupo, sentados à mesa, no final do dia, para beber o chá.</li> </ol>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças sentadas em volta de uma mesa, com o adulto ao centro.</li> <li>2. Crianças sentadas à mesa de trabalho.</li> </ol>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças, educadora e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a chaleira elétrica e perguntar de sabem o que é e para que serve. Discutir e fazer previsões sobre o que acontece à água. Será que desaparece?</li> <li>• Ligar a chaleira e deixar que a água comece a borbulhar e o vapor comece a sair. Falar sobre o que vai acontecendo, dando pistas para a aquisição de conhecimentos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meter um espelho em frente à saída do vapor, para verem a água a “voltar”.</li> <li>• Cortar raspas da casca do limão para fazer o chá: ver e sentir a cor, o cheiro e o sabor.</li> </ul>	
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante as demonstrações e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características da água e das transformações observadas.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Esta sequência surge enquadrada com as atividades que temos vindo a realizar. Noto uma evolução no sentido de que as crianças estão mais inquisidoras, têm mais iniciativa para gerar hipóteses, sem medo de errar e demonstram que estão a ser capazes de reter as ideias e os conceitos e de os relacionar entre eles e com as atividades da vida, como tomar banho, que gera vapor de água, referir que as nuvens também são feitas de água, etc. Noto que certas crianças são sempre as que sabem primeiro o que dizer e as que mais acertam, deixando outras um pouco para segundo plano, pelo que o adulto deve estar atento a isso e dar oportunidades iguais a todos. Para isso</p>

	<p>poderá ser bom alterar as composições dos grupos, alternar entre o trabalho em grande e pequeno grupo, arranjar jogos para participar, etc.</p> <p>As atividades plásticas são sempre bem recebidas, as crianças esforçam-se para atingir os objetivos e mostram bastante vontade em continuar.</p>
<b>Recursos materiais</b>	<p>Chaleira elétrica, extensão elétrica, água, jarros, copos, limão, faca, e espelho.</p>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 11

## Planificação de atividade “Livro das Experiências”

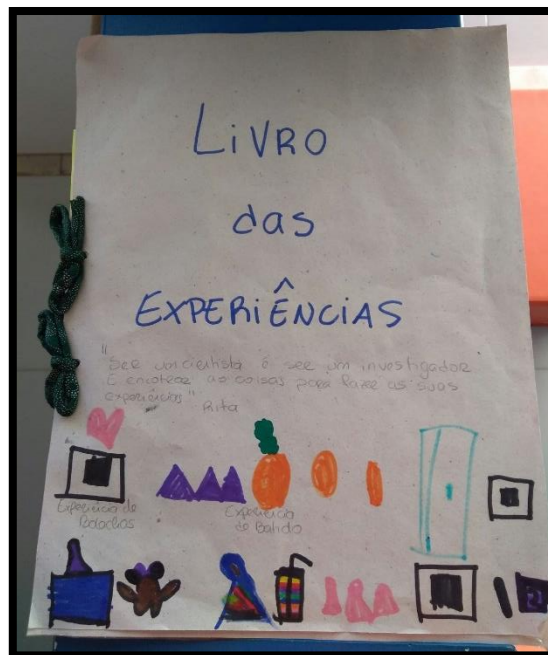
<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da necessidade de passar uma mensagem.</li> <li>• Experimentar um estilo literário, o livro.</li> <li>• Perceber a funcionalidade da linguagem e a sua utilização no contexto.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar o que seria a sua mensagem escrita.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Face à sequência de atividades que temos vindo a desenvolver, a educadora desafiou-me a encontrar uma forma significativa de “guardar” estas vivências. Decidimos propor às crianças que realizássemos um livro de experiências, onde ficasse registado tudo o que fizemos, assim como o que aprendemos.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Pequeno grupo (6 crianças), sentados à mesa.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as 6 crianças, dando o apoio que solicitarem.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de 6 crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Optei por fazer a proposta de atividade num momento de grande grupo. Quatro das crianças do grupo logo aceitaram o desafio. Quando nos preparávamos para começar, mais duas crianças se quiseram juntar ao grupo de trabalho. Começamos por reunir, sem nada em cima da mesa e decidir o que queríamos fazer, como queríamos fazer e dividir as tarefas de cada um.</p>

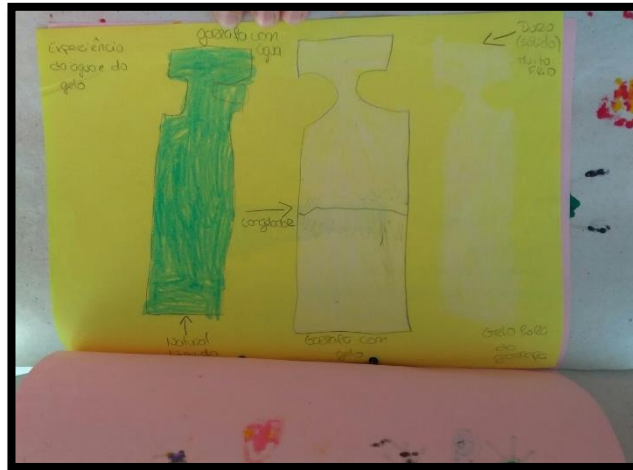
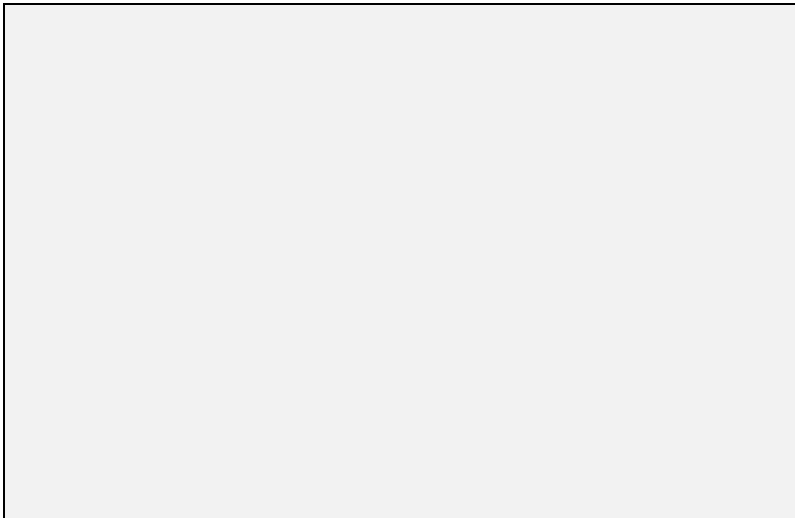
	<p>Depois, cada um foi buscar os materiais que selecionou para realizar as páginas, capa e contracapa do livro. Cada criança assumiu uma função e ilustramos o trabalho que fizemos. Eu fui dando apoio, quando queriam escrever alguma coisa. No final, furamos as folhas e montamos o livro com trapilho.</p>	
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Leva a cabo a sua parte do trabalho, com autonomia.</li> <li>• Seleciona os materiais de que precisa.</li> <li>• Consegue identificar as principais características de cada parte do livro e o que devem conter.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Esta tarefa correu muito bem, as crianças conseguiram organizar-se quase sem a minha intervenção e aproveitamos para discutir que informações devem constar na capa e contra capa de um livro, como devemos organizar os capítulos, que informações não podem faltar, para que o leitor perceba a mensagem, etc. O trabalho em grupos mais pequenos deixa mais espaço ao educador para se focar em cada criança e para propor desafios, como copiar o que querem escrever, usar matérias novos, etc.</p>

**Recursos materiais**

Materiais de desgaste, como folhas, canetas, lápis, papeis variados, etc., trapilho, folhas de vários tamanhos e furador.

Produção das crianças:






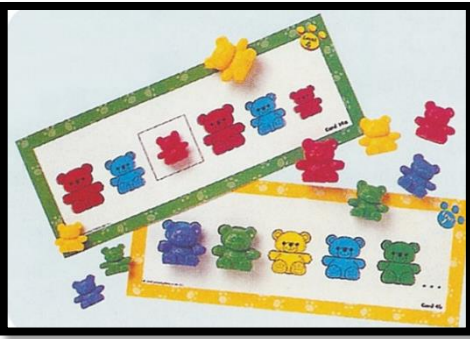
Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 12

Planificação de atividade “Sequências com a Lagartinha”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber estar em grande grupo.</li> <li>• Respeitar a vez e as ideias do outro.</li> <li>• Ter autocontrolo para não ajudar imediatamente quem não sabe e/ou quem erra.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da história e da atividade.</li> <li>• Contactar com obras literárias variadas e com qualidade.</li> <li>• Explorar as potencialidades da literatura infantil na emergência do pensamento algébrico Conhecer e experimentar um estilo de texto, a carta.</li> </ul> <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e ler padrões.</li> <li>• Reproduzir padrões.</li> <li>• Encontrar/ criar padrões.</li> <li>• Reproduzir padrões com gestos.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Escutar a história <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. Depois, usar os “ursinhos matemáticos” para reproduzir, criar e reinventar padrões.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças e adulto em roda na área do tapete.</p>

<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Começar por ler a história e falar sobre ela. Sublinhar que a lagartinha pode ser representada por várias bolas em corrente e fazer a ligação aos ursinhos. Começar por explorar o padrão da lagartinha e depois usar outros. Discutir conceitos matemáticos de forma divertida e didática. Descobrir qual é o “bocadinho que se repete” no padrão, o termo geral e experimentar recriá-lo, por exemplo com o corpo (azul = palma, vermelho = abanar a cabeça, etc.). Todas as crianças participam pelo menos uma vez, pois cada um tem a hipótese de criar o seu padrão para o grupo descobrir e manipular.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a leitura da história e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar e verbalizar as principais características dos padrões.</li> <li>• Participa de forma assertiva, na sua vez.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>	<p>As crianças demoraram a perceber exatamente o que eu lhes estava a pedir, por não estarem familiarizadas com este tipo de tarefa, nem com estes conceitos matemáticos. Gostaram da apresentação da tarefa como um “problema de matemática”. No final, estavam orgulhosos, pois resolveram os problemas todos. O facto de todos terem tido a sua vez para participar foi simultaneamente bom, pois todos foram incluídos e mau, pois levou a que a atividade fosse muito longa. As diferenças entre as capacidades das crianças também levaram a que os que já tinham percebido se desinteressassem, perturbando os que ainda estavam a pensar. Para a próxima, devo criar desafios de diferentes dificuldades, de forma a responder às necessidades de todos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Recursos materiais</b></p>	<p>Livro: <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle e os “ursinhos matemáticos”.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 13

## Planificação de atividade “Animais pelas costas”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Autocontrolo de estar a trabalhar em pares, numa tarefa que exige concentração e silêncio.</li> <li>• Respeitar o outro: não magoar nem fazer cócegas.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Retorno à calma/ relaxamento, em que vão massajar um colega, segundo orientações de um adulto.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete, após o lanche da tarde.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete, com o adulto incluído na roda.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Neste exercício, o grupo dirige vai ser organizado em pares. Uma das crianças deita-se de barriga para cima, com os olhos fechados e a outra ajoelha-se a seu lado. O educador, com uma voz calma e baixa, verbaliza e demonstra às crianças que estão de joelhos a maneira como se deslocam alguns animais, que estas vão reproduzir no corpo do colega. Deve ser frisado que devem manter o silêncio e que não devem magoar o colega, nem fazer cócegas.</p> <p>Depois de as crianças estarem relaxadas, à indicação do educador, começam a mover diferentes partes do corpo devagar: pés, mãos, pernas, braços,</p>

	<p>cabeça, virar de lado, sentar, abrir os olhos e trocar as posições. (repete-se a atividade, após troca de papéis).</p> <p>Pretende-se que a criança seja capaz de adaptar os seus comportamentos e atitudes à tarefa e, ao mesmo tempo, proporcionar às crianças um sentimento de bem-estar e (re)equilíbrio de energias.</p> <p><b><u>Animais a reproduzir:</u></b></p> <p>Elefante: punhos fechados e com ligeira pressão</p> <p>Rã: um dedo de cada mão aos saltinhos</p> <p>Tigre: com as pontas dos dedos das mãos a arrastar</p> <p>Gato: amassar com a mão toda</p> <p>Cobra: com o antebraço a ondular</p> <p>Formiga: todos os dedos das mãos e com pouca pressão</p>	
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar calmo durante a tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o outro, percebendo que as suas ações influenciam os outros.</li> <li>• Consegue seguir as orientações do adulto.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Esta atividade requer repetições. Quando as crianças não estão habituadas a estas propostas de relaxamento ou quando a proposta é apresentada pela</p>

	<p>primeira vez, revelam alguma dificuldade em seguir as orientações, em se concentrar e em manter a calma e o silêncio. Por ser uma tarefa a dois, é ainda mais desafiante, pelo que penso que devo investir primeiro noutras tarefas de introdução a esta, mas não desistir, por que eles são capazes, pois têm ferramentas para isso.</p>
<p><b>Recursos materiais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivos sonoros (aparelhagem e <i>pen</i> ou CD)</li> <li>- Música relaxante</li> </ul> <p>(ex. <i>Chill Out</i>: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mbrkqeA4Wuc">https://www.youtube.com/watch?v=mbrkqeA4Wuc</a>)</p>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 14

## Planificação de atividade “A Vela e a Rosa”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Autocontrolo de estar a trabalhar em grande grupo, numa tarefa que exige concentração e silêncio.</li> <li>• Respeitar as regras do jogo.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Retorno à calma/ relaxamento, em que vão respirar fundo de forma guiada pelo adulto.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete, após o lanche da tarde.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete, com o adulto incluído na roda.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Cada criança se senta de pernas “á chinês” e coloca as mãos abertas com a palma virada para cima, junto aos joelhos.</p> <p>O adulto guia a atividade dizendo que cada um vai imaginar que está a segurar uma rosa na mão direita e uma vela na mão esquerda.</p> <p>Ao sinal, vira a cabeça para a direita e inspira pelo nariz o cheiro agradável da rosa, depois, vira para o esquerdo e expira pela boca o ar de forma a apagar a vela.</p> <p>Tudo isto de forma lenta, calma e organizada.</p>


<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar calmo durante a tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o outro, percebendo que as suas ações influenciam os outros.</li> <li>• Consegue seguir as orientações do adulto.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Tarefa que necessita de repetições para que as crianças consigam retirar o máximo de prazer e de relaxamento. Correu muito bem logo desde a primeira vez que dinamizei este momento, havendo uma criança que me disse que a sua tia também faz isto com ele.
<b>Recursos materiais</b>		- Dispositivos sonoros (aparelhagem e <i>pen</i> ou CD) - Música relaxante (ex. Disney Collection   Piano & Orchestra <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n0xMZK3QZ9U">https://www.youtube.com/watch?v=n0xMZK3QZ9U</a> )

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 15

## Planificação de atividade “Fada Sininho”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Formação pessoal e social</u> • Estar em grande grupo. • Autocontrolo de estar a trabalhar em grande grupo, numa tarefa que exige concentração e silêncio. • Respeitar as regras do jogo.
<b>Proposta Educativa</b>		Retorno à calma/ relaxamento, em que vão passar entre si uma bola que contem guizos por dentro.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete, após o lanche da tarde.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas no tapete, com o adulto incluído na roda.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Pedir silêncio e abanar o bolso onde está a bola. Criar um momento de surpresa. Mostrar a bola e explicar o que vai acontecer. A bola vai circular rolando no chão, por todos e temos de estar em silêncio para ouvir os seus guizos.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar calmo durante a tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o outro, percebendo que as suas ações influenciam os outros.</li> </ul>

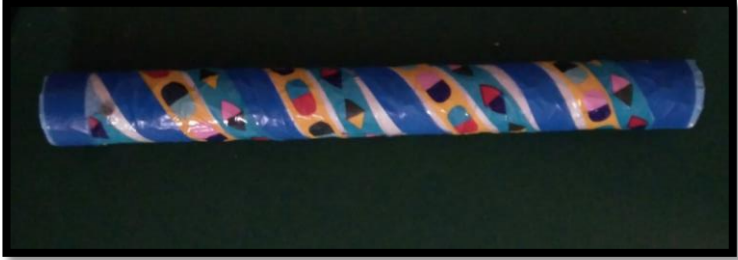
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue seguir as orientações do adulto.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Atividade simples, que as crianças rapidamente percebem e entram no jogo. Por ter um objeto novo, a curiosidade levou a que cada um tivesse a necessidade de manusear a bola, parando-a. Isso dificultou a organização e a cadência inicial do jogo, mas rapidamente se familiarizaram com a bolinha e conseguiram abstrair-se.
<b>Recursos materiais</b>		Bola pequena com guizos <div style="text-align: center;">  </div>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 16

## Planificação de atividade “Agarrar a chuva”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Formação pessoal e social</u> • Estar em grande grupo. • Autocontrolo de estar a trabalhar em grande grupo, numa tarefa que exige concentração e silêncio. • Respeitar as regras do jogo.
<b>Proposta Educativa</b>		Tocar um pau de chuva, feito por mim. Ir passando em volta da roda e cantar a canção da chuva.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete, após o lanche da tarde.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas no tapete, com o adulto incluído na roda.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Apresentar o instrumento e mostrar como funciona. Falar um pouco sobre como foi feito e porque tem este nome. Passar o instrumento para que todos o toquem. Sugerir fazer mais algumas voltas, enquanto cantamos a canção da chuva, que todos conhecem.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar calmo durante a tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o outro, percebendo que as suas ações influenciam os outros.</li> </ul>

	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Algumas crianças já conheciam o instrumento. Gostaram que eu tivesse construído algo a pensar neles e quiseram experimentar várias vezes. Este envolvimento levou a um momento de relaxamento diferente, mas não menos eficaz.
<b>Recursos materiais</b>		Pau de chuva:  Canção da chuva: <a href="http://videos.sapo.pt/bAMDtWvUCrzmjWFnlkV2">http://videos.sapo.pt/bAMDtWvUCrzmjWFnlkV2</a> .

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

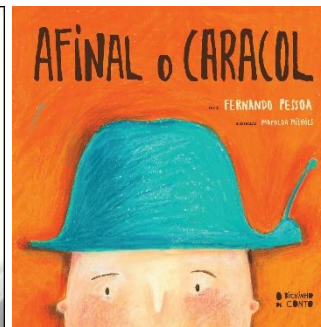
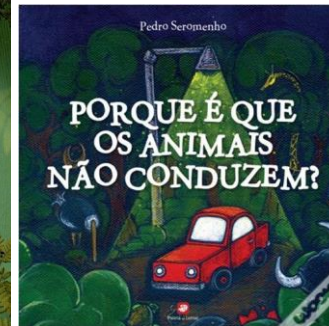
Tabela 17

## Planificação de atividade “Hora do Conto”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através de histórias.</li> <li>• Conhecer e fruir obras e estilos diferentes, com qualidade.</li> <li>• Percecionar os diferentes tipos de obras, reconhecer diferenças e semelhanças.</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>		Dinamizar uma hora do conto durante momento de reunião da tarde, depois do lanche, em alguns dias da semana. Apresentar propostas variadas e diferenciadas.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas no tapete; Adulto sentado integrado na roda, mas numa cadeira, para que todos consigam ver as ilustrações.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Criar uma ligação ao livro, ligar a entrada numa nova história à entrada no mundo de fantasia, em que tudo é possível. Despertar o gosto pela leitura.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a leitura da história e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Ao longo das semanas de intervenção, fui-me adaptando ao grupo, percebendo os seus gostos, conhecendo quais os títulos que já ouviram contar ou que têm em casa, etc. Também me fui apercebendo de qual era a dinâmica do grupo em cada dia, para poder adaptar a forma de animar a história. Repetir títulos e deixar que as crianças contem a história comigo foi também um aspeto muito positivo, que cria uma boa relação entre todos e sentido de pertença.</p> <p>Aproveitei para relacionar algumas atividades com os livros, pois são um ótimo ponto de partida para contextualizar e dinamizar as tarefas, por exemplo, quando lemos <i>Afinal o Caracol</i> de Fernando Pessoa, fizemos rimas com os nossos nomes; quando lemos <i>A que sabe a lua</i> de Michael Grejniec, aprendemos a canção da lua, que mais tarde as crianças quiseram cantar para os pais na festa de natal; o <i>Cuquedo</i> foi apresentado usando a técnica do teatro de sombras; entre outras. Também foram os livros o ponto de partida para atividades e brincadeiras, sempre com a intencionalidade de estimular a linguagem oral, por exemplo, através do reconto, o que se liga com a necessidade de investir neste domínio que as crianças apresentam.</p>

Recursos materiais





- Trava-línguas: Copo copo gericopo; Gericopo copo cá; Quem não disser três vezes; Copo copo gericopo; Gericopo copo cá; Por este copo, não beberá.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lenda de São Martinho, história cantada apresentada com o projetor e tela (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=54eABmBSyns">https://www.youtube.com/watch?v=54eABmBSyns</a>).</li></ul>
--	--

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 18

## Planificação de atividade “Árvore do outono”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Artes visuais</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recriar uma peça, observada numa fotografia.</li> <li>• Conseguir aplicar a técnica de impressão de modo a que o resultado seja congruente com o carimbo.</li> <li>• Representar, á sua maneira, uma árvore do outono.</li> </ul> <u>Conhecimento do mundo</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender ao conceito de reutilizar e da preservação do ambiente.</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>		Explorar a técnica de impressão, para recriar uma árvore do outono. Colar materiais naturais que apanharam na vista ao jardim na parte do tronco.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Metade do grupo (10) de cada vez, numa mesa de trabalho.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as crianças.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Mostrar, no telemóvel, a sugestão de trabalho que trago e perguntar como pensam que foi feita. Ir revelando os materiais e orientar a realização da árvore. Ter o cuidado de aceitar as criações individuais e de estimular ao uso das rolhas como carimbo e não como pincel.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue usar os carimbos improvisados.</li> <li>• Seguir o modelo fornecido, de forma criativa.</li> <li>• Dá sugestões de modificações.</li> </ul>

	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Continuamos os trabalhos relacionados com a estação do ano, com uma proposta que envolveu a técnica de carimbagem, usando rolhas de cortiça e tinta. No momento do planeamento, pensei usar uma folha A4, em que desenhavam o tronco da árvore, para depois fazerem as folhas com os carimbos. Tomei esta decisão pois considerei que uma folha maior exigiria uma árvore muito grande e isso levava a ser preciso carimbar bastantes folhas, o que pensei que poderia ser desmotivante e cansativo. No entanto, as crianças gostaram tanto de experimentar com os carimbos, pelo que afinal uma folha maior teria sido até melhor. A forma de apresentação da ideia de trabalho que utilizei foi através do meu telemóvel, mostrar a ideia a todos e falar um pouco sobre como iríamos fazer. Isso fez com que as crianças ficassem com uma imagem do que era o desafio, mas não limitou a sua criatividade, tendo cada uma delas criado a <i>sua</i> versão da árvore do outono e não uma cópia. Mais tarde, quando uma das minhas professoras orientadoras me foi visitar, sem saber que eram uma proposta minha disse:</p>

“Finalmente vejo trabalhos que não são todos iguais!”, o que me deixou bastante realizada.

**Recursos materiais**  
Rolhas, tinta, folhas, lápis de carvão, cola branca, materiais naturais de outono



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 19

*Planificação de atividade “Composição do outono”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar/recriar a figura humana com materiais naturais</li> <li>• Conseguir aplicar a técnica de composição e colagem.</li> </ul> <p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender ao conceito de reutilizar e da preservação do ambiente.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Representar a figura humana, autorretrato fazendo uma composição usando materiais naturais, que apanharam no jardim e lembram o outono.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Todas as crianças sentadas à mesa.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adultos circulam entre as três mesas. Cada mesa tem uma caixa com materiais naturais, cola e pinceis.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças, educadora e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Realizamos, uma composição com materiais naturais relacionados com o outono (pauzinhos, folhas, sementes de eucalipto, castanhas, etc.) que as crianças recolheram e trouxeram para a sala. Foi necessário dar alguns exemplos às crianças para que conseguissem começar a criar os seus trabalhos, mas depois de perceberem como se podia fazer, tiveram muitas ideias criativas.</p>

<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa materiais diversos.</li> <li>• Segue as orientações, de forma criativa.</li> <li>• Dá sugestões de modificações/ideias.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Constatei que estas atividades que se relacionam com a estação e/ou com a época do ano são importantes porque, dão às crianças um sentido de tempo e de sequencialidade dos eventos, bem como, as levam a explorar de forma integrada os conceitos. Por exemplo, houve várias crianças que trouxeram ouriços com castanhas, o que levou a: conversas sobre o ciclo de vida da castanha e as suas fases, desenhos ilustrativos do que descobrimos, canções sobre o tópico “outono”, etc. (cf. Nota de campo do dia 7 de novembro de 2017). Criando-se, assim, um corpo de trabalho contextualizado e integrador dos vários domínios, que é motivador para as crianças, pois responde à sua curiosidade natural sobre o mundo: “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia [e] de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p. 9). O facto de ser um trabalho muito abstrato dificultou a tarefa de ser um autorretrato, pelo que deixamos que criassem a figura humana, mas podia ser quem eles imaginassem. Embora o abstracionismo seja uma corrente que as crianças costumam gostar, este grupo necessita de uma ligação mais forte ao real e de criações mais objetivas para lhe conseguir chamar um autorretrato.</p>

**Recursos materiais**

Materiais naturais, tabuleiros, pincéis, cola branca, frascos, lápis de carvão, folhas brancas.



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 20

Planificação de atividade “Dança com lenços”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Educação física:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar o equilíbrio;</li> <li>• Exercitar a coordenação motora.</li> </ul> <p><u>Dança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar os movimentos do corpo com a música</li> </ul> <p><u>Fruição sensorial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e experimentar, usando os 5 sentidos.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Atividade de movimento: dança com lenços.</p>
<p><b>Dinâmica</b> (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças).</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Criar uma lagarta e ir até à sala do AAAF. Lá, fazer uma roda grande e sentar.</p> <p>Começam sentados em roda, para a distribuição dos lenços, depois, levantam-se e utilizam todo o espaço da sala. O CD tem de estar dentro do leitor, pronto a tocar e o adulto tem os lenços perto de si, dentro de um saco opaco.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo acompanhado por três adultos: educadora, assistente operacional e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Mostrar o saco e criar um pouco de “suspense”: “Que saco é este? O que será que tem lá dentro?”. Incentivar as crianças a mexer no saco, sentindo o que lá está dentro.</p>

		<p>Ir retirando os lenços um a um, dando um a cada criança. Ao mesmo tempo ir falando sobre as características dos lenços: cores, tamanho, textura, etc. Quando todos têm o seu lenço, o adulto levanta-se e coloca a música a tocar. Diz às crianças que se levantem e dançam ao som dos violinos da música clássica, exemplificando o que está a pedir.</p> <p>Ir fazendo exemplos de movimentos amplos e fluidos com o lenço, envolvendo deslocações, levantar/sentar, saltar, etc.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>(Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar envolvido e concentrado na tarefa.</li> <li>• Geram-se conflitos entre crianças? Porquê?</li> <li>• Relaciona os seus movimentos com a música?</li> <li>• Verbaliza características dos seus movimentos.</li> <li>• Cria sugestões de novos movimentos.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b></p> <p>Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>As crianças foram se levantando e começaram a interagir com os objetos (lenços) e uns com os outros. O grupo esteve muito envolvido, criando brincadeiras: dançar sobre o lenço, esconde-esconde, fingir que o lenço é um vestido, etc.); imitando-se uns aos outros e aos adultos; dançando enquanto faziam esvoaçar os lenços, entre outras. O facto de terem estado a brincar em grande grupo, sem haver conflitos entre crianças é um ponto positivo na avaliação desta atividade, pois indica que estiveram interessados e envolvidos. Também o estilo de música escolhido, levou a que o clima se</p>

mantivesse calmo, embora a atividade envolvesse muitos movimentos, de todas as crianças no mesmo espaço. Posteriormente, poderia ser repetida num espaço diferente (ginásio ou exterior), envolvendo percursos e/ou diferentes tipos de música aos quais teriam de adaptar os movimentos.

Fiquei um pouco ansiosa em relação à condução da atividade e do grupo durante a mesma, por se realizar num espaço que não é o habitual e por envolver muito movimento, música e objetos, tudo em simultâneo. Mas, a verdade é que foi uma atividade que correu muito bem, as crianças estiveram bastante envolvidas e motivadas, responderam ao que lhes fui pedindo de forma ordenada e criou-se uma experiência de grupo muito agradável e harmoniosa.

**Recursos materiais**

20 lenços grandes, leves e translúcidos;  
*CD* de música clássica e leitor de *CD*'s.



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 21

Planificação de atividade “Quem é quem?”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Formação pessoal e social</u> • Estar em grande grupo. • Autocontrolo de estar a trabalhar em grande grupo, numa tarefa que exige concentração e silêncio. • Respeitar as regras do jogo.
<b>Proposta Educativa</b>		De olhos vendados, adivinhar quem é o colega, apenas ouvindo a sua voz.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete, após o lanche da tarde.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas no tapete, com o adulto incluído na roda.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Explicar o jogo muito rapidamente e chamar a primeira criança. O adulto aponta para a criança que deve falar. Os outros devem manter o silêncio.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar calmo durante a tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o outro e as regras, percebendo que as suas ações influenciam os outros.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>	<p>As crianças começaram por estar muito envolvidas e concentradas, mas como são 20, depois de umas quantas repetições, quem já tinha ido vendar os olhos começou a ficar impaciente e farto. Tiveram muita dificuldade em aceitar que nem sempre podem ser os mesmos a participar. Para uma próxima, tenho de pensar numa forma mais dinâmica de realizar o jogo, com menos tempo de espera. Talvez, o jogo da cabra cega tradicional, em que andamos pelo espaço.</p> <p>Não obstante, todos puderam experimentar o jogo e adivinharam sem problemas a quem pertencia cada voz.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Recursos materiais</b></p>	<p>Lenço opaco para tapar os olhos.</p>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 22

## Planificação de atividade “Teatro de Sombras”

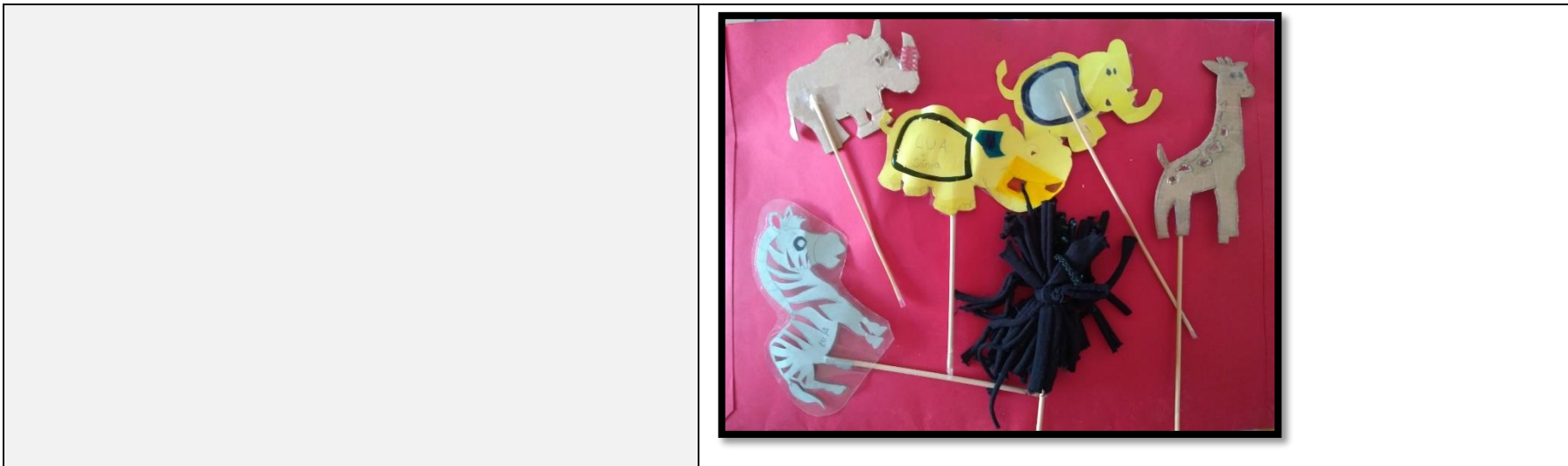
<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Respeitar as regras de democracia.</li> </ul> <p><u>Teatro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e fruir o teatro de sombras</li> <li>• Experimentar as silhuetas</li> </ul> <p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos e vocabulário: sombra, fonte de luz, corpo opaco.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Assistir a uma apresentação de teatro de sombras</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), sentados em duas filas, na sala do AAAF.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete, com a educadora e estagiária por detrás da tela.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças, educadora e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Fazer as vozes das personagens com expressividade e dar sempre a mesma entoação nas repetições, para que consigam acompanhar.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>(Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiste à apresentação com atenção.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta a técnica das sombras e verbaliza os processos envolvidos (luz, sombra, corpo opaco, etc.).</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Fotografias e vídeos das produções das crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>As crianças gostaram bastante de assistir à minha performance da história. Como já a conheciam, ajudaram a contar algumas partes e criou-se um momento muito divertido e prazeroso. Depois de me verem, quiseram experimentar, deixei que viessem em pequenos grupos. No final, apesar de não ter planeado, quem quis, foi para a sala e os restantes ficaram em três grupos, a criar uma pequena cena para apresentar, enquanto eu filmava. Assistir aos vídeos foi um ponto-chave deste dia, adoraram. A tecnologia é algo com que estão familiarizados e faz todo o sentido usá-la no dia a dia do JI.</p>

**Recursos materiais**

Fantocheiro, lençol branco, fonte de luz, marionetas de silhueta





Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 23

## Planificação de atividade “Jogo do maestro”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Formação pessoal e social</u> • Estar em grande grupo. <u>Música</u> • Tocar ritmos com o corpo
<b>Proposta Educativa</b>		Reproduzir os batimentos corporais que o maestro sugere. Tentar começar por batimentos único e ir introduzindo sequências.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Em roda, sentados.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentada em roda na zona do tapete com o adulto inserido na roda.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b>  (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Perguntar se sabem o que é um maestro. Organizar a orquestra explicando o que vamos fazer. Combinar o sinal para parar os batimentos. Começar a dirigir a orquestra. Deixar que cada criança dê a sua sugestão e guie a orquestra durante um tempo.
<b>Avaliação</b>  (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue criar batimentos originais.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita as regras.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Este foi um jogo que foi muito bem recebido. Inclusive, pediram para repetir em outros dias e até no recreio. Nas próximas vezes, podemos trabalhar a criação e reprodução de sequências cada vez mais complexas, mantendo o nível de desafio adequado. No final, as crianças relacionaram este jogo com uma canção que costuma cantar e que tem um acompanhamento de esquemas corporais. Foi um sucesso.
<b>Recursos materiais</b>		_____

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 24

## Planificação de atividade “Prenda de Natal”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b> (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	<u>Formação Pessoal e Social</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Respeitar as regras da democracia: ouvir o outro, considerar as ideias de todos.</li> <li>• Tomar decisões e fazer escolhas.</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>	Decidir o que gostariam de fazer para a prenda aos pais, fazer o plano e executá-lo.
<b>Dinâmica</b> (Organização do grupo de crianças)	Para as reuniões iniciais, estaremos no tapete, em roda. Os adultos atuam como mediadores da discussão e registam o que se vai falando e acordando. Para a realização da prenda, nas suas várias fases, irão organizar-se por grupos mais pequenos.
<b>Organização do espaço e materiais</b>	Dois adultos com folhas e canetas, durante as reuniões de seleção do que queremos fazer. Os três adultos da equipa acompanham as crianças nas várias fases de implementação.
<b>Recursos humanos</b>	Estagiária, assistente operacional e educadora
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Reunir em grande grupo e discutir as questões do Natal: o que significa, o que gostam de fazer, o que é dar, o que é receber, o que sentimos, etc. Decidir o que gostariam de fazer para a prenda aos pais, selecionar a ideia final, fazer o plano de trabalho e executá-lo.
<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa no debate, dando ideias e considerando as ideias dos outros.</li> <li>• Participar nas escolhas e decisões tomadas em grupo.</li> </ul>

<p>(Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Instrumentos</b></p>	<p>Observação e registo em notas de campo. Produções das crianças.</p>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>As crianças decidiram construir um móbil, para pendurar na árvore de Natal ou na parede de suas casas. Assim, disseram eles, a prenda era para todos e servia para fazer parte da decoração de Natal.</p> <p>Pesquisamos algumas ideias e vimos as fotografias que encontramos, para decidir como queríamos fazer. Depois, repetimos o processo para decidir os materiais, tendo em conta também o que tínhamos na nossa despensa dos materiais.</p> <p>A decisão final foi: Um móbil feito de pauzinhos de madeira coloridos, em forma de árvore de Natal e enfeitado com bolinhas de papel de prata. Na parte dos fios, iríamos pendurar peças feitas em massa de modelar (tipo barro), com formas alusivas ao Natal (estrelas, sinos, bolas, pinheiros, corações, etc.). No fim de cada fio com as peças, levava um guizo.</p> <p>Cada um decidiu quantas peças queria fazer, quais as cores com que as queria pintar e as cores dos pauzinhos, pelo que todas as prendas foram únicas.</p>

## Recursos materiais



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 25

## Planificação de atividade “História de Natal”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da história.</li> <li>• Conhecer e experimentar o processo de criação e um livro.</li> <li>• Perceber a funcionalidade da linguagem e a sua utilização no contexto.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar a sua mensagem escrita.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Ao observar as imagens de um livro de Natal que não tem texto, as crianças criam o texto do seu livro de Natal, com o contributo de todos. Dois a dois, escolhem uma das páginas e ilustram-na, recriando as imagens. O livro criado será apresentado às famílias, durante o convívio de Natal.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a criação do texto da história.</li> <li>2. Durante a realização das ilustrações, trabalham em pares.</li> </ol>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>No espaço do tapete, em roda o adulto começa por mostrar o livro do início ao fim e depois voltamos ao começo para construir o texto da história.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças, educadora e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>O livro era já conhecido pelas crianças, tal como a história. Isso fez com que estivessem confortáveis a inventar as frases para cada parte do livro. Termos imposto a regra de que eramos nós que indicávamos quem ia falar a cada momento, facilitou, pois as crianças conseguiram organizar-se melhor.</p>

<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a leitura e criação da história e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características de um livro.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Dado que foi algo 100% feito e pensado por eles, quase não houve necessidade de ensaiar, pois cada um sabia exatamente o que fazer.</p> <p>Por ser para apresentar aos pais na festa de Natal, as páginas do livro ficaram soltas. Noutra altura, poderíamos encadernar de verdade e incluir o livro na área da biblioteca.</p> <p>Noutra altura, poderíamos criar a história de raiz, usando indutores, por exemplo.</p> <p>Ao verem que eu estava a escrever o que iam ditando e ao ouvir a história completa, sentiram uma ligação com o texto e a verdadeira função do código escrito.</p>

**Recursos materiais**  
Folhas, papeis variados, lápis, livro original, cola,  
tesoura



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 26

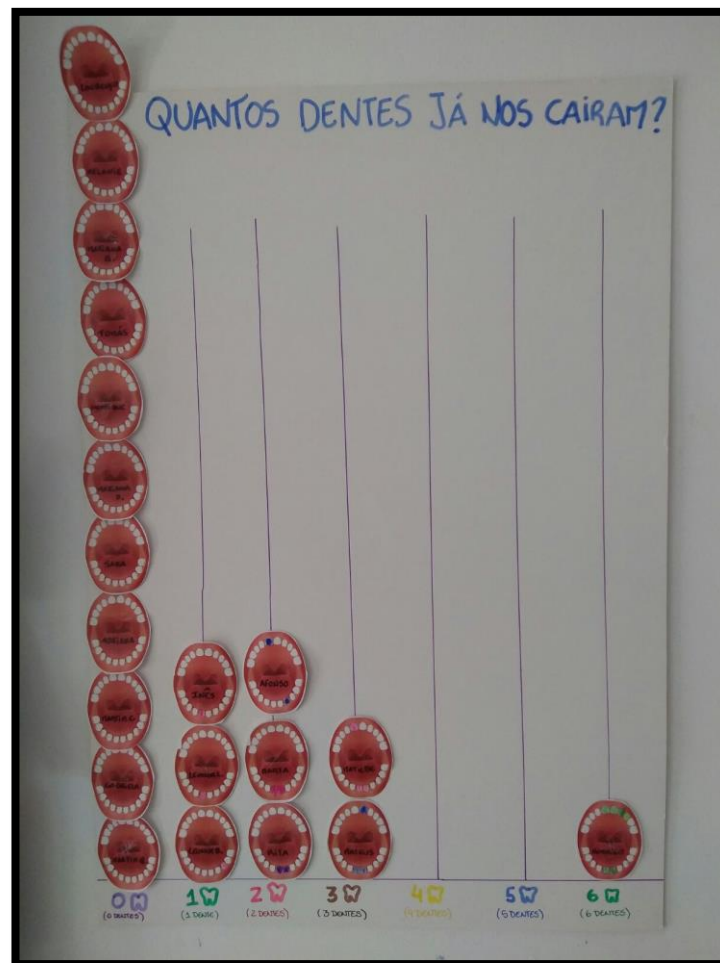
Planificação de atividade “Quantos dentes já nos caíram?”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo e saber esperara pela sua vez, respeitando a vez do outro.</li> </ul> <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar a passagem da informação real (dentes que lhes caíram), para informação pictográfica (bocas a usar no gráfico).</li> <li>• Trabalhar a representação de dados em gráfico.</li> <li>• Pensar e decidir: o título do gráfico, as categorias e as divisões dos dados.</li> <li>• Analisar a informação que um gráfico contém.</li> </ul> <p><u>Projeto «Porque nos caem os dentes?»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir o trabalho no âmbito do projeto e perceber quais a crianças interessadas em participar.</li> <li>• Compreender quantas crianças têm os seus dentes a começar a cair, relacionando esses dados com a idade das crianças que estão a começar a mudar a dentição.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Cada um recebe uma imagem de uma boca aberta, em que se podem ver bem os 20 dentes de leite. Cada boca é identificada com o nome da criança. Depois, organizamos estes dados num gráfico e falamos sobre o que podemos descobrir pela organização dos dados.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a discussão e organização do gráfico.</p>

<b>Organização do espaço e materiais</b>		Todos sentados no tapete em roda. O adulto tem já perto de os materiais necessários.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		<p>Começar por distribuir as bocas e pedir que pintem os dentes que já lhes caíram, dando tempo para que explorem a relação entre os seus dentes e a representação pictográfica.</p> <p>Depois, falar com as crianças sobre uma forma de organizarmos tudo e conseguirmos perceber rapidamente a quem já caíram mais dentes, a quantos meninos ainda não caiu nenhum, etc.</p> <p>Construir a primeira versão do gráfico e explorar o que se pode “ler” nestas representações.</p> <p>Exemplo de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos meninos estão representados?</li> <li>• Quantos meninos há em cada número de dentes caídos?</li> <li>• Há alguma relação entre a idade dos meninos a quem já caíram mais dentes e os que ainda não lhes caiu nenhum?</li> <li>• Se amanhã caírem dentes a algum menino, o que temos de fazer ao gráfico?</li> </ul>
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreende os conceitos em discussão, usando-os no contexto.</li> <li>• Respeita as regras de participação no debate.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características de um gráfico.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• É capaz de fazer a leitura do gráfico, para responder a questões.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>As crianças conheciam o conceito de gráfico, mas tinham a convicção de que era uma “coisa de adulto” que não percebiam, nem sabiam fazer. Depois de desconstruirmos estas ideias, perceberam a lógica deste tratamento de dados, tendo observado que tentaram reproduzir o gráfico, nos seus trabalhos autónomos. Gostaram de se ver representados num cartaz para todos e criou-se uma dinâmica envolvente, pois estavam sempre á espera que caísse mais um dente, para poderem mudar a sua boca no gráfico. Houve dificuldade na passagem da representação dos dentes na boca em papel, devido ao efeito de espelho, pelo que esta noção da lateralidade pode ser trabalhada num outro momento.</p>

**Recursos materiais**  
Folha de cartão grande, bocas de papel recortadas, *bostik*,  
canetas coloridas, régua.




Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 27

## Planificação de atividade “Pesquisar!”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário.</li> <li>• Perceber a funcionalidade da linguagem e a sua utilização no contexto.</li> </ul> <p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar a resposta às suas questões através do recurso a ferramentas tecnológicas.</li> <li>• Pensar a forma de colocar as perguntas, de forma a encontrar a resposta procurada.</li> <li>• Formular hipóteses.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Todos juntos, vamos iniciar a procura de informação, para responder ao que nos questionamos com este projeto.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em duas filas, sentados de frente para o quadro branco, onde é projetada a imagem do computador.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete; Adulto sentado junto ao computador, para poder guiar a pesquisa.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Começar por apresentar o boneco, o Senhor Dente Contente. Relembrar o que escrevemos, as nossas perguntas e avançar com a projeção das imagens</p>

		<p>previamente selecionadas pelo adulto. Porque uma pesquisa em direto levaria à obtenção de imagens desadequadas e potencialmente chocantes. Conforme a evolução do debate, decidir se é necessário dividir a atividade em duas fases, para não haver uma sobrecarga de informação, que dificulte a assimilação dos novos conhecimentos.</p>
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a visualização das imagens e vídeos, retendo informações importantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características dos dentes, os tipos de dentição, relacionando os conceitos (ex. forma/função, tamanho da boca/quantidade de dentes, etc.).</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>As imagens escolhidas resultaram bem, pois houve um equilíbrio entre imagens reais e desenhos ou esquemas. Também a organização dos <i>slides</i> foi facilitadora, pois estavam perceptíveis para serem “lidos” pelas crianças, que assim sentiram que estavam mesmo a pesquisar a sério. Pela quantidade de informação que tínhamos para descobrir e discutir, teve de ser um momento repartido, de forma a haver uma melhor assimilação dos conteúdos, facilitando a aprendizagem. Também as atividades desenvolvidas a par com</p>

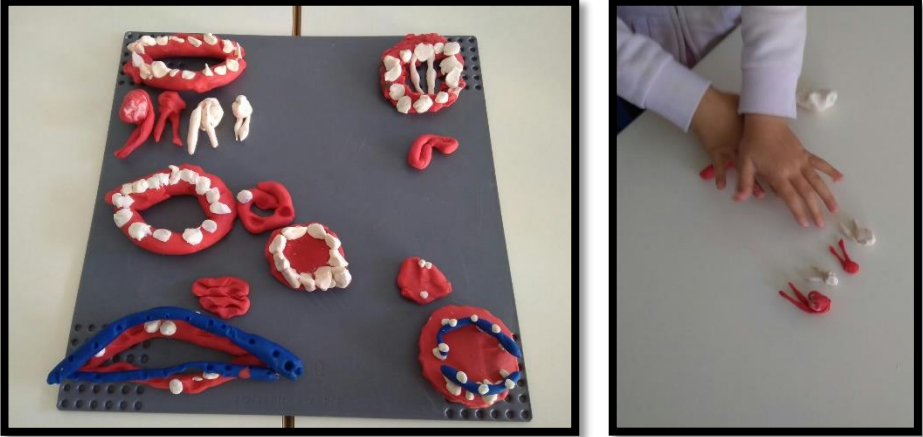
	<p>a pesquisa (observar dentes, conhecer o Senhor Dentuças, modelagem, desenho, etc.) foram essenciais para que as aprendizagens fossem significativas, por haver um equilíbrio entre o teórico e o prático.</p>
<p><b>Recursos materiais</b> <b>Boneco Senhor Dente Contente, computador, projetor, tela, apresentação <i>power point</i></b></p>	

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 28

## Planificação de atividade “As dentaduras”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u> • Utilizar novo vocabulário em contexto. <u>Artes visuais</u> • Realizar a técnica de modelagem. <u>Conhecimento do mundo</u> • Recriar estruturas anatómicas, discutir os seus aspetos principais, relacionar a forma com a função. (Anatomia e fisiologia)
<b>Proposta Educativa</b>		Fazer modelagem de plasticina, recriando: dentes, bocas, maxilar, gengivas, etc.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Pequeno grupo, sentado À mesa de trabalho.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as crianças, questionando sobre o que fazem e mostrando as imagens da pesquisa, se necessário.
<b>Recursos humanos</b>		Crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Convidar as crianças a fazer pequenos modelos dos dentes e da boca, focando as estruturas que descobrimos. Falar sobre as relações entre a forma e a função.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomeia as estruturas em estudo.</li> <li>• Relaciona as características dos dentes com a sua função.</li> <li>• Realiza a modelagem e explica o que representou.</li> </ul>

	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Desta atividade, considero que não mudava nada. Começamos a realizar a modelagem com um grupo de crianças que quis participar. As restantes, ao ver o que estávamos a fazer, foram se juntando a nós, acabando por quase todos fazerem pelo menos um modelo. O facto de lhes dizer que no fim iríamos guardar os modelos intactos até ao fim do projeto, deu-lhe motivação para se empenharem. Foi ainda uma boa forma de rever o que tínhamos encontrado na pesquisa, consolidando os novos conhecimentos.</p>
<b>Recursos materiais</b> Plasticina		

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 29

*Planificação de atividade “Dentes e lupas”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Cooperar com os colegas do grupo, por iniciativa própria ou quando solicitado.</li> </ul> <p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manusear corretamente instrumentos óticos.</li> <li>• Identificar diferenças entre a observação a olho nu e com o instrumento ótico.</li> <li>• Conhecer e respeitar as regras de conduta em laboratório.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer novo vocabulário.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar as características observadas.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Observação de dentes reais recorrendo a instrumentos óticos, para comparar o que é possível distinguir de cada forma e descobrir novas características dos dentes. Ao longo do trabalho, irão realizar o relatório desta atividade, através dos registos por via de ilustrações.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a observação inicial dos dentes.</li> <li>2. Durante a realização dos registos, pequenos grupos de cada vez, nas mesas de trabalho.</li> </ol>

<b>Organização do espaço e materiais</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças sentadas no tapete; Adulto sentado à frente das crianças: começa por mostrar os copos-lupa com os dentes e deixa que as crianças os passem entre elas.</li> <li>2. Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre elas. Os copos com os dentes estão em cima da mesa, para que os possam ir vendo enquanto desenham.</li> </ol>
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Perguntar se seria divertido e interessante observar dentes reais de pessoas reais, como verdadeiros dentistas ou cientistas. Falar sobre como poderíamos arranjar dentes de verdade e revelar que tenho uma surpresa, mostrando os copos-lupa com os dentes. Deixar circular os copos, enquanto vamos discutindo o que observam.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda os colegas, quando necessário.</li> <li>• Manuseia adequadamente os instrumentos e materiais</li> <li>• Cumpre as indicações dadas</li> <li>• Regista as suas observações</li> <li>• Indica relações entre as observações e os instrumentos óticos (maior/menor e mais perto/mais longe)</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Inicialmente, tinha planeado realizar a observação com dois instrumentos: a lupa de mão e a lupa binocular. Por razões de logística (não ter transporte

para levar as lupas desde a ESELx até ao JI e vice-versa, tive de optar por utilizar apenas os copos de observação, que a educadora tem na sua sala, que possibilitam a observação a olho nu através do vidro (não tocam diretamente nos dentes) e através de duas lupas, com diferentes quocientes de aumento. Como era de esperar, ter a possibilidade de observar dentes reais foi muito significativo para as crianças.

Optei por mostrar os exemplares de dentes saudáveis numa primeira vez e, depois de descobirmos informações sobre o que “faz mal aos dentes”, mostrar os exemplares de dentes cariados.

**Recursos materiais**  
Dentes saudáveis e cariados, folhas brancas, canetas,  
copos-lupa





Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 30

*Planificação de atividade “Os amigos dos dentes”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Respeitar as regras estabelecidas, escutar o outro.</li> </ul> <p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da atividade.</li> <li>• Distinguir os alimentos e as suas características.</li> <li>• Relacionar as características dos alimentos com os efeitos que causam nos dentes.</li> <li>• Refletir sobre as quantidades de açúcar presentes em certos alimentos.</li> </ul> <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir categorias e fazer conjuntos.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar o que seria a sua mensagem escrita.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Conhecer o Senhor Dente Doente. Realizar um diagrama com dois conjuntos: alimentos que são amigos dos dentes e alimentos que são inimigos dos dentes.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete durante a realização do diagrama de grupo.</li> <li>2. Individual, durante a realização do diagrama pessoal.</li> </ol>

<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>1. Crianças sentadas no tapete, em roda; Adulto sentado na roda com as crianças.</p> <p>2. Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as três mesas, dando o apoio necessário.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Na reunião da manhã, começar por apresentar o senhor Dente Doente e conversar com as crianças sobre o porquê de o dente ter adoecido: como é que ficou doente?; que doença pode ser esta?; o que se pode fazer para evitar?; só os adultos têm dentes doentes, ou as crianças também podem ter?; há relação entre as cáries e a alimentação?; como se tratam as doenças dos dentes?; etc. De forma a estimular e mediar um debate sobre esta temática. O adulto deve estar atento ao que são as conceções das crianças, de forma a identificar as suas necessidades.</p> <p>Mostrar uma cartolina dividida em duas partes iguais e colocar cada um dos senhores Dentes em um dos lados. Quando perceberem que vamos fazer agrupamentos, mostrar um saquinho com os recortes de alimentos plastificados e chamar as crianças uma a uma para vir ao centro, retirar um alimento e coloca-lo no conjunto onde pensam que pertence: ao conjunto dos alimentos “amigos dos dentes”, ou ao conjunto dos alimentos “inimigos dos dentes”. Depois de colocado cada alimento, pedir a opinião do grupo.</p> <p>Na segunda parte da atividade, para voltar ao tema, duas crianças desenham o Senhor Dente Contente e o Senhor Dente Doente nos seus sítios, para podermos retirar os bonecos. Enquanto recordamos o que falamos de manhã.</p>

		<p>Tentar relacionar as descobertas, com a quantidade de açúcar presente nos alimentos que mais atacam os dentes e com a necessidade de fazer uma boa higienização dos dentes e da boca.</p> <p>De seguida, cada criança escolhe um lugar nas mesas de trabalho e realiza o seu próprio diagrama, ilustrando os senhores dentes e três alimentos para cada conjunto.</p>
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a organização do diagrama de grupo e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características dos alimentos.</li> <li>• Faz a relação entre alimentos ricos em açúcar e o desenvolvimento de cáries, por exemplo.</li> <li>• Consegue ir adquirindo informações, para corrigir e/ou elaborar os seus conhecimentos.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>A minha ideia era criar um diagrama com dois conjuntos: alimentos que fazem “os dentes felizes” (conjunto do Sr. Dente Contente) e alimentos que “fazem os dentes tristes” (conjunto do Sr. Dente Doente). Para formar este diagrama, como planeado, cada criança foi retirar um recorte com um</p>

alimento e escolheu em qual dos conjuntos queria colocar. Tinha como intenção que o diagrama ficasse com os erros que pudessem ocorrer, para depois, na atividade da tarde em que ia ler uma história que abordava e explicava estes aspetos, pudéssemos verificar, em conjunto o que tínhamos colocado certo e errado. No entanto, depois desta dinâmica da manhã, sem que estivesse planeado as crianças acabaram por ir todas fazer um desenho, ilustrativo do diagrama. Como foi logo de seguida, sem haver tempo para construir e reconstruir os conhecimentos, os desenhos ficaram, tal como o diagrama feito em grupo, com os erros. Ora, da parte da tarde, quando descobrimos o que afinal era bom ou mau para os dentes através da história e do debate entre todos, fomos então rever o diagrama de grupo. Depois, ainda estivemos a observar dentes reais com caries e conversámos sobre o que nos pareciam ser as caries, quem já tinha tido alguma, o que fazer para evitar, etc. esta conversa levou a que fosse dito por cada um se lavava os dentes todos os dias e quantas vezes o fazia. Só assim, a conversa já estava bastante longa, mas ainda faltava apresentar ao grupo e corrigir os trabalhos individuais, o que fez com que ainda se alargasse mais a reunião. Com isto, o que aconteceu foi que alguns elementos do grupo foram perdendo a capacidade de concentração e o envolvimento, começando a demonstrar sinais de cansaço... No entanto, para o resto do grupo, estava a ser importante passar por todos estes passos e estavam a ser assimilados conceitos importantes. Agora, depois de isto se ter passado, compreendo que não tomei as melhores decisões: primeiro, o trabalho individual deveria ter sido feito de tarde, depois do que fizemos em grupo, pois é difícil corrigir um desenho,

segundo, deveria ter arranjado uma estratégia de diferenciação pedagógica, para uma reunião tão longa, mas na hora apenas me ocorreu a hipótese de deixar que as crianças que já não estavam interessadas e focadas fossem brincar nas áreas, só que isso poderia ter afetado também os que ainda estavam motivados e isso fez com que não optasse por esta ideia; em terceiro lugar, tive também consciência de que ainda necessito de ter presente a planificação prévia, evitando grandes alterações, como esta de fazerem todos o diagrama individual logo de manhã (estava planeado para a tarde), pois ao antecipar causei um acumular de tarefas para a parte da tarde, que já não fui capaz de dividir, pois o debate fez sentido de forma seguida, mas foi demasiado pesado para certas crianças do grupo.

### Recursos materiais

Recortes de alimentos plastificados, *bostik*, folha A3 de cartão, canetas, Senhor Dente Contente e Senhor Dente Doente e folhas brancas A4.



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 31

*Planificação de atividade “Uma boca gigante”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar em grande grupo.</li> <li>• Estabelecer uma relação com a nova figura de referência (a estagiária).</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através da utilização em situações concretas.</li> <li>• Tomar consciência da importância de reutilizar os materiais e que o que parece “lixo” pode ser usado/reaproveitado para outras coisas.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma escultura tridimensional com recurso a materiais de desperdício e/ou de uso diário.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Com recurso a materiais de desperdício como garrafas, caixas de ovos, caixas de iogurte, caixas de cartão, etc. Planear e executar um modelo da boca de uma criança: dois maxilares, gengivas, os 20 dentes de leite, com as suas especificidades e a língua.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Pequenos grupos de 4 a 6 crianças.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças e adulto sentados à mesa de trabalho, com os materiais todos à disposição.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<p align="center"><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>		<p>Depois de verem várias hipóteses de modelos da boca e das suas estruturas e de terem descoberto muitas coisas sobre os dentes, vamos iniciar o nosso modelo tridimensional da boca, feito como uma escultura.</p> <p>Começar por observar e testar os materiais que temos disponíveis, para decidir e delinear o plano de trabalho a executar.</p>
<p align="center"><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribui com ideias para o plano do modelo da boca: sugere materiais, técnicas, etc.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Consegue identificar as principais características que devem estar presentes no modelo, recorrendo aos conhecimentos adquiridos.</li> <li>• Cumpre as tarefas que lhe são atribuídas.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<p align="center"><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Os pequenos grupos foram se alterando, nas várias fases dos trabalhos, pelo que todos puderam participar na construção do modelo. Este tipo de organização foi um ponto positivo, pois possibilitou que em cada sessão de trabalho não existissem tempos mortos e que o adulto pudesse dar um apoio mais consistente.</p> <p>O facto de ser um trabalho plástico, domínio que as crianças do grupo apreciam bastante, foi fundamental para o interesse e empenho demonstrados.</p>

	<p>Também por se tratar de uma escultura, a três dimensões, tornou-se um instrumento de trabalho: ver quantos dentes são, ver o local dos caninos, incisivos e molares, etc. e ir fazendo a relação com a sua própria boca. Por vezes as crianças recorreram ao modelo para exemplificar as dúvidas/questões, olharam para o modelo e depois para a sua boca no espelho para distinguir os diferentes tipos e dentes, chegando a conclusões como: “este dente que me caiu era um incisivo” ou “o dente que me está a abanar é um canino, vou ficar só com três”.</p> <p>Mais tarde, foi também a partir do modelo que criamos que discutimos qual a forma correta de lavar os dentes.</p>
--	---

### **Recursos materiais**

Garrafas de sumo, caixas de ovos, caixas de iogurte, cartão, tinta, pinceis, cola branca, tesouras, caneta e papel de jornal.





Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 32

## Planificação de atividade “Histórias e canções”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Respeitar as regras de participação.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através das histórias e da canção.</li> <li>• Adquirir novos conhecimentos através de alternativas à pesquisa na internet.</li> </ul> <p><u>Música</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar canções, com recurso a música gravada.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Em momentos diferentes, intercalados com os restantes atividades no âmbito do projeto, apresentar ao grupo duas histórias sobre a temática em estudo e uma canção que ajuda a lembrar de lavar os dentes.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete; Adulto sentado com as crianças.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Escolher histórias com uma mensagem clara e com personagens com as quais as crianças se identifiquem. Escolher uma canção com uma letra simples, de fácil memorização e com uma música alegre, que incentive a cantar e repetir.</p>

<p align="center"><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a leitura da história e retém informações relevantes.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue memorizar a letra da canção.</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p align="center"><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>A mensagem passada através de uma história ou canção é muito rapidamente percebida e interiorizada pelas crianças. Também a sua atenção é mais facilmente captada através destes recursos, por haver um maior envolvimento. A história do Kiko foi recontada duas vezes, em momentos diferentes, a pedido das crianças, que queriam ouvir mais uma vez. No segundo reconto, já foram as crianças a contar a história. Notei que para além das informações que sabiam constar no livro, ainda relacionaram com outras adquiridas ao longo do projeto. A história do Senhor Dentuças continha uma quadra sobre quando lavar os dentes que as crianças memorizaram e repetiram em diversos momentos e de forma autónoma. A canção sobre lavar os dentes foi ouvida várias vezes, em vários momentos e continua a ser cantada pelas crianças, já sem recurso à música gravada.</p>

<p><b>Recursos materiais</b></p>	<p><b>Livros:</b> <i>Kiko o Dentinho de Leite</i> de Manuela Mota Ribeiro. <i>O Dentinho Atrevido</i> (Adaptado para Senhor Dentuças) de Maria de Jesus Sousa (<a href="https://pt.slideshare.net/teresa-ramos/power-point-o-dentinho-atrevido">https://pt.slideshare.net/teresa-ramos/power-point-o-dentinho-atrevido</a>).</p> <p><b>Canção sobre lavar os dentes:</b> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IOGiUrE-eg">https://www.youtube.com/watch?v=IOGiUrE-eg</a>).</p>
----------------------------------	---

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 33

*Planificação de atividade “Vamos avaliar”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Cumprir as regras democráticas acordadas.</li> <li>• Recordar todo o trabalho desenvolvido, avaliando se foram cumpridos os objetivos.</li> <li>• Avaliar o seu trabalho, o trabalho do grupo e os seus conhecimentos.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a funcionalidade da linguagem e a sua utilização no contexto.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Reunião de avaliação do projeto. (Cumprimos os objetivos? Fizemos o que queríamos? Respondemos às nossas perguntas? O que aprendemos? O que gostámos mais de fazer? O que não gostamos de fazer? O que gostaríamos de ter feito ou de ainda vir a fazer? Como vamos passar o nosso trabalho e as nossas descobertas aos outros? Etc.)</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas no tapete; Adulto inserido na roda, com a folha e canetas para registar o que é falado.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		<p>Explicar no que consiste esta fase do projeto e ir colocando as perguntas, enquanto vou registando o que cada um diz, de forma a valorizar os comentários.</p> <p>Falar sobre a necessidade e importância de partilhar o que aprendemos com os outros e organizar um plano para a divulgação do projeto.</p>
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante o debate e participa dando as suas opiniões.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Participa, dando sugestões, na escolha da forma de divulgação do projeto.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Dado que optei por fazer a avaliação através de um debate e não, por exemplo de uma atividade mais prática, tornou-se um momento um pouco teórico demais, o que levou a que as crianças se dispersassem um pouco. Devido a este facto, optei por encurtar a reunião em grande grupo e continuar com um pequeno grupo, que estava bastante envolvido e tinha muitas opiniões que queria que eu registasse. Os restantes elementos do grupo foram brincar para as áreas.</p> <p>Ao verem que estávamos a trabalhar, as crianças que tinha ido brincar foram se chegando, dizendo que se tinham lembrado de mais uma coisa, acabando por todos terem participado efetivamente na avaliação. Por exemplo: “Inês,</p>

	<p>vocês estão a escrever aí o que gostamos mais? Podes escrever aí que gostei de ver os dentes no gráfico?” (Martim C.); “O que estão a fazer? Isso é para mostrar aos pais? Então não te esqueças de dizer que temos de lavar os dentes para não virem as bactérias” (Mariana B.); ou “No nosso museu dos dentes não se esqueçam de pôr os senhores Dentuças!” (Gabriela), entre outros. Ou seja, percebi que a falta de envolvimento se deveu à forma como eu estava a dirigir a atividade e não à atividade em si, pois numa altura em que têm estado mais tempo em atividades orientadas, as crianças não estavam dispostas a estar em roda a conversar, mas numa situação mais informal, em que o controlo e a vontade de participar ou não estava mais do seu lado, já se sentiram impelidas a dar os seus contributos.</p>
<p><b>Recursos materiais</b></p>	<p>Folhas brancas A4, canetas coloridas e quadro inicial de planificação do projeto.</p>

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 34

*Planificação de atividade “Um museu de dentes”*

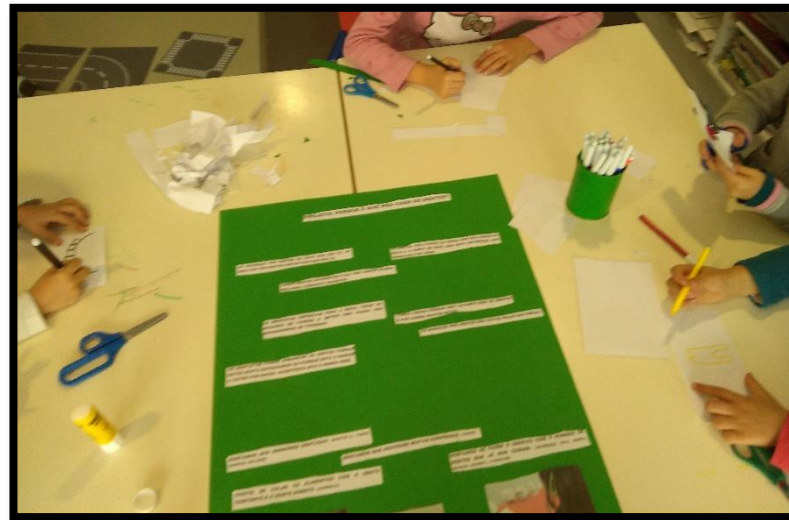
<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Receber os convidados na sala de atividades e guiá-los na visita.</li> <li>• Partilhar informações e responder a perguntas do público (familiares).</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através das visitas guiadas e utilização do vocabulário específico adquirido.</li> <li>• Treinar a apresentação oral das informações, para um público.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar e tomar decisões sobre a estética e a organização da exposição.</li> <li>• Planear e realizar cartazes.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Em conjunto com as crianças, pensar a melhor forma de expor o trabalho realizado ao longo do projeto, para a divulgação, que vai ser feita para os familiares, que vêm passar uma manhã à sala. Planear e executar o “museu dos dentes”.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Pequenos grupos (6 a 8 crianças de cada vez), garantindo a participação de todos os interessados.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas à mesa de trabalho, com os materiais e produções que realizamos perto delas, assim como os materiais de desgaste (folhas, cartolinas, canetas, etc.). O adulto atua como o mediador do planeamento e da execução, auxiliando se necessário.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Começar por falar sobre a fase de finalização do projeto, a divulgação. Debater o que queremos/podemos fazer e orientar as ideias de base. Depois, dar início ao trabalho com um pequeno grupo, que entretanto se vai revezando, para que todos tenham hipótese de participar.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa ativamente do planeamento e/ou da execução da exposição.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Leva a sua família até à exposição e fala sobre o que está exposto.</li> <li>• Consegue transmitir as principais aprendizagens realizadas durante o projeto, de forma organizada.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>As crianças conseguiram realizar um plano para a exposição, tendo cumprido os passos que idealizaram.</p> <p>Quando os pais vieram à sala, foram capazes de mostrar o que fizemos, explicar os processos e as aprendizagens, servindo de guias para os pais. Fizeram-no de forma autónoma e proactiva, mas sempre confirmando se eu estava a observar o que estavam a fazer, procurando <i>feedback</i>. Os pais partilharam comigo que já tinham ido acompanhando o projeto, pois as crianças falaram muito em casa sobre o que foram descobrindo e convidaram os pais a visitar a sala frequentemente, para lhes mostrar o que fomos fazendo.</p>

Se tivesse tido mais tempo, teria organizado visitas à exposição para as crianças das outras salas, ou até para as crianças da turma do 1º Ciclo com quem estamos a trabalhar em articulação. Teria sido uma forma de chegar à comunidade escolar mais de perto e mais uma experiência positiva para as crianças do grupo. Como não foi possível, apenas fizemos uma visita guiada a um grupo de crianças de outras salas. Isto aconteceu na hora do recreio, por iniciativa de algumas crianças do grupo, que me vieram perguntar se podiam levar até sala aqueles amigos para lhes mostrar o museu.

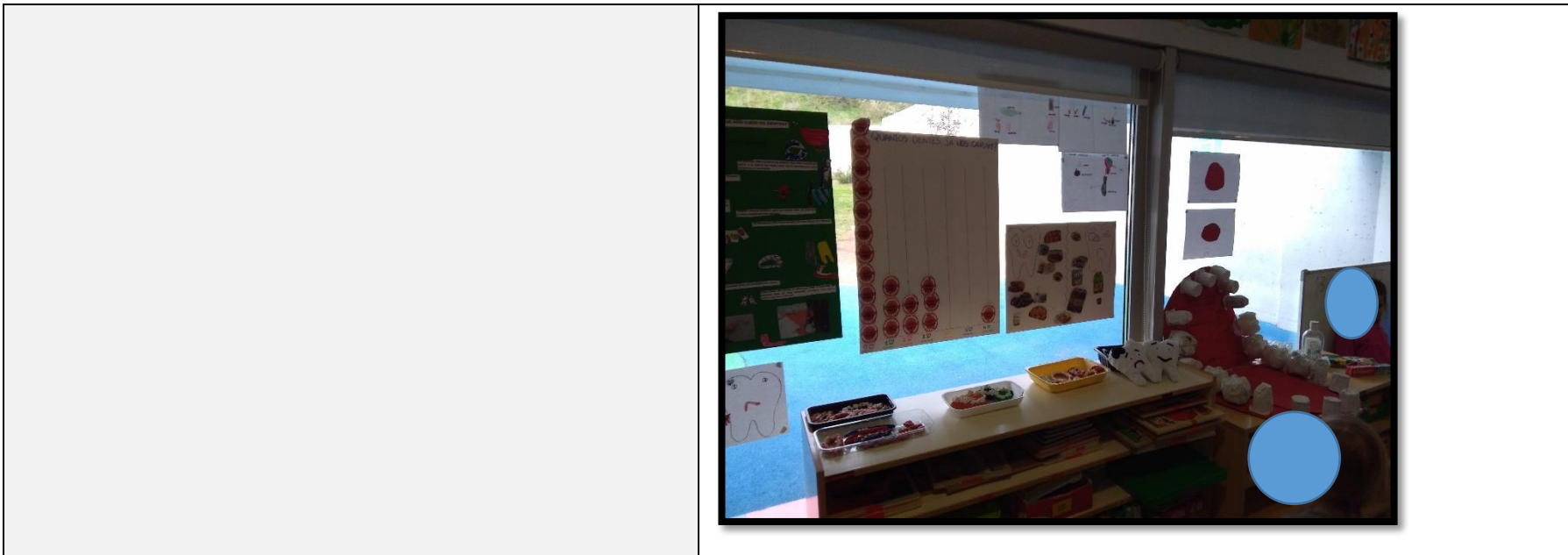
#### **Recursos materiais**

Cartolinas, folhas de várias cores, tesouras, cola, canetas, trabalhos realizados ao longo do projeto.









Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 35

## Planificação de atividade “A teia da família”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Ouvir o outro.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário através do desafio.</li> <li>• Expandir o vocabulário relacionado com o conceito de «família»</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Usando um rolo de trapilho branco criar uma teia, ao passar o fio de um para um. Para se ir tecendo a teia, a pessoa que passa o fio tem de dizer algo relacionado com a família, por exemplo, o que quer dizer para si «família».</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, no tapete.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>O adulto começa com o rolo de trapilho e envia-o primeiro para o outro adulto, para que as crianças percebam a intenção do jogo. Assim, estamos todos sentados em roda, com os dois adultos em posições afastadas.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças, educadora cooperante e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Mostrar o fio e perguntar o que se pode fazer com ele...Depois voltar a introduzir o tema da família e falar um pouco sobre o que normalmente ligamos a esse conceito. Lançar o desafio da teia e começar por ligar ao outro adulto que depois passa à primeira criança e assim em diante. Durante a tecelagem, ir sublinhando que todos temos um papel importante na teia e que</p>

		<p>não podemos largar a nossa parte do fio. No final ir pedindo a algumas crianças para largar, para verem o que acontece quando não estamos todos unidos na família. Finalmente, cada um ajuda a enrolar o trapilho no rolo, pois todos participam na família.</p>
<p><b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)</p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a realização da teia e mobiliza informações relevantes sobre o tema em exploração.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais características da família e/ou expande o conceito de forma mais abstrata (para além de referir os elementos da família, por exemplo).</li> </ul>
	<p><b>Instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>As crianças interessaram-se pelo jogo, fizeram várias ligações: aranhas, ideias de trabalhos manuais, ligar o conceito de família ao de amizade, entre outros, pelo que se tornou um momento rico de partilha e de comunidade. Numa outra altura, usando uma tábua pequena e pregos, poderíamos criar outras teias, sobre este ou outros temas. Poderia também dar origem a um projeto sobre as aranhas, ou ainda, a um momento de “filosofia”, em que semanalmente no reuníssemos a discutir temas/conceitos...</p>

<b>Recursos materiais</b>	Rolo de trapilho branco.
---------------------------	--------------------------

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 36

*Planificação de atividade “Sou uma marioneta”*

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Conseguir concentrar-se no seu corpo, enquanto está rodeado pelas outras crianças, autocontrolo.</li> </ul> <p><u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário sobre o corpo e as ações que podemos realizar com ele.</li> </ul> <p><u>Expressão dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir uma personagem e as suas características.</li> <li>• Responder a estímulos verbais, controlando o seu corpo.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Cada um imagina que é uma marioneta. As marionetas têm fios a prender os seus pulsos. Segundo as indicações do adulto, as marionetas vão realizar diversos movimentos. Os fios da marioneta vão mudando de parte do corpo, os movimentos vão sendo rápidos ou lentos, amplos ou reduzidos, etc.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (20 crianças), em roda, de pé, na área do tapete.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>O adulto começa por estar na roda, mas pode se movimentar para auxiliar certas crianças, ou para demonstrar melhor os movimentos.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>

<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Falar sobre a marioneta que as crianças melhor conhecem, o Pinóquio. Pedir que se levantem, em roda e imaginem que se estão a transformar em marionetas... Ir fazendo a introdução dos movimentos de acordo com o comportamento manifestado pelas crianças. Sublinhar que as marionetas são bonecos, por isso não falam.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante o jogo e segue as indicações.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o adulto, mantendo o silêncio.</li> <li>• Consegue identificar e reproduzir os movimentos e as partes do corpo.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Este jogo foi realizado depois do recreio, pelo que as crianças tiveram dificuldade em baixar os níveis de excitabilidade, de forma a poderem disfrutar do momento de relaxamento que imaginei. Não obstante, o jogo foi sendo realizado e as crianças foram capazes de responder aos estímulos e de inventar novas propostas de movimentos. Numa outra vez, poderíamos realizar o jogo fora da sala, num espaço mais amplo e encadear com outras propostas, criando uma sessão de teatro.
<b>Recursos materiais</b>		_____

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 37

## Planificação de atividade “Agarra a bola!”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	<u>Formação pessoal e social</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Saber ganhar e perder.</li> <li>• Treinar a atenção e a reação corporal rápida.</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>	Jogo de atenção em que as crianças estão em pares, frente a frente, com uma bola de papel no meio. Ao som do adulto têm de responder aos sinais (mãos na cabeça, mãos na barriga, mãos no joelhos, mãos no chão, etc.) até ouvirem dizer «bola» e os dois tentam agarrá-la. O mais concentrado e mais rápido vence.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)	Grande grupo (20 crianças). Duas filas paralelas, em que as crianças que estão frente a frente são os pares. No meio das duas filas de crianças, há uma fila de bolas de papel, uma para cada par.
<b>Organização do espaço e materiais</b>	Crianças sentadas frente a frente com o seu par, em duas filas paralelas. Usar o espaço amplo da sala do AAAF. Um adulto acompanha o Afonso, criança com NEE e o outro circula entre as filas, dando os comandos.
<b>Recursos humanos</b>	Grupo de crianças, educadora e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)	Explicar rápida e concisamente as regras do jogo, começando por dar apenas três hipóteses (cabeça, barriga, bola), consoante se vão apropriando do jogo, ir incluindo mais comandos e brincando com a altura da voz, exigindo mais atenção e concentração ainda. Deixar um momento de celebração a cada vez

		que se agarra a bola, antes de continuar e ir vendo como os pares se estão a sair, fazendo alterações de pares, se necessário.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante o jogo e apanha a bola.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo e o seu par: celebra as vitórias e aceita as derrotas.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		Este jogo foi uma das atividades preferidas da semana. As crianças gostaram do desafio, conseguiram ganhar várias vezes e pediram para repetir, dizendo que “ainda não tinham sido o par de toda a gente”. Noutras vezes, o jogo pode se ir repetindo e as regras podem ir sendo alteradas, de forma a dificultar a tarefa, mantendo o interesse e o desafio.
<b>Recursos materiais</b>		10 bolas de papel de jornal e o espaço da sala do AAAF.

Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 38

## Planificação de atividade “O Golfinho”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Esperar por todos, para avançarmos todos juntos.</li> </ul> <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos da geometria, formas, vistas, dobragens, etc.</li> </ul> <p><u>Artes visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar o <i>habitat</i> de um golfinho.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>. Para a construção do <i>origami</i>, exemplificar os vários passos que as crianças têm que seguir. Após a construção irão colá-lo numa folha e pintar o seu <i>habitat</i>.</p>
<p><b>Dinâmica</b></p> <p>(Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grupos de 10 crianças de cada vez.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças com o adulto, sentados à mesa de trabalho; Adulto posiciona-se de forma a que todas as crianças o consigam ver.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Grupo de crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b></p> <p>(ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Começar com uma adivinha:</p> <p>“Adoro nadar na água Gosto muito de brincar Se bebo o leite da minha mãe, não sou peixe Ora tenta adivinhar...”</p>

		Depois de saberem que vamos fazer um golfinho, dividir os grupos e seguir para a mesa de trabalho. Mostrar um golfinho já feito, como guia e ir fazendo os passos, referindo as formas criadas, as dobragens, os cortes, etc.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar atento durante a atividade e seguir os passos.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa da regulação do adulto.</li> <li>• Respeita o grupo: escuta o outro, espera pela sua vez de falar e aceita ideias opostas.</li> <li>• Consegue identificar as principais formas geométricas, assim como algumas composições (dois triângulos fazem um quadrado, por exemplo).</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>Dado que não estão habituados a este tipo de dinâmica, as crianças precisaram de muito apoio, nas várias dobragens. Por essa razão, seria bom termos feito grupos mais pequenos. Quanto aos conceitos matemáticos, as crianças não tiveram dificuldades em identificar e nomear formas, nem de as visualizar em relação umas com as outras.</p> <p>No fim do dia, cada um fez a apresentação do seu golfinho e do <i>habitat</i> que lhe criou, antes de irem embora para o AAAF. Esta apresentação serviu como valorização do trabalho de cada um, assim como do trabalho do <i>outro</i>.</p>

**Recursos materiais**  
(Folhas A4, tesouras, lápis e canetas de cor e cola *baton*)



Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

Tabela 39

## Planificação de atividade “Jogo social: O mar”

<p><b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b></p> <p>(retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)</p>	<p><u>Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar em grande grupo.</li> <li>• Cumprir as regras democráticas acordadas.</li> </ul> <p><u>Expressão Motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora.</li> </ul> <p><u>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar as características da narrativa.</li> <li>• Construir uma história em grande grupo.</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Jogo com lençol (mar) e bolas (peixinhos).</p>
<p><b>Dinâmica</b> (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Grande grupo (10 crianças) e o adulto em volta do lençol.</p>
<p><b>Organização do espaço e materiais</b></p>	<p>Crianças sentadas em volta do lençol. Adulto entre as crianças. Apresentar os materiais de forma faseada: explorar primeiro só o lençol e só depois adicionar as bolas. Terminar com a história criada em grande grupo.</p>
<p><b>Recursos humanos</b></p>	<p>Crianças e estagiária.</p>
<p><b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Começar por perguntar quem tem saudades da praia... Com as crianças sentadas no tapete, ir buscar o lençol, mostrá-lo estende-lo no chão. Pedir às crianças que se levantei e se sentem a rodear o lençol, agarrando-o com as duas mãos. Fazer balançar o lençol, lembrando as ondas do mar. Quando as crianças já tiverem percebido como realizar a ação, adicionar uma bola, fazendo-a saltitar sobre as ondas do lençol. Ao</p>

		<p>mesmo tempo, cantar a canção do mar e do barquinho. Depois, adicionar mais uma bola e repetir duas ou três vezes a canção. Criar nomes para as bolas que são os nossos peixinhos. Quando já fizemos várias explorações, desafiar as crianças a criar uma história sobre estes peixinhos no mar, em que cada um contribui com uma ou duas frases de cada vez.</p>
<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue estar envolvido e concentrado na tarefa.</li> <li>• Se o consegue fazer de modo autónomo ou precisa do apoio e incentivo do adulto.</li> <li>• Demonstra curiosidade exploratória face ao material novo.</li> <li>• Respeita as regras acordadas, assim como a vez de cada um falar.</li> </ul>
	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> </ul>
<p><b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança</p>		<p>Como percebi que esta dinâmica não era familiar, decidi iniciar primeiro uma exploração do lençol naquela posição e utilização, deixando as crianças usar o lençol como imaginaram. Foram percebendo que a brincadeira se ia passar assim, em volta do lençol. Decidi então adicionar a primeira bola, verbalizando o que ia fazer e o que ia acontecendo e pedindo para darem um nome a este peixinho. Assim repeti, para os outros dois “peixinhos”. Cantamos as canções relacionadas com o mar e a praia e brincamos com os peixinhos. Depois da reação inicial de querer apanhar a bola, as crianças perceberam que era divertido deixa-la rolar, para ver onde ia parar. No final, criamos uma história sobre estes peixinhos.</p> <p>Futuramente, poderia ser desenvolvida a atividade juntando mais bolas, brincando de pé, em vez de sentados e/ou andando pelo espaço com o lençol.</p>

**Recursos materiais**  
Lençol grande e resistente;  
Bolas pequenas.



Nota. Adaptado do documento fornecido no âmbito da PPS II.

Tabela 40

## Planificação de atividade “Arte Abstrata”

<b>Intencionalidade Educativa e/ou Objetivos Pedagógicos</b>  (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)		<u>Artes visuais</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma peça de arte abstrata.</li> <li>• Conseguir aplicar a técnica de sopro.</li> </ul> <u>Conhecimento do mundo</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer misturas de cores e ver os resultados, interpretando-os.</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>		Utilizar a técnica de sopro para criar uma obra abstrata, brincando com as manchas e misturas de cores.
<b>Dinâmica</b>  (Organização do grupo de crianças)		Metade do grupo (10) de cada vez, numa mesa de trabalho.
<b>Organização do espaço e materiais</b>		Crianças sentadas à mesa de trabalho; Adulto circula entre as crianças.
<b>Recursos humanos</b>		Grupo de crianças e estagiária.
<b>Estratégias de implementação</b> (ação e atitude do adulto - ludicidade)		Falar sobre o que é arte abstrata e o que sabem sobre isso. Mostrar algumas obras de autores como Pollock. Mostrar quais vão ser os nossos instrumentos de pintura de hoje, as palhinhas e discutir como podemos usá-las.
<b>Avaliação</b> (Clima educativo; Responsividade das crianças e dos adultos)	<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue usar as palhinhas para criar as manchas.</li> <li>• Seguir o modelo fornecido, de forma criativa.</li> <li>• Dá sugestões de modificações.</li> <li>• Cria misturas de cores, identificando o que ocorreu.</li> </ul>

	<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e registo em notas de campo.</li> <li>• Produtos realizados pelas crianças.</li> </ul>
<b>Identificação de novas possibilidades</b> Comportamentos observados/necessidades de mudança		<p>As palhinhas eram um pouco compridas demais, o que envolvia ter de soprar com muita força. Para facilitar, cortei as palhinhas. As crianças encararam a proposta mesmo como idealizei, uma exploração livre, em que todas as ideias eram boas. Sem ter a necessidade de criar algo “bonitinho”, mas sim testar hipóteses. No fim, colamos a palhinha usada para que se soubesse como tinha sido feito, o que as crianças acharam ser importante. Houve apenas uma criança que se enganou e sugou em vez de soprar, tendo ficado com um pouco de tinta na boca. Por isto, para a primeira vez, ou para crianças mais novas, seria mais seguro usar tinta comestível, por exemplo. Foi ainda importante diluir a tinta, mas não demasiado, para não se perder a “força” das cores.</p>

**Recursos materiais**

Palhinhas, tinta misturada com água, pincéis, folhas A3, batas.





Nota. Realizado a partir do modelo de planificação disponibilizado para a PPS II.

## **5. REFLEXÕES SEMANAIS**

Através das reflexões diárias e/ou semanais, que apresento neste capítulo, pretende-se que seja feita a revisão, descrição e análise dos aspetos que, pessoalmente, foram mais significativos para a vida pessoal e profissional, e potencialmente promotores de novas aprendizagens. Neste sentido, são uma espécie de diário de bordo sobre a minha intervenção e postura ao longo do tempo, que se constitui como instrumento de reflexão sobre a ação, contribuindo assim para a construção da minha profissionalidade. O facto de refletir sobre as vivências, em articulação com a análise da pertinência e adequação da própria ação, permite que haja um crescimento profissional em relação ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, pois, como terá afirmado o pedagogo Paulo Freire, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a pessoa se faz educador, a pessoa se forma educador. Permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Ainda na mesma linha de pensamento, Augusto Cury terá acrescentado que “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e a sensibilidade para aprender”.

### **Reflexões Diárias – 1ª Semana**

**25 a 29 de setembro de 2017**

#### **A minha integração no contexto e primeiras observações**

Esta primeira semana de estágio teve como principal objetivo a integração no contexto. Neste sentido, a minha intervenção passou maioritariamente pela observação (participante) do ambiente educativo, atendendo aos seus vários aspetos (tempo, espaço, materiais e grupo). Ou seja, conhecer o estabelecimento educativo, a equipa educativa e o grupo de crianças; observar e compreender a intencionalidade do educador na implementação das rotinas: atividades em grande e pequeno grupo, por outras palavras, a organização do ambiente educativo. Para tal, em cada dia da semana foquei e analisei aspetos específicos, assim, fui construindo a minha visão do contexto e dos intervenientes e, simultaneamente, ocorreu a minha adaptação e integração.

## SEGUNDA-FEIRA

### Onde estou e com quem estou

O contexto onde estou a realizar a PPS II situa-se em Lisboa e pertence à rede pública, ou seja, está sob a tutela do Ministério da Educação. Como tal, a Escola Básica (EB) e Jardim-de-Infância (JI) onde estou, pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) e, a nível organizacional e político segue as normas do Ministério da Educação (ME).

Cheguei ao JI perto das nove horas, que é uma hora em que as crianças estão a chegar e a dirigir-se às respetivas salas, pelo que o corredor se encontra cheio de gente e eu não sabia qual era a sala para onde me devia dirigir. Procurei alguém da equipa e rapidamente fui encaminhada para a sala 4, onde conheci a minha Educadora Cooperante (EC), a Luísa e a Assistente Operacional, a Carmo. Depois, foi durante a reunião de acolhimento que conheci as 20 crianças do grupo (12 raparigas e 8 rapazes), que estavam já informadas sobre a minha chegada, pelo que o entusiasmo e o interesse eram elevados. No fim deste momento, a Luísa e um grupo de seis crianças (que se voluntariaram) levaram-me a conhecer os espaços do JI e da EB.

De volta à sala, dediquei-me a observar as crianças nas suas atividades normais, tentando não interferir demasiado, para poder ver como se comportam enquanto grupo. Claro que, sendo eu um elemento novo, não foi possível (nem eu queria) ficar completamente de fora das situações, tendo começado a integrar-me com o grupo: saber os nomes, falar sobre o que fazem e o que gostam, brincar, etc. Seguiu-se o recreio e o almoço, em que integrei as tarefas da equipa educativa na supervisão e acompanhamento do grupo e continuei a experienciar o quotidiano deste JI. Da parte da tarde, após o lanche, assisti à hora do conto e de seguida, às brincadeiras nas áreas da sala, até à hora de saída.

Neste primeiro dia, o balanço que faço é muito positivo. A educadora, mostrou-se simpática, recetiva à minha presença e com vontade de contribuir na minha formação, ao

De tarde, sentados à mesa de trabalho a construir com *legos*:

Henrique: Vais ficar cá para sempre?

Eu: Para sempre não, mas vou ficar até depois do Natal.

Henrique: Isso é muito tempo?

Eu: São quase quatro meses, ainda é algum tempo.

Henrique: Ah. Ainda bem!

Nota de campo do dia 25 de setembro de 2017

mesmo tempo, aberta às minhas propostas e sugestões. A auxiliar, também se apresentou muito afável e disponibilizou-se logo para ajudar no que pudesse, bem como a ir dando umas dicas, que só a experiência possibilita. O grupo de crianças, não teve qualquer problema em me receber e em fazer todas as perguntas de que se lembraram, demonstrando que estão receptivos e contentes com a minha presença:

Depois de uma recepção assim prevejo uma boa experiência de trabalho e estou contente com estes primeiros encontros.

## **TERÇA-FEIRA**

### **O espaço e os materiais**

#### **1. Sobre o Espaço<sup>1</sup>**

O edifício onde funciona a escola foi construído recentemente, há 6 anos. Tanto os espaços cobertos, como os de recreio e a zona desportiva exterior são bastante amplos. É composto por cinco blocos, tendo, cada um deles, dois pisos.

No bloco administrativo, encontra-se: no piso 0 - a secretaria, a reprografia, a sala da APEE, a sala de professores/educadores, a sala dos assistentes e o gabinete da coordenação; no piso 1 - a biblioteca escolar, a sala de informática, a sala de formação e o laboratório de ciências. No Bloco Vermelho e no Bloco Amarelo há dezasseis salas de aula. No Bloco Azul, no piso 0, encontram-se mais duas salas de aula, a Unidade de Ensino Estruturado, um gabinete de apoio especializado e o posto médico; No piso 1 há quatro salas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e dois gabinetes de apoio socioeducativo. No último bloco encontra-se: no piso 0 - a cozinha e o refeitório; No piso 1 - quatro salas de Jardim de Infância e dois polivalentes, utilizados como recreio interior e pelas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

A escola dispõe ainda de um amplo ginásio, com um palco, e de uma zona desportiva exterior. Os espaços de recreio são pavimentados com cimento, não dispondo de quaisquer equipamentos lúdicos nem de cobertura para a chuva. No caso do JI, há um espaço de terra, relva, plantas e uma zona de horta. Atualmente, o recreio do JI tem um telheiro coberto, que foi colocado no verão passado.

No estabelecimento de ensino funcionam:

- 18 turmas de 1.º Ciclo;

---

<sup>1</sup> Informações de acordo com o que consta no *site* do AE e com as minhas observações.

- 4 salas de atividades de Jardim de Infância;
- 1 Unidade de Ensino Estruturado (UEE), na qual são acompanhados alunos com Perturbações do Espectro do Autismo;
- Biblioteca Escolar/Centro de Recursos;
- Secretaria;
- Reprografia.
- Refeitório, supervisionado por pessoal docente e não docente.

Como atividades fora do horário letivo, entre as 14:30 e as 15:30 ou entre as 16:00 e as 17:00 os alunos do 1.º Ciclo complementam as aprendizagens associadas às competências básicas com Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O Jardim de Infância disponibiliza as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e os alunos do 1.º Ciclo dispõem da Componente de Apoio à Família (CAF), da responsabilidade da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) da Escola.

Focando o Bloco onde funciona o JI, o espaço está pensado para as necessidades da rotina, foi construído com materiais adequados (revestimento do chão e paredes, janelas e portas, mobiliário, etc.) para a utilização diária das crianças em segurança e com autonomia. É de sublinhar que todas as salas têm acesso ao **espaço exterior**. Este é bastante amplo, contém alguns (não muitos) equipamentos para as crianças explorarem como percursos de pneus e de troncos e quadros de giz e também equipamentos móveis, como triciclos, carrinhos, pneus, blocos de construção, andas, entre outros, que permitem várias utilizações e manipulações, por parte das crianças.

As salas de atividades possuem uma casa de banho, com uma sanita para meninos e outra para meninas e um lavatório. Isto torna demorado o processo de higiene antes do almoço.

Por fim, a **sala de atividades** está organizada por áreas (jogos de chão, casa grande, casa pequena, garagem, jogos de mesa, natureza, pintura, desenhos, desenhos/recorte e plasticina e biblioteca), delimitadas e identificadas através do código escrito e de fotografias (o que garante a autonomia das crianças na identificação, seleção e arrumação). O espaço disponível está bem aproveitado e percebe-se que a organização do espaço é pensada em função das crianças (ex. fotografias e imagens são colocadas ao nível dos olhos das crianças; o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças, etc.).

Todas as paredes são usadas para expor os trabalhos que as crianças vão realizando, tanto dentro como fora da sala. Também os instrumentos de regulação do grupo: mapa de presenças, mapa do tempo, regras, tabela de assistentes, aniversários, etc. se encontram afixados nas paredes, bem visíveis. Existe entrada de muita luz natural, pois uma das paredes possui janelas de grandes dimensões e a porta para o exterior. As cores são vivas e estimulantes, mas não demasiado. As áreas, o material e a mobília estão em boas condições (sem riscos, os livros não estão rasgados; os jogos estão completos, etc.) e o mobiliário é adequado à estatura das crianças.

## **2. Sobre os materiais da sala 4**

Os materiais, como já referi, são facilmente alcançados pelas crianças (caixas e prateleiras estão assinaladas com imagens, permitindo à criança encontrar o material desejado), de forma totalmente autónoma. Cada área da sala contém material suficiente para o número de crianças presentes, ou seja, a oferta não é demasiado limitada nem excessiva. Isto facilita a escolha dos brinquedos e a sua arrumação, possibilitando também o *jogo em paralelo* (fazem a mesma coisa, mas separadamente) e a evolução sequencial para o *jogo social*. A educadora referiu que as regras de utilização foram construídas em conjunto com as crianças e que os materiais a incluir e/ou excluir são negociados, garantindo a escolha e participação das crianças.

## **QUARTA-FEIRA**

### **A equipa educativa e grupo de crianças**

Em relação à equipa educativa da sala, para não repetir o que já mencionei, quero apenas acrescentar que, tendo em conta o que pude observar, tanto a educadora como a auxiliar têm uma relação próxima, equilibrada e afetuosa com as crianças, demonstrando ter um conhecimento sólido sobre cada uma. Isto porque, as 20 crianças transitaram do ano anterior, tendo-se mantido o mesmo grupo, o que permite que tenham sido criados laços afetivos fortes (de ambos os lados).

Em relação ao grupo de crianças, como já referi são 20, estando os nomes e idades apresentados na tabela seguinte:

Adriana	5 anos	Marta	5 anos
Afonso	5 anos	Martim C.	4 anos

Gabriela	5 anos	Martim Q.	5 anos
Henrique	4 anos	Mateus	5 anos
Inês	5 anos	Matilde	6 anos
Lourenço	5 anos	Melanie	5 anos
Leonor B.	5 anos	Rita	5 anos
Leonor L.	5 anos	Rodrigo	5 anos
Mariana B.	5 anos	Sara	5 anos
Mariana D.	4 anos	Tomás	4 anos

Como informações importantes, a Matilde e a Inês frequentam sessões de terapia da fala, o Afonso está sinalizado com NEE, nomeadamente com o diagnóstico de uma perturbação do espectro do autismo, sendo acompanhado por técnicos especializados. A Melanie tem duas irmãs com NEE, pelo que está a ser acompanhada pela equipa especializada, no entanto, não tem qualquer diagnóstico, nem apresenta dificuldades e/ou problemas de desenvolvimento. Todas as crianças do grupo, embora cada uma de forma distinta apresentam algumas dificuldades na linguagem, principalmente ao nível da pronúncia e articulação da fala.

#### **QUINTA-FEIRA**

**O tempo: A rotina da sala 4, as famílias das crianças e primeira reunião com a educadora**

As crianças do grupo estão perfeitamente adaptadas à rotina do JI, realizando as transições e tarefas de forma totalmente confiante e autónoma. A única tarefa a que oferecem maior resistência é à arrumação da sala, de manhã, antes de ir para o exterior e de tarde, antes de passarem para as AAAF, que apenas duas crianças do grupo não frequentam (a Sara e o Henrique). De seguida, apresento a rotina diária, salientando que às terças-feiras, há sessão de educação física das 11:00 às 11:30.

<b>Horas</b>	<b>Momento/Atividade</b>
8:00 – 9:00	Brincadeira livre na sala das AAAF
9:00 – 9:30	Acolhimento na sala de atividades
9:30 – 10:30	Brincadeira nas áreas/atividades dirigidas
10:30	Lanche: fruta

10:30 – 11:10	Brincadeira no exterior
11:20 – 12:15	Higiene e almoço
12:15 – 13: 15	Brincadeira no exterior
13:15	Lanche: Leite e bolachas
13:30 – 14:00	Reunião de grande grupo/ hora do conto
14:00 – 15:15	Brincadeira nas áreas/ atividades dirigidas
15:15 – 19:00	Brincadeira livre na sala das AAAF

Nota: este horário é aproximado, pois é flexível.

Em relação às famílias das crianças, agora que a semana já está a chegar ao fim, posso afirmar que os que tive oportunidade de conhecer foram bastante recetivos, tendo dedicado um pouco do seu tempo para me conhecer e saber quem sou e o que vou fazer no JI. Referiram também o *feedback* positivo, em relação ao que as crianças contam em casa sobre a minha chegada e a minha presença.

Foi também hoje que tive a primeira reunião com a educadora, depois do horário letivo. Assim, a sós, foi-nos possível falar sobre o que é esperado de mim, a nível académico, para pensarmos como isso se organizará dentro da rotina do grupo. A educadora partilhou comigo as planificações e documentos relevantes da escola e do grupo e conversamos sobre cada uma das crianças do grupo, abordando as suas características individuais, familiares, a evolução que fizeram desde o ano passado, os problemas que apresentam e eventuais linhas de ação. A educadora teve o cuidado de me reforçar a ideia de que está totalmente disponível para ouvir as minhas ideias e para dar espaço para as pôr em prática.

## **SEXTA-FEIRA**

### **As atividades livres e/ou dirigidas desta semana**

Durante esta semana, pude observar três propostas de atividade pensadas pela educadora, bem como a forma como as orientou e acompanhou as crianças. A primeira tratou-se de preencher as letras do nome (escritas em maiúsculas pela educadora) com pedaços de plasticina. A segunda consistiu em recortar e colar numa folha a sua fotografia (só a cabeça e os ombros) e desenhar o restante corpo. A terceira foi com uma folha grande em que a educadora desenhou um círculo, fazer o seu corpo completo. Estas estão de acordo com a proposta de planificação para o mês de setembro (ver em anexo), em que

aparecem conteúdos como: “identificação e registo da identidade, do género e da idade”. A forma de estar da educadora aproxima-se muito ao que eu penso ser mais adequado, pois deixa que as crianças explorem livremente, não deixando de insistir e investir no que quer que realizem. Aproveita também para dialogar com as crianças sobre o que estão a fazer, interligando conhecimentos e capacidades em cada atividade e/ou momento. Os momentos de reunião em grande grupo são também muito ricos, pois a educadora consegue mediar as conversas de forma a incluir a voz de todos e a participação e escolha das crianças. Também a forma como gere a escolha das áreas para onde querem ir, desafiando-os a experimentar áreas para onde não vão tantas vezes, por exemplo, demonstra uma preocupação com o tipo de experiências que as crianças vivem.

Por fim, a gestão que a educadora faz do ambiente educativo e a forma como organiza o seu trabalho e como se apresenta espelha um conjunto de intencionalidades que lembram o modelo pedagógico do MEM (Movimento da Escola Moderna). Isto porque, tem em conta a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral das crianças, preocupa-se com a sua participação na gestão e escolha das atividades, prioriza a entreajuda, o espírito crítico e a responsabilização pelas ações de cada um e do grupo nos vários momentos do dia.

## **Reflexão Semanal – 2ª Semana**

**2 a 6 de outubro de 2017**

### **A aquisição e desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar e o papel do educador**

Durante esta segunda semana, depois das constantes novidades que experienciei na primeira semana, em que tudo é novo, desde os espaços às pessoas e às rotinas, senti que dado já estar mais “ambientada” me pude dedicar a conhecer o grupo de crianças, bem como cada criança do grupo. Ou seja, aproveitei os momentos de brincadeira nas áreas da sala e no recreio para observar cada criança e as crianças nos seus grupos. Tentei fazer estas observações umas vezes de forma participada e outras de forma não participada, para poder criar uma imagem do grupo e dos indivíduos. Acredito que esta atividade será importante para organizar a minha postura de intervenção perante o grupo e para ir recolhendo pistas sobre os interesses e motivações das várias crianças, que servirão para guiar as minhas propostas de trabalho. Em relação à minha atuação durante os vários momentos, tal como no estágio passado, tenho tido o cuidado de ir ganhando o meu espaço de acordo com as solicitações e com a receptividade dos outros, tanto adultos quanto crianças. Com isto em mente, participo ativamente em todos os momentos, mas tenho o cuidado de não me sobrepor ou contrapor aos adultos de referência da sala, de forma a não influenciar de forma negativa a rotina do grupo. Ou seja, reforço a atuação da educadora e da auxiliar, apoio-as nas várias situações. Tem sido assim que me tenho vindo a integrar no contexto e que as crianças têm percebido que sou “mais um adulto da equipa da sala”.

Foi também esta semana que tive, pela primeira vez, a oportunidade de dinamizar a hora do conto. A educadora teve de chegar mais tarde da hora de almoço devido a uma consulta e deixou “por minha conta” esse momento. Senti-me à vontade ao assumir o grupo e fiquei contente ao observar que as crianças foram reagindo e comportando-se comigo da mesma forma que o fazem com a educadora. Isto reforça que também elas se sentem à vontade, o que para mim é importante, claro.

Um outro aspeto que quero focar é o facto de a educadora utilizar muitas vezes o final do dia para um momento de reunião em grande grupo, depois da sala arrumada. Com as crianças sentadas à mesa de trabalho, a educadora leva-as a recordar algo marcante

desse dia, como uma lengalenga, um tema que abordou com o grupo (mão direita e esquerda, contagem oral, etc.), ou faz a apresentação dos resultados dos trabalhos de cada um. Este momento funciona como um fecho do dia, de forma simples e harmoniosa (cf. Nota de Campo do dia 4 de outubro de 2017).

Tanto a apresentação dos trabalhos de todos, como a sua exposição nas paredes da sala e do corredor são algo que considero ter extrema importância para um sentimento de valorização e autoestima das crianças e para a apresentação (às famílias) de um pouco do que se vai experienciando e vivenciando no cotidiano do jardim-de-infância. Tal como afirma Loris Malaguzzi, “as paredes das nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.73).

Passo agora para um outro aspeto, que me tem preocupado. A grande maioria (16 em 20) das crianças do grupo tem já 5 anos e faz os 6 ainda neste ano letivo. Isto faz com que seja provável que no próximo ano passem para o primeiro ciclo. Para além das dificuldades e resistências a nível dos comportamentos e regras sociais, várias crianças do grupo demonstram grandes dificuldades ao nível da linguagem, na articulação e pronúncia das palavras, principalmente. Inclusive, duas crianças frequentam sessões de terapia da fala. Isto levou-me a escolher o tema da **aquisição e desenvolvimento da linguagem e qual o papel do educador** para aprofundar nesta semana, pois, a aquisição de um domínio progressivamente mais vasto da linguagem é um objetivo fundamental da educação pré-escolar.

Com base nos conhecimentos teóricos e práticos que possuo, acredito que as crianças aprendem de forma mais profícua se as aprendizagens surgirem com base na exploração lúdica. O mesmo se aplica no caso da linguagem, sem esquecer que as situações/tarefas devem aparecer sempre ligadas ao concreto, ao real. Ou seja, criando brincadeiras com que a criança se identifica e às quais atribui significados. Neste sentido, acredito que muito do trabalho sobre a língua, na educação pré-escolar, pode (e deve) dar primazia aos **livros**, como ponto de partida para a aprendizagem, como base para as atividades propostas, como fonte de “ludicidade” e prazer, como fonte de novos conhecimentos e descobertas, entre múltiplas outras mais-valias, deste recurso material.

Percebe-se, portanto que o momento da leitura/escuta deve ser prazeroso, potencializando, por parte das crianças, a atribuição de significados positivos ao objeto «*livro*». Deixando este de ser algo estático e/ou monótono, passando a apresentar-se como algo interativo e divertido. Desta forma, estaremos, enquanto docentes, a contribuir para a formação de (bons) leitores, interessados e conhecedores. Isto não acontece por geração espontânea, ou seja, ganhar e estabelecer hábitos de leitura é um processo, que necessita de ser conquistado, contruído e alimentado, através de um trabalho contínuo, consistente e sistemático, que se torna mais efetivo quando associado a uma dimensão afetiva, para a criança e quando são envolvidas as famílias no trabalho desenvolvido. Não é, portanto, algo inato à criança. Com isto em mente, a importância dada ao momento da leitura do livro é imprescindível, bem como, as relações afetivas criadas e o desenvolvimento que é dado, ou seja, o que se faz depois de ler o livro. É este o trabalho do educador, selecionar **obras variadas e com qualidade**, apresentá-las às crianças e, depois, conseguir extrair do livro todas as suas potencialidades, organizando atividades de aprofundamento e/ou de complementaridade. Assim, o educador tem um papel ativo no processo de planificação e organização das atividades, mas também no clima de apoio que proporciona, com vista ao desenvolvimento global da criança.

A planificação de uma sequência de atividades pode, então, iniciar com a seleção de uma obra infantil, que define o mote para a temática das atividades e constitui uma forma de garantir a contextualização das tarefas. Este modo de iniciar e organizar a intervenção docente é ideal, pois, o contacto com os livros é facilitador e motivador do contacto com a linguagem escrita e o despoletar de curiosidades e de primeiras descobertas, no âmbito da escrita. Tal como defende Mata (2008), “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (p.80). A mesma autora acrescenta que este contacto deve ser mais do que um momento de rotina, devendo ser potenciador de experiências significativas e prazerosas, promovendo não só o gosto pelos livros e pela escrita, mas também as relações afetivas que a criança estabelece com o livro, com os pares, com o educador, tendo sempre presente que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (OCEPE, 2016, p.66).

O contacto direto e ativo com as funções da escrita tem uma grande importância, na educação pré-escolar, até porque, “a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (OCEPE, 2016, p. 67). Neste sentido, cabe ao educador “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (OCEPE, 2016, p. 67). Isto vai, também, ao encontro do que defende Sim-Sim (1998), quando realça “a necessidade de saber prestar atenção ao que é dito, identificando e separando o essencial do acessório” (p.36) e que “atividades que envolvem ouvir falar e atuar em seguida demonstraram ser mais importantes na aprendizagem do que a situação de apenas ouvir” (p.35).

Para além deste contacto com a funcionalidade da linguagem e das suas convenções, é essencial estimular o desenvolvimento da **consciência fonológica**. Segundo Freitas & Santos (2001) este é um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita e por isso deve-se cada vez mais insistir na necessidade de desenvolver este tipo de consciência linguística no ensino pré-escolar para que quando ocorrer o ingresso no Ensino Básico e a adaptação ao ensino formal da leitura e da escrita, as crianças tenham facilidade e êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além dos domínios referidos, também a comunicação oral assume extrema importância, principalmente em contexto de pré-escolar, por fazer com que as crianças alarguem os seus conhecimentos e as suas competências nos vários aspetos da língua: aprendem novas palavras, exploram relações entre palavras, aumentam as suas competências a nível sintático, etc. Tal como defende Rigolet (2000),

É primordial atribuir à linguagem oral a importância que representa: sem uma correta compreensão desta linguagem oral como sem a sua inteligível e fluente expressão, a criança pequena não disporá de um precioso instrumento capaz de a introduzir progressivamente no domínio do raciocínio abstrato (...) da mesma forma ainda, sem um razoável domínio da sua língua materna, a criança será incapaz de entrar na linguagem escrita. (p.99)

O trabalho sobre a linguagem, de forma direta ou indireta é fulcral, como sublinha o autor supracitado, o processo de aquisição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da criança, mais ainda, aquando da sua entrada para a escola, em que sem um domínio da Língua e da linguagem, toda e qualquer aprendizagem fica seriamente dificultada. Isto porque, desde a Matemática, em que é preciso perceber, por exemplo o enunciado dos problemas, até à História em que as crianças são confrontadas com um campo semântico afastado do da nossa época, são poucas (quase nenhuma) as atividades “sem linguagem”. Resumindo, **“a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”** (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, citados por Rigolet (2000), p.19).

Com isto em mente, a minha primeira proposta de trabalho, que comecei nesta semana e à qual darei continuidade na próxima, teve por base um livro: *O Dia em que os Lápis Desistiram* de Drew Daywalt. Que surge no seguimento de um outro livro que a educadora leu e que usarei para explorar a funcionalidade da linguagem (escrever cartas) e para integrar duas outras áreas de conteúdo: o conhecimento do mundo e a expressão plástica (cf. planificação da sequência de atividades).

## REFERÊNCIAS

- Daywalt, D. (2014). *O Dia em que os Lápis Desistiram*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Freitas, M. J. (2001). Contar (histórias de) sílabas. *Cadernos da Língua Portuguesa* (pp. 57-67). Lisboa: Editora Colibri.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 54-104). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P (Precoce, Progressivo, Positivo) – Comunicação e Linguagem Para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

## REFLEXÃO 3ª SEMANA

De 9 a 13 de outubro de 2017

### Sobre a importância do brincar (livremente) no JI

Esta semana tive um papel mais ativo e dinâmico, pois comecei a implementar as minhas ideias. Com algum contributo da educadora, criei uma sequência de tarefas para realizar com as crianças, que começou com a leitura de um livro e evoluiu para explorações que integraram várias áreas do currículo. As minhas propostas revelaram ser cativantes e envolventes para as crianças, que deram, elas mesmas, pistas no sentido de que seria interessante desenvolver ainda mais certos conceitos e dar continuidade à sequência. Reforçando ainda mais, a educadora afirmou, na nossa reunião semanal que concordava com esta minha perceção dos eventos e incentivou-me a dar seguimento ao trabalho que iniciamos esta semana. Tudo junto, isto fez com que me sentisse mais “educadora”, no fundo, mais confiante.

Esta sequência de atividades teve início com a leitura do livro *O Dia em que os Lápis Desistiram*, que foi iniciada na semana passada e lembrada e terminada nesta semana. Depois, com o meu apoio e usando o modelo que lhes forneci, cada um escreveu a sua “carta ao lápis” (cf. Planificação, Tabela 7), em que explicou aos lápis das cores que preferiu o que gostava de colorir com ele(s). Com esta brincadeira, exploramos as questões da estrutura da carta: dizer para quem é, escrever a mensagem e assinar no fim, que estão ligadas à funcionalidade da linguagem. No dia seguinte, tinha planeado fazer lápis de cera reciclados (cf. Planificação, Tabela 8), abordando a proposta de forma prática e contextualizada (para dar uma nova vida aos lápis que estão partidos e velhos, mas que já foram grandes companheiros de pintura) e interligando com os conceitos de conhecimento do mundo, nomeadamente as mudanças de estado físico: sólido e líquido, o porquê dessas alterações e também, a importância de reciclar e reutilizar os materiais. Pensei que seria melhor esta atividade ser feita por fases, com pequenos grupos de cada vez. Ao avançar com a proposta, aconteceu que só um grupo teve tempo de fazer logo no primeiro dia e, usamos (por sugestão da educadora) o momento de reunião da tarde para mostrar e explicar o que fizemos ao restante grupo, criando-se um momento de apresentação oral, que não tinha sido previamente planeado, mas que ao se suceder teve grande significado. A partir dele, pude perceber que as crianças estavam realmente

interessadas e motivadas, que faria sentido explorar mais as mudanças de estado físico e que o trabalho em pequenos grupos é muito eficaz para estas crianças. No dia que se seguiu, fiz a atividade com os restantes pequenos grupos. Dado que estávamos já no final da semana, ficou acordado com a educadora que na próxima semana se realizaria o fecho desta atividade com a elaboração do relatório da experiência, na forma de “receita para fazer lápis arco-íris”, e iríamos também avançar mais na exploração das alterações de estado físico, usando a água como material (sendo a ligação à sequência atingida ao fazer, depois das primeiras explorações, cubos de tinta para pintar com gelo).

Houve um outro episódio que ocorreu esta semana que me marcou pela positiva e que quero deixar registado. Desde o início da PPS II que tenho refletido sobre o comportamento do grupo durante as reuniões da manhã e da tarde, tentando imaginar o que poderíamos fazer para que conseguissem estar progressivamente mais atentos, mais concentrados e mais respeitadores do “outro”. Uma das ideias que me surgiu foi a de manipular o espaço físico, de forma criar um ambiente mais neutro (os sofás onde se costumam sentar são móveis, pelo que as crianças estão sempre a abanar-se e saem do lugar ou perturbam os outros, têm pouco espaço entre cada um, o que causa alguns conflitos e têm as gavetas dos jogos e o móvel da área da casa muito perto, que causam desconcentrações desnecessárias). Posto isto, pensei em falar com a educadora, na nossa reunião semanal e propor que as reuniões de grande grupo fossem feitas numa roda, com as crianças sentadas no chão sem objetos à volta e com os adultos em pontos estratégicos (por exemplo separar crianças que implicam mais uma com a outra, ou que não conseguem concentrar-se perto do outro, etc.). Para meu espanto, antes mesmo de falar com a educadora, chego um dia à sala e esta tinha mudado o sítio das reuniões, adotando uma ideia muito semelhante à que eu tinha ponderado. Isto foi algo que pode parecer simples e “pequeno”, mas o facto de a educadora ter tido a mesma linha de pensamento que eu: verificar o mesmo problema e apresentar uma possível resolução semelhante, despertou em mim um sentimento de orgulho próprio e de “estar num bom caminho”. Mais significativo ocorrendo assim sem ser planeado, do que se o tivesse sido.

Um aspeto menos positivo, que me tem preocupado é o facto de ser quase impossível contactar com as famílias. Isto porque,

Grande parte do grupo vem da sala das AAAF com a auxiliar. Ou seja, chegaram ao jardim-de-infância antes das 9 horas. Conforme as restantes crianças vão chegando, são recebidas na sala de atividades. Os pais ficam à porta, sendo que alguns “espreitam” e dizem bom dia. A auxiliar mantém-se perto da porta e é ela quem recebe os recados, que depois transmite à educadora. Esta está já com o grupo de crianças, na reunião de acolhimento.

A relação com as famílias não é priorizada neste momento. Se houver algum recado urgente, este é transmitido, se não houver, a maior parte nem chega a ver a educadora.

Nota de campo do dia 25 de setembro de 2017

Isto leva-me a ficar um pouco reticente, pois não consegui sequer vê-los a todos, até à data. A ideia que me ocorreu, à semelhança do que fiz no contexto de creche foi a de colocar no quadro das informações um pequeno texto, com a minha fotografia e a minha rápida apresentação. Isto foi discutido e aprovado com e pela educadora e na semana passada afixei a minha “carta de apresentação” (ver em anexo). Entretanto, fui dizendo às crianças que o tinha feito e o porquê de o ter feito e não falamos mais sobre isso até que esta sexta-feira ocorre o seguinte episódio,

Ao subir do refeitório para o recreio, a Inês vem-me dizer: “sabias que o meu pai sabe que temos o mesmo nome?” Eu respondo: “Ai sim? Foste tu que lhe disseste?” e ela: “Sim, porque eu lhe mostrei a tua carta com a fotografia!”

Nota de campo do dia 13 de outubro de 2017

Aliado ao facto de as crianças já me terem referido que “veem sempre a minha foto”, isto confirma que esta foi uma boa ideia para tentar chegar até às famílias que não consigo ver de manhã nem de tarde, o que me vai facilitar os futuros contactos, para o portefólio de uma criança, para a autorização de utilização de fotografias e para possíveis outras participações no meu percurso de trabalho na PPS II.

Por fim, como tema de aprofundamento, quero focar o *brincar*. Concretamente, a importância da **brincadeira livre e espontânea**.

Na rotina organizada pela educadora, existe bastante tempo dedicado à brincadeira não estruturada nas áreas da sala e no exterior. Sou da opinião de que é basilar e realmente fundamental que as crianças tenham este tempo chamado de “livre” para poderem explorar os materiais da sala de forma autónoma e por vontade própria, individualmente

ou em grupos. Acredito ainda que estes momentos são ricos em aprendizagens multi e transdisciplinares, que de outra forma não ocorrem ou não ocorrem tão organicamente. No contexto, observei que, apesar de se notarem preferências por determinadas áreas, as crianças passam por quase todas, tendo a educadora um papel na organização e mediação das escolhas. Este fator levou-me a refletir sobre a importância da gestão que fazemos do tempo das crianças no JI. Temos de ter em conta um equilíbrio para que lhes possibitemos a oportunidade de usufruir em pleno de tudo o que o seu tempo conosco lhes pode oferecer. Isto significa que a par com propostas estruturadas, projetos orientados, sessões de educação-física e/ou outras atividades, devemos sempre incluir bastante tempo para simplesmente vivenciarem a vida em comunidade na sua sala e na sua escola/instituição.

De uma perspetiva teórica, o *brincar* “é a atividade primordial e fundamental da criança, que contribui para o seu bem-estar, para o seu desenvolvimento e, simplesmente, para que se sintam felizes” (Casey, 2015, p.10), estando mesmo consagrado como um direito, pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Para que as crianças consigam usufruir plenamente das suas brincadeiras e consigam tirar proveito delas, é necessário que o educador tenha em conta alguns aspetos importantes, como por exemplo o ambiente educativo que lhes oferece: i) o tempo que têm para o fazer; ii) o espaço onde o fazem; iii) os materiais com que o fazem e iiiii) com quem o fazem. De acordo com Casey (2015), um ambiente rico de brincadeira deve incluir, “elementos naturais; oportunidades de risco e desafio; locais para expressar emoções; estimulação dos sentidos; possibilidades de interação social; um ambiente físico e humano interessante e diversificado e espaço suficiente para fazer o que se pretende” (p.12).

De entre as várias mais-valias, destaco a esfera das **relações sociais**. Apesar das dificuldades que as crianças demonstram em cumprir certas regras sociais nas reuniões em grande grupo como, esperar pela sua vez de falar e respeitar a vez do outro (saber escutar), quando as observo em brincadeiras espontâneas, vejo-as fazer uso de uma série de competências sociais complexas: pedir para lhe emprestem algo, pedir para trocar de área com alguém, recorrendo à negociação, chamar alguém para brincar consigo, brincar em grupos de forma calma e harmoniosa, criar brincadeiras diversas com a participação ativa de todos os elementos, trabalhar em equipa nas construções, entre muitas outras!

Comparando com o grupo de crianças da creche, é notável a evolução dos comportamentos sociais nas brincadeiras, como as preferências acerca do “com quem” querem brincar, havendo já um sentimento de amizade mais forte e seletivo entre os membros do grupo, bem como do tipo de brincadeiras que demonstram ser capazes de ter e o seu nível de sofisticação. Ao interagirem com outras crianças e também com os adultos, vai-se dando uma inter-relação na qual a criança será capaz de aprender e de atribuir valor aos comportamentos, tanto seus como dos outros, reconhecendo e respeitando valores que podem não ser os mesmos que os seus (OCEPE, 2016).

Quando as crianças brincam umas com as outras, surgem vários tipos de jogo, de acordo com a definição apresentada por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014): o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo. Sendo que este grupo apresenta já várias vezes o mais elaborado tipo de jogo, o cooperativo em que as crianças brincam juntas com um objetivo comum, isto acontece quando criam mundos de fantasia na área da casa grande em que cada um tem o seu papel na história, quando me convidam para assistir ao espetáculo que organizaram, no recreio, em que cada um entra na sua vez, com um papel distinto, quando me vêm mostrar os vários cenários que construíram com os *legos* pequenos, entre inúmeras outras situações.

De facto, é realmente importante que o adulto responsável pela gestão do tempo proporcione estes momentos de brincadeira para que as crianças não só consigam explorar o mundo que as rodeia, mas também possam criar laços e relações de amizade umas com as outras, aprendendo desta forma a conviver e saber-estar. É igualmente através das brincadeiras e da necessidade da partilha dos brinquedos que surgem alguns conflitos, que são importantes para que as crianças aprendam a gerir as suas emoções e frustrações e a lidar com as emoções e frustrações do *outro*, levando à **empatia**.

Concluindo, um bom educador deve ter plena consciência de que as crianças são agentes ativos na sua aprendizagem e agir de modo a respeitar este princípio. Como tal, é urgente reconhecer a sua capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que pressupõe que estas sejam encaradas “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

## **REFERÊNCIAS**

Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na Europa*, 29, 10-12.

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

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

## **REFLEXÃO 4ª SEMANA**

**De 16 a 20 de outubro de 2017**

### **Sobre as Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão**

Nesta semana, logo na segunda-feira, celebrou-se o dia da alimentação.

A educadora falou com as crianças sobre a alimentação e fizemos um jogo: com um barco de lego na mão a criança diz “lá vai uma barquinha carregadinha de (algo que o adulto pede. Neste caso, fizemos com frutas, alimentos saudáveis e o alimento preferido) ”. As crianças tiveram dificuldade em não repetir as frutas que iam dizendo, mas mencionaram frutas de que gostam, por exemplo o Martim C. “Lá vai uma barquinha carregadinha de mangas!”, olha para mim a rir e diz “Conheces mangas? É fruta boa!”. E o Mateus “Lá vai uma barquinha carregadinha de... posso dizer de tomate? É que o tomate é um fruto!” Quanto aos alimentos saudáveis, as crianças escolherem dizer maioritariamente apenas algo entre legumes, frutas e sopa. Relativamente ao alimento preferido, como seria de esperar, apareceram respostas com alusões a alimentos menos saudáveis como: batatas fritas, chocolate, hambúrgueres, etc.

Nota de Campo do dia 16 de outubro de 2017

Apesar de as crianças terem demonstrado possuir conhecimentos acertados sobre o tema da alimentação, foram mencionadas algumas ideias erradas ou facciosas. Por exemplo, associam alimentos saudáveis ao que não gostam de comer, selecionam apenas opções menos adequadas como o que mais gostam, revelando não ter hábitos corretos e equilibrados de alimentação. Numa outra reflexão, o tema da nutrição poderá ser selecionado para aprofundamento, sendo que um projeto sobre nutrição iria também ser adequado a este grupo de crianças, no sentido de estimular o gosto pelas escolhas alimentares mais saudáveis e a adoção de hábitos adequados.

Para a hora do conto, trouxe mais uma obra para apresentar às crianças

Na sequência do trabalho que a educadora tem feito em relação aos meses do ano, selecionei a obra *A Ratinha Inês* de María Claret. Esta é uma obra que foi publicada no ano em que nasci e que a minha mãe me costumava ler. Conta a história de uma Ratinha mágica que tem os meses do ano encerrados num armário e mês a mês conhece um pretendente, que por razões várias não é o certo e em dezembro conhece o ratinho com quem se casa.

Antes de começar, para que as crianças se preparassem e fizessem e fizessem silêncio cantei-lhes uma canção (com o objetivo de sinalizar este momento da rotina):

“Todos todos sentadinhos e em silêncio vamos estar  
É a hora da história que está mesmo a começar” (2x)

Lemos apenas metade da história, pois é muito extensa.

As crianças gostaram de saber que o livro era de quando eu era pequena e de ver os desenhos que fiz com menos do que a idade deles no livro.

Mais uma vez, tentei fazer uma leitura dinâmica e interativa, até porque a história é bastante longa.

Nota de Campo do dia 16 de outubro de 2017

A atenção e interesse do grupo, neste caso, foram captados através do cariz pessoal que o livro tem, e que partilhei com o grupo. Isto cria uma maior afinidade e maior interesse nos mesmos. Tentei também implementar uma sequência de rotina com sinalizadores neste caso, uma canção. Assim, levamos as crianças a se organizarem e a saberem o que aí vem, para que possam adaptar o seu comportamento. No entanto, para implementar estas estratégias com sucesso, é necessário tempo, continuidade e estabilidade.

Nesta semana, demos continuação às atividades no âmbito do projeto sobre os estados físicos dos materiais e as suas alterações:

Vendo que mais uma vez o Martim Q. decidiu ir buscar os lápis que fizemos para colorir, perguntei-lhe se queria fazer comigo um último trabalho sobre eles: uma lista do que se tem de fazer, passo a passo, como uma receita. Assim, não nos esquecemos como foi que fizemos. O Martim Q. aceita prontamente e a Mariana B. que estava perto dele ouviu a conversa e quer também participar.

Com imagens que imprimi, construímos uma receita para fazer lápis arco-íris, em que formam eles a recortar, ordenar e colar as imagens e eu escrevi em cada passo o que eles disseram.

Logo depois, queriam chamar todos para mostrar o que fizemos, mas combinamos que iríamos fazer isso de tarde, na reunião de grupo.

Nota de campo do dia 17 de outubro de 2017

As duas crianças sabiam exatamente quais os passos e quais as transformações, não tendo necessitado de qualquer apoio, a não ser para escrever o que me ditaram. Isto significa que, provavelmente, as aprendizagens foram significativas. (ver fotografia em anexo) Na reunião em grande grupo da tarde, os dois meninos que fizeram o cartaz com a receita vieram fazer a apresentação oral ao restante grupo. Mais uma vez, orientei-os no sentido de se posicionarem de forma a estar de frente para os colegas, falarem na sua direção e não na minha ou da educadora e com a voz bem colocada. Autonomamente, falaram um de cada vez, explicaram aos colegas o que tinham feito e apresentaram o conteúdo da receita. Foram capazes de responder às perguntas que os amigos lhes colocaram e até às que a educadora lhes fez. O sentimento de orgulho em ter feito algo e agora partilhar com os outros foi notável. Esta situação de apresentação oral do trabalho que fizeram, em que as crianças se colocam no papel do educador, a falar para todo o grupo, a responder a questões, etc. faz com que se sintam muito valorizados e orgulhosos de si mesmos. Para os que estão a ouvir, esta dinâmica traz-lhes motivação para ouvir e para realizar a mesma atividade e verificar os resultados. (cf. Nota de campo do dia 17 de outubro de 2017)

Na quarta-feira, a atividade da manhã foi: A água é líquida ou sólida?

Com as crianças todas sentadas em volta de uma mesa, procedemos à exploração da água:

1. Verter para vários recipientes e discutir as suas características: cor, forma, estado, sabor, cheiro, etc.

2. Tanto eu como a Luísa vamos mediando o debate, de forma a questionar as crianças dentro da temática, por exemplo: fazer comparações com outros materiais, dizer onde existe água na natureza, como e onde já viram a água aparecer de diferentes maneiras, etc.

3. Depois, vou buscar cuvetes com gelo e coloco todos numa caixa. Distribuo o gelo pelas crianças e deixo que o explorem sensorialmente. Recolho os cubinhos e voltamos a falar sobre o que estamos a ver e a sentir, mas desta vez em relação à água no estado sólido. As crianças já tinham diversos conhecimentos sobre esta temática. Gostaram de observar as experimentações e de as realizar. Pediram para fazer mais experiências, pelo que deixamos uma caixa com água e vários recipientes transparentes e/ou translúcidos diferentes na área da natureza (do lado de fora da sala, por uma questão de logística) e duas a duas todas as crianças experimentaram encher e despejar. Deixamos ainda uma garrafa com água no congelador, para irmos acompanhando o que se passará. No fim do dia, “quando estamos a arrumar e a preparar para sentar à mesa e fazer a conversa de final do dia, a Adriana vem ter comigo e diz: “Inês não te esqueças que temos de ver como está a nossa garrafinha!”” (Nota de campo do dia 18 de outubro de 2017)

No dia seguinte, a sequência de trabalho foi a seguinte:

Após conversa inicial e termos cantado os bons dias, escolho uma criança aleatoriamente para vir buscar a garrafa que deixamos ontem no congelador. Hoje, a água está totalmente congelada. As crianças ficam muito entusiasmadas, a garrafa roda mais de uma vez por todos com e sem a tampa, para que possam manusear e sentir à vontade. Enquanto isto acontece, estou atenta ao que vão dizendo, por exemplo:

“Ina pá! Isto está mesmo duro!” Rodrigo

“A água desapareceu e agora é só gelo.” Tomás

“Não! O Gelo é água, mas dura.” Rita

“Ai está frio!” Afonso

“As minhas mãos nem aguentam.” Gabriela

“Como é que fomos capazes de fazer este gelo tão fixe.” Lourenço  
(Como é que a água muda de estado passando de líquida a sólida?)

“Tem de levar com muito frio no frigorífico...Ai! No congelador!” Matilde

Face aos pedidos de todos, decidimos cortar a garrafa, para conseguirmos retirar a água congelada. As crianças adoraram ver o bloco de gelo fora da garrafa e ficamos mais um tempo a rodar o gelo para que todos mexessem.

O gelo em forma de garrafa ficou na sala, dentro de uma caixa, para podermos ir vendo o que acontecesse ao aquecer.

Entretanto, não precisei de introduzir a tarefa seguinte, pois foi o Mateus que me lembrou:

“Então e o que tínhamos falado sobre a água não ter cor, ser incolor ou transparente, mas dar para misturar coisas? Hoje fazemos gelo às cores?”

#### **Atividade da manhã: Gelo colorido**

Em pequenos grupos, de forma rotativa, misturamos tinta com água, colocamos em formas de cubos de gelo e deixamos no congelador para utilizar à tarde.

Enquanto preparávamos a água colorida, conversamos sobre o que fizemos até então e o que esperavam que acontecesse:

“Então vai ser como na garrafa, fica tudo duro, tiramos e vai derreter com o calor”

Tomás

“Vamos tirar daqui quando tiver tudo duro e vais dar para riscar” Mariana D.

“Está líquido e mole e vai ficar duro e...sólido, da forma das forminhas” Adriana

#### **Atividade da tarde: lápis geladinhos**

Mais uma vez em pequenos grupos, fomos ao congelador buscar os nossos cubinhos coloridos e trouxemos para a sala. Cada um fez a sua obra de arte, numa folha de papel manteiga A3. Não tivemos tempo para fazer todos os grupos, mas as primeiras reações foram:

“Uau! Isto ficou mesmo gelo!” Lourenço

“Mas é um gelo diferente da água sozinha” (estava a referir-se aos cristais que se conseguia ver) Rodrigo

“Nem acredito que vamos mexer nisso tudo!” Marta

“Isto assim derrete na mão e fica com tanta água, parece que estou a pintar com aguarelas!” Rita

“Não aguento pintar muito de cada vez...está tão frio.” Mateus

“Era gelo, agora peguei e a tinta voltou” Henrique

Notas de campo do dia 19 de outubro de 2017

Atividades em que as crianças se envolvem de forma ativa e prática têm mais adesão e, consecutivamente, um melhor comportamento e maior atenção. Ao mesmo tempo, vai-se notando que com o passar dos dias estas explorações, os novos conceitos e o novo vocabulário têm sido apreendidos pelas crianças de forma divertida. Trabalhar umas vezes em grande grupo e outras em pequeno grupo permite dar um acompanhamento mais individualizado às crianças, estar mais disponível para ouvir cada

um deles, ter menos tempos de espera e mais de prática. Em atividades deste cariz, penso ser o ideal.

Ainda nesta semana, na terça-feira, tive a oportunidade de participar na reunião entre a educadora, a mãe do Afonso (criança com NEE), a professora do ensino especial da escola e a técnica de psicomotricidade, trazida pela mãe do menino. Esta reunião teve como principal objetivo que todos os intervenientes na vida do Afonso se conhecessem e se organizassem no sentido de trabalharem com o Afonso de forma articulada e equilibrada. Para além das questões de horários, objetivos, estratégias e formas de intervenção de cada um, foi ouvida a educadora, que é quem tem mais dados sobre o quotidiano do menino no JI e o seu comportamento, gostos, etc. e a mãe, que é quem melhor o conhece. A mãe partilhou ainda quais as suas expectativas em relação ao que o Afonso pode atingir com estes apoios especializados: estar mais organizado na rotina e no que é esperado dele em cada momento, ter mais tempo de atenção e foco “fora do seu mundo” e desenvolver a comunicação espontânea. Pareceram-me objetivos muito lúcidos e realistas face ao que o Afonso pode e deve alcançar. Estou feliz por fazer parte deste processo e confiante de que irei aprender muito com o Afonso.

Neste sábado, tive a oportunidade de participar no I Colóquio *Mais família, Mais educação*, em que uma das palestras teve como tema a educação inclusiva, com o mote: *Juntos aprendemos melhor*. O orador para esta palestra foi Joaquim Colôa, professor de Educação Especial. Com a sua intervenção, fui despertada para várias ideias, que me fizeram um sentido mais profundo, por poder aplica-las a uma situação concreta, o caso do Afonso. Entre outras ideias, Joaquim Colôa afirmou as seguintes:

“Se por um lado queremos as coisas inclusivas, depois também queremos sempre *especializar*.”

“Não é a criança com NEE que está na escola, mas sim que *pertence* à escola.”

“Inclusão significa mais do que estar, significa participar, tomar decisões.”

“Inclusão nas nossas escolas tem sido feita mais de retórica do que de ações.”

Foi mais longe ao enumerar, de acordo com os estudos que elaborou as principais razões para a inclusão, nas escolas:

- É socialmente correto;

- As escolas são locais que funcionam como instrumentos de desenvolvimento social;
- É uma ferramenta poderosa para reverter atitudes de segregação, que existem em todas as sociedades;
- Questão política;
- É um direito humano;
- Grupos mais heterogêneos levam os docentes a flexibilizar o currículo e a praticar a diferenciação pedagógica;
- Importante para todas as crianças, que aprendem valores, atitudes, competências sociais, etc.
- A diferença, o confronto com a diferença leva à necessidade de agir, de haver transformações – evolução.

Face a estes acontecimentos, não podia deixar de seleccionar como tema de aprofundamento a Escola Inclusiva versus Discriminação e as Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Do ponto de vista legal, a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) define as **pessoas com deficiência** como tendo “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interacção com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efectiva na sociedade com as demais pessoas” (Artigo 1.º) e define **discriminação**, como “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência” (Artigo 2.º). Reconhece, ainda, o **direito à educação, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades**, pressupondo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a aprendizagem ao longo da vida e o pleno desenvolvimento do potencial humano (Artigo 24.º). Com isto em mente, segundo Felizardo (2010), uma “escola inclusiva é, pois, um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno é reconhecida e valorizada e, conseqüentemente, assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na adopção de estratégias pedagógicas diferenciadas” (p.2881).

Perante estes pressupostos e sabendo também que a escola deve privilegiar a **equidade**, mais do que a **igualdade**, fica claro que, enquanto docentes, temos uma responsabilidade acrescida perante estas crianças. O que não desvaloriza a

responsabilidade que temos perante o restante grupo, o que quero dizer é que devemos nos munir da informação e das ajudas de que necessitarmos, de forma a garantir o melhor para todas e para cada criança. Estas “ajudas” não se aplicam apenas face a crianças com NEE, pois existem várias situações em que crianças ditas “normais” necessitam de apoio especializado, como é o caso do trabalho no âmbito da Intervenção Precoce e/ou outras terapias e acompanhamentos específicos.

Em contexto de pré-escolar, para que haja uma real inclusão de crianças com NEE e um trabalho no sentido de garantir a sua efetiva participação “é fundamental assegurar que a criança estabeleça múltiplos papéis no seu ambiente próximo, de uma forma adequada ao seu nível de desenvolvimento, interagindo com outros significativos, com os objectos e com as características do meio” (Grande & Pinto, 2011, p.99). Até porque, as crianças são indivíduos com uma participação ativa no meio envolvente, sendo simultaneamente por ele influenciado (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Parece-me ser segundo esta perspectiva integrada e abrangente que as várias equipas de intervenção, que irão estar a trabalhar de perto e em articulação com a educadora para apoiar e estimular o Afonso, pretendem organizar as suas estratégias de ação. Será interessante observar algumas das sessões individuais, se isso não for contraproducente para o Afonso, para que possa compreender o tipo de trabalho e de estratégias que podem ser implementadas. Ao mesmo tempo, estou expectante para ver o decorrer deste trabalho e ir presenciando (e partilhando) as conquistas do Afonso. Quem sabe quais as situações individuais com que me irei confrontar no meu futuro profissional? Todas as oportunidades de aprendizagem e experiência, principalmente numa área com a qual não estou familiarizada, são importantes e significativas.

Para terminar, importa, claro, conhecer e compreender o caso específico do Afonso. Porque, as estratégias devem ser adequadas a cada caso em concreto. Para além disso, é fundamental procurar informação sobre a NEE com a qual o Afonso foi diagnosticado. Permitindo conhecer o problema e saber como agir e o que esperar. Esta denomina-se por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). De acordo com Rivière (1997), citado por Sánchez-Cano (2007), este pode ser definido como um transtorno do desenvolvimento em que ficam alteradas as funções psicológicas que são fundamentais ao processo de humanização. O autor supracitado avança ainda que

transformar-se em pessoa requer, entre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade de compreender as pessoas como sujeitos dotados de mente, as habilidades necessárias para compartilhar estados internos, as funções de comunicação e linguagem, as competências simbólicas e as pautas de ação flexível e significativa. (p. 22)

Está estudado que o Autismo é geneticamente determinado e é diagnosticado através da observação da conduta. Não se trata de uma doença, mas sim de um conjunto de transtornos em que coexistem diversos tipos de manifestações. Isto faz com que se perceba que a intervenção perante crianças com TEA passa pela educação, com a finalidade de potenciar e expandir as funções alteradas e retraindo e diminuir os comportamentos que dificultam a capacidade adaptativa e a interação social (Sánchez-Cano (2007). Logo, o meio escolar tem uma responsabilidade partilhada com os técnicos, terapeutas, familiares, etc., no programa de intervenção individual a delinear. Como meta a atingir, não temos uma «cura», mas sim o alcance de mudanças que contribuem para a “normalização de determinados aspetos da conduta adaptativa e da convivência” (Sánchez-Cano, 2007, p. 22).

## **REFERÊNCIAS**

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., vol.1, pp. 993-1028). New York: John Wileys.
- Felizardo, S.M. A. S. (2010). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho.
- Grande, C. & Pinto, A.I. (2011). *O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. In *Análise Psicológica* (2011), 1 (XXIX): 99-117.
- Nações Unidas (2006) *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*  
Consultada em <http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>.

Sánchez-Cano, M. (2007). Os alunos com transtorno do espectro autista. In Sánchez-Cano, M. & Picas J.B. (2007), *Manual de Assessoramento Psicopedagógico* (pp.542-573).São Paulo: Editorial Graó.

## **REFLEXÃO 5ª SEMANA**

**De 30 de outubro a 3 de novembro de 2017**

**Sobre a segurança vs. risco em Educação de Infância**

Durante a semana passada estive doente, pelo que tive de ficar em casa. Ao regressar, nesta segunda-feira, antevi que as crianças iriam ter algumas reações face à minha ausência, pois sei que já estou suficientemente integrada no contexto, para despertar sentimentos, nomeadamente, saudade. Sabendo que isso pode ter um impacto na relação com o grupo, por exemplo, ficarem inseguros pensando que a minha presença tem os dias contados, ou sem saber se podem confiar que eu “falto”, mas regresso, considereei então ser importante explicar o «porquê» da minha ausência e confirmar o facto de ir continuar a “estar presente” até depois do Natal e do Ano Novo. Isto porque, as crianças perguntam-me muitas vezes se eu vou ficar muito tempo, até quando eu venho à sala, se estou lá quando fizerem anos, etc. Em meu ver, estas perguntas podem estar relacionadas com o facto de terem recebido uma colega estagiária no ano passado e terem já a noção de que nós chegamos, estamos com eles durante um tempo e “desaparecemos”, o que nas suas cabeças tem um carácter de impressibilidade como qual têm dificuldade em lidar e processar. Com isto em conta, o que optei por fazer foi delinear bem, recorrendo a marcos temporais que dominam o tempo da minha estadia e prometer que depois de terminar, irei voltar para os visitar no meu aniversário. Tendo o cuidado de não fazer promessas vazias (que não possa garantir que cumpra).

Ainda na segunda-feira, tive mais uma vez a visita de observação da professora Rita Brito que é a minha orientadora de estágio. Pondo de lado o nervosismo tonto que sinto em situações de avaliação explícita, desta vez já fui capaz de me sentir «eu mesma», agindo com mais naturalidade e, por conseguinte, com mais confiança. Tudo isto fez-me refletir e consciencializar que a minha integração no contexto está totalmente concretizada e que tenho tudo o que é necessário para avançar com o trabalho que nos é solicitado enquanto mestrandas. Para isso, penso que o que falta agora é definir claramente, em conjunto com os vários intervenientes os temas e as orientações do que será a minha intervenção e organizar-me com a educadora de forma a ser possível operacionalizar as várias intenções e objetivos de intervenção. Esta é a meta que traço para esta e para a próxima semana.

Já na terça-feira, assisti a mais uma aula de educação física (cf. nota de campo do dia 31 de outubro de 2017), mais uma vez, esta não correspondeu ao que me foi ensinado neste percurso académico, ficando aquém do que é esperado para uma boa sessão de expressão motora para crianças de 4 e 5 anos. Dada a recorrência destas observações, falei com uma professora da ESELx sobre o que tenho assistido, que me aconselhou que se não está dentro das minhas possibilidades mudar o que acontece nas aulas, posso sempre tentar oferecer oportunidades às crianças no âmbito da minha intervenção. Nesse sentido, falei com a educadora na nossa reunião semanal e esta concordou que a oferta pode não ser a melhor, mas é a possível a nível da instituição. Assim sendo, concorda que possamos trabalhar esta área com as crianças e acordamos que, apesar de ser complicado utilizar o ginásio, podíamos organizar propostas usando o espaço da sala de atividades e/ou o espaço exterior para dinamizar propostas de movimento e expressão motora.

Na quinta-feira e na sexta-feira, pela primeira vez, esteve a chover durante o tempo de brincadeira no exterior, pelo que foi necessário arranjar alternativas. Para o tempo de recreio antes do almoço, na quinta-feira a educadora disse que poderiam continuar a brincar, mas debaixo dos telheiros e na sexta-feira, como a chuva foi mais intensa, organizou um jogo das cadeiras na sala de atividades. Já em relação ao recreio durante a hora de almoço das educadoras, que dura uma hora, a solução foi sentar todas as crianças na sala das AAAF, e passar um filme. Rapidamente, umas das auxiliares que ia ficar com o grupo disse que isso era impensável, pelo que o melhor seria fazer como no ano passado, dividir os quatro grupos de crianças por duas salas e ficarem a brincar nas áreas. Como também fui almoçar nesse tempo, acabei por não me aperceber de quanto tempo ficaram nas salas, pois entretanto deixou de chover e foram para o exterior, onde estavam quando regresssei do almoço. Isto revelou que, apesar de estarem habituados a lidar com estas situações mais ou menos imprevistas, o facto de não existir um plano exato de ação causou alguma desorganização por parte dos adultos que se traduz em desorganização também por parte das crianças. Por experiência própria, quando me vi confrontada por este mesmo problema nos locais de trabalho onde estive, a solução que adotamos passou por utilizar as salas polivalentes ou o espaço de ginásio para brincadeira livre, com todas as crianças juntas, tal como aconteceria no espaço exterior e/ou dinamizar jogos de grande

grupo ou utilizar os meios tecnológicos (ver filmes, vídeos de músicas e coreografias, histórias em *PDF*, etc.).

Finalmente, na sexta-feira, tive a oportunidade de ir fazer um passeio com o meu grupo e o da sala 3. Fomos visitar a feira interativa que está a decorrer na Doca de Pedrouços, sobre a regata *Volvo Ocean Race*. A educadora, de manhã, usou o quadro e o projetor para pesquisar com as crianças sobre o que iríamos ver, o que era aquela regata, os barcos envolvidos, etc. Isto foi muito importante para que as crianças soubessem o que ia ser a visita e entrassem no “espírito”, como se costuma dizer. Estavam todos muito entusiasmados com a saída, e com o facto de irmos de autocarro! O que sublinha a importância de, enquanto profissionais, não nos “fecharmos” nas nossas salas e sair para conhecer o mundo, começando pela comunidade. No espaço da feira, apesar do mau tempo (estava muito vento e chegou mesmo a chover intensamente), conseguimos realizar uma atividade num *stand* pensado para as crianças com o tema da proteção dos oceanos e dos rios, explorando o tópico “o mar que nos une”, observamos a partida dos barcos em competição, visualizamos uma apresentação muito dinâmica com a tutela do oceanário de Lisboa, que abordou os mares, os animais que os habitam e o que sabemos sobre eles e como os observar e estudar e ainda houve tempo para observar e tocar em *espécimens* como: pedaço de coral, estrela-do-mar, dente de tubarão, ovos de tubarão e de manta, algas, pele de tubarão, entre outros. Os comentários e as observações das crianças foram muito assertivos, demonstrando, mais uma vez, que são um grupo interessado, curioso e ávido de descobertas, como pequenos cientistas.

Ligado tanto às aulas de educação física, como ao passeio ao exterior do JI e ainda à UC opcional que estou a frequentar de Nutrição e Segurança em Educação de Infância, selecionei como tema de aprofundamento para esta semana, a **segurança** e o **risco**. Isto porque, aconteceram algumas situações ao longo da semana que me fizeram refletir acerca deste tema, como o percurso de obstáculos que a professora de educação física organizou para a sua aula, em que existiam tantas estações que era impossível que ela observasse todas elas, incluindo as que ofereciam mais “riscos”, ou seja, potencialmente mais perigosas se não fossem executadas com precaução (escorregar por um plano inclinado, em que algumas crianças começaram a fazer antes cambalhotas sem apoio e passar por baixo de cordas presas ao banco sueco virado com os pés para cima, que

quando sozinhas as crianças usaram antes o banco ao contrário para se tentarem equilibrar). Como disse anteriormente, são aspetos que foram abordados na minha formação, que me despertam inquietações que justificaram a escolha deste tema de reflexão.

Como em relação a qualquer outro tema, importa começar por definir conceitos. No caso da **segurança**, na visão de Barreiros (s.d.), esta assume-se como a “delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente” (p.1). Com isto em conta, sendo eu o adulto responsável por um grupo de crianças, cabe-me calcular os riscos que os espaços, os materiais e/ou as minhas propostas irão oferecer ou causar e tentar minimizá-los, sem os excluir completamente. Ou seja, antecipar o que poderá acontecer e preparar o ambiente educativo de acordo com essa avaliação e reflexão. Tendo como meta que as crianças tenham o máximo de hipóteses de exploração, como o mínimo de limitações e entraves da parte do adulto. Pelo contrário, com estimulação e incentivo do adulto e, se necessário, com alguns “andaimes” (físicos e/ou psicológicos) até a criança ser capaz de superar os desafios sozinha. Evitando o que o professor Carlos Neto denomina por «terrorismo do não». Assim, percebe-se porque se discute segurança em educação de infância sem se ter o objetivo de anular os riscos, mas sim de os identificar, prever e, quando acontecem, superá-los. O autor supracitado afirma que é urgente interiorizar que “tem de haver equipamentos e espaços adequados que permitam mais margem de risco, mais margem de perigo. Há uma relação muito direta entre risco e segurança. Quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco, menos acidentes” (citado por Ferreira, 2015, p.14).

Perante esta forma de perceber a segurança vs. risco, as relações que retiro passam por ser necessário ter simultaneamente um trabalho de preparação e planeamento bem delineado e uma abertura às situações no momento. O que também me parece bastante claro é que os espaços e materiais que selecionamos para os contextos de JI (ou creche) devem ser desde logo testados, para que durante a utilização que as crianças fazem, seja ela espontânea e/ou orientada, o adulto possa sentir-se ele mesmo seguro para apoiar as diversas explorações. Até porque, experimentar e testar os limites do corpo e da mente são etapas fulcrais do desenvolvimento da criança, pelo que não lhe devem ser negadas. Ao mesmo tempo, a criança também tem o direito a ser protegida, pelo que o

adulto deve ter formação adequada para fazer este trabalho e agir em situações de urgência.

Retomando o caso específico do contexto onde me encontro a estagiar, sublinho o caso do espaço exterior. Neste, não existem equipamentos como escorregas ou baloiços, que associamos (enquanto adultos) ao risco de queda, por exemplo, mas mesmo assim ouve-se muitas vezes um adulto gritar “Sai já daí”, “Não vás para aí que é perigoso”, “Não subas para isso”, entre outros. O que me leva a questionar se não seria melhor repensar o espaço, os materiais disponíveis e a distribuição dos adultos pelo espaço, bem como, a discussão entre toda a equipa educativa de quais os objetivos, limites e regras que querem para o recreio, discutindo de seguida os mesmos tópicos com as crianças, por exemplo. Face à situação específica da educação física, penso que a professora poderia organizar as suas sessões em articulação com a educadora (e comigo enquanto estou presente), de forma a utilizar os recursos humanos que tem. Assim, poderíamos discutir as questões de prevenção primária para as tarefas (a antecipação dos riscos) e também pensar as questões da diferenciação, falando sobre necessidades de intervir na condução do comportamento individual das crianças (Barreiros, s.d.), orientando-os para comportamentos seguros ao explicar quais os perigos que podem ocorrer caso não se tenham os cuidados necessários. Ao mesmo tempo, talvez desta forma se encontrasse uma forma de incluir o Afonso (criança com NEE) nas aulas, coisa que não tenho observado por parte da professora, apenas eu ou a educadora tivemos a iniciativa de pelo menos fazer com ele, dentro do possível. Já no caso da visita ao exterior, em nos deslocamos para um ambiente em que não tivemos qualquer controlo sobre as questões do espaço e dos materiais e que, por não conhecermos o local, não conseguimos antecipar os riscos específicos, parece-me que só podemos garantir a segurança se trabalharmos em articulação entre adultos, estando todos em sintonia quanto às formas de organização do grupo de crianças nos deslocamentos e na visita ao local, bem como, havendo um trabalho prévio de explicitação e negociação das regras de comportamento com as crianças, alertando-as para os riscos (perderem-se, magoarem-se, etc.) sem, no entanto as assustar e fazer algumas simulações num espaço conhecido antes de sair da escola, por exemplo. Não podendo (nem devendo) evitar tudo, temos de estar preparados para dar o nosso

melhor em termos de atenção ao grupo e de trabalho em equipa com os restantes adultos. Para isto, a experiência e a relação com o grupo são também fatores nucleares.

Concluindo, tal como no mundo dos adultos o risco faz parte do nosso quotidiano e é algo com que devemos lidar e superar as dificuldades que nos surgirem, o mesmo acontece com as crianças. Atrevo-me a afirmar que imaginando um ambiente em que os adultos retirassem todos os perigos, havendo segurança garantida, ou não existia nada nesse meio, ou seria um meio muito insípido e nada estimulante. Como tal, cabe às crianças explorar e aos adultos acompanhar essa exploração, avaliando aquilo que constitui, ou não, um ambiente de risco para o bem-estar da criança (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007). Desta forma, garantimos o direito à liberdade e o direito a estímulos adequados ao seu desenvolvimento global ao mesmo tempo que afiançamos a sua segurança, sabendo *a priori* que a segurança pressupõe que estejam também presentes os riscos.

## **REFERÊNCIAS**

- Barreiros, J. (s.d.). *A Criança e a Perceção do Risco*. Oeiras: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cordovil, R.; Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). *Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento*. Oeiras: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, R. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1-16.

## REFLEXÃO 6ª SEMANA

De 6 a 10 de novembro de 2017

### Sobre a Disciplina na Educação Pré-escolar

Esta semana foi pautada por um *momento-chave*, a reunião de avaliação, reflexão e preparação da semana seguinte com a Luísa (educadora cooperante). Face à minha postura e envolvimento no contexto, principalmente, nos momentos de transição e de reunião de grande grupo, esta fez-me quase que uma *chamada de atenção*, em que teceu uma crítica construtiva com base nas suas observações e considerações. Passo a explicar, começando pelo início: tenho vindo a encarar a minha posição e papel no contexto de forma similar ao que fiz na PPS I, ou seja, partilhar todos os momentos com a educadora, intercalando a intervenção como se fôssemos uma pessoa só, colocando-me numa posição confortável, ao invés de assumir sozinha as responsabilidades perante o grupo. No entanto, o que vem nas diretrizes da PPS II é que eu o faça, pelo que não tenho correspondido a certas expectativas da educadora. Com efeito, esta abordagem transpareceu à cooperante que eu ainda preciso de “dar mais um passo”, de forma a assumir o grupo como se eu fosse a educadora responsável, contando claro, com o suporte da educadora cooperante. Hoje, após esta conversa e depois de ter tido tempo para (re)pensar e refletir sobre tudo, tomei real consciência de que o que me é pedido está claro que faz todo o sentido para a minha formação, pelo que me pergunto: «porque estou a ter este comportamento de passividade, que não tem nada a ver comigo?», pior ainda, transparece para quem me observa algo como *não querer saber* ou *não ser capaz*, que eu sei que não é verdade. Pelo que me relatou a Luísa, cheguei a apresentar comportamentos ou reações menos acertadas, que não são de todo congruentes com a minha forma de ser (e.g.: elevar demasiado a voz, passar muito tempo durante a atividade a “chamar à atenção” ou pedir que façam silêncio de forma mais brusca, ou seja um comportamento pouco tolerante, com o qual não me identifico). Procurando a razão de tudo isto, tomei consciência de que o acumular de problemas e de cansaço na minha vida pessoal (a nível económico e de saúde) está a transparecer e a afetar a minha vida profissional e académica. Para mim, isto não é de todo aceitável, nem muito menos desculpa para seja o que for, logo, terei de trabalhar no sentido de conter este transbordamento e voltar a

equilibrar-me. Neste sentido, obrigada Luísa, por me ter *despertado*. Às vezes só mesmo alguém “de fora” é capaz de nos dar um necessário “abanão”.

Focando agora os momentos com as crianças, esta semana realizamos, na área da expressão plástica, uma composição com materiais naturais relacionados com o outono (pauzinhos, folhas, sementes de eucalipto, castanhas, etc.) que as crianças recolheram e trouxeram para a sala (cf. Planificação, Tabela 19). Constatei que estas atividades que se relacionam com a estação e/ou com a época do ano são importantes porque, dão às crianças um sentido de tempo e de sequencialidade dos eventos, bem como, as levam a explorar de forma integrada os conceitos. Por exemplo, houve várias crianças que trouxeram ouriços com castanhas, o que levou a: conversas sobre o ciclo de vida da castanha e as suas fases, desenhos ilustrativos do que descobrimos, canções sobre o tópico “outono”, etc. (cf. Nota de campo do dia 7 de novembro de 2017). Criando-se, assim, um corpo de trabalho contextualizado e integrador dos vários domínios, que é motivador para as crianças, pois responde à sua curiosidade natural sobre o mundo: “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia [e] de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Ainda durante esta semana, pude experimentar na prática algumas propostas que haviam sido idealizadas durante a formação teórica. Nomeadamente, o trabalho na área da matemática sobre sequências e como encontrar o termo geral (Cf. Planificação, Tabela 12) e a exploração de uma poesia *Afinal o Caracol* de Fernando Pessoa em que abordamos a *rima*. Também aconteceu o terminar da sequência de atividades que estava a decorrer desde a segunda semana, que focou a área do conhecimento do mundo, em que abordamos os estados físicos da matéria, privilegiando a água, com uma atividade prática em que fizemos a observação da água a ferver e a evaporar, refletindo em grande grupo sobre o que observamos.

Estas tarefas que referi anteriormente foram realizadas em grande grupo e em correlação com o que disse no início, levaram-me ao tema de aprofundamento desta semana: a **disciplina na educação pré-escolar**. Mais exatamente, a colocar as questões: O que é a disciplina? O que devemos exigir das crianças? Qual o papel do educador? e Que estratégias usar?. Isto porque, o grupo apresenta, no geral (em casos particulares,

mais marcadamente) alguma incapacidade de concentração nos momentos dedicados ao trabalho em grande grupo, o que me leva a sentir dificuldades na gestão do grupo, principalmente quando certos elementos começam a desestabilizar, levando ao descontrolo e à desconcentração de todo o grupo. Na sequência do que a educadora me disse e me propôs, decidi que esta semana seria importante investigar sobre este tema, para conhecer e refletir as propostas e estratégias existentes, de modo a planear a minha intervenção. Isto, tendo sempre presente que cada criança e cada grupo de crianças são únicos, pelo que nunca poderão existir “receitas” prontas a aplicar.

Primeiramente, assim que comecei as pesquisas, de acordo com o que antecipei, constatei que esta é uma temática atual e recorrente em Educação. Gerir um grupo de crianças, nos vários momentos da rotina é sem dúvida uma tarefa difícil e desafiante. Fonseca e Rosa (s.d.), vão mais além ao afirmar que “nos dias que correm, são cada vez mais frequentes os casos de educadores e professores que se deparam com um grande desafio: gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam «problemas de comportamento» ” (p.164). O que acontece é que o profissional de educação tem de gerir o grupo e os indivíduos, havendo uma ou mais crianças que não respeitam as diretivas dos adultos, que são abertamente desafiantes e, se pressionadas, passíveis de se tonar agressivas (Hall & Hall, 2008). Os mesmos autores referem que para lidar com estas situações e para educar as crianças com sucesso, é necessário um nível elevado de maturidade emocional, que leva tempo e prática para ser adquirido. Pois, embora os docentes tenham plena noção de que é preciso e importante para o grupo de crianças que hajam limites, assumindo-se a disciplina como um fator com grande influência no desenvolvimento sociomoral das crianças, bem como um fim educativo de carácter imediato (Estrela, 1992), fazê-lo de um modo consistente e eficaz é uma tarefa bastante difícil. “É certo que há um desejo em torno do bom comportamento das crianças, mas há também uma preocupação relacionada com o facto de as podermos estar a refrear demasiado ou a impor-lhes demasiados limites” (Brazelton, citado por Fonseca e Rosa s.d.).

Com isto em mente, o que se encontra descrito na literatura que consultei aponta-nos para que o *educar* pressupõe sempre uma grande implicação e envolvimento por parte do educador, com o fim máximo de um adequado trabalho com as crianças de forma a

potenciar o seu desenvolvimento global. Isto acarreta que o educador tenha uma ideia clara dos seus objetivos e dos princípios pedagógicos segundo os quais rege a sua ação, porque, “ensinar em qualquer nível educativo requer escolhas e decisões sobre o que selecionar como enfoque privilegiado” (Katz, 1995, p.1). Percebe-se então que só através do contacto direto e continuado com o grupo de crianças no dia-a-dia do jardim-de-infância é que podemos recolher os dados que nos permitam caracterizar o grupo e identificar as questões que necessitam de intervenção. Não obstante a importância desta avaliação inicial, este processo deve ter continuidade ao longo do ano letivo, pois os comportamentos vão-se alterando, pelo que o mesmo deve acontecer com as nossas estratégias e formas de agir. Isto torna claro que a reflexão constante sobre os episódios, momentos, etc. do quotidiano é essencial para manter a ação do educador fundamentada e adequada às crianças e ao grupo.

No meu caso, por ainda não ter muita experiência no contexto e talvez porque a experiência que tenho foi adquirida em papéis distintos do de educadora de infância (monitora, animadora, auxiliar de educação, educadora assistente, coordenadora de campo, entre outros), é normal (e expectável) que surjam dificuldades. Como afirmou Arends (1995), os momentos que apresentam um desafio maior são os de grande grupo, particularmente os relativos ao início e ao fim das atividades, assim como os períodos de transição entre as mesmas. Para além disso, haverão sempre situações em que as crianças nos testam, pois, “necessitam de ver se os adultos estão seguros ou inseguros, qual a sua capacidade de resposta, de atuação, de resolução dos problemas” (Reyes, 2010, p.288).

Assim sendo, o que posso eu, enquanto educadora, fazer para contornar, minimizar e responder a estas situações? De acordo com Carita e Fernandes (1997), é consensual a importância basilar das competências do profissional de educação na gestão do grupo, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização. Neste sentido, é esperado que, perante a existência de situações de “descontrolo” do grupo, o educador seja capaz de refletir e encontrar as melhores estratégias para a solução deste “problema”, no momento. Como referi anteriormente, deve-se começar por conhecer cada criança e o seu temperamento, bem como, as relações e interações típicas entre o grupo, para ser possível delinear estratégias para o grupo e/ou estratégias diferenciadas para cada criança. Carita e Fernandes (1997) reiteram estes princípios ao

afirmar que o conhecimento da criança pelo adulto de referência é facilitador de uma maior proximidade e de uma melhor compreensão das necessidades e problemas da mesma, capacitando-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas.

Como primeira estratégia, temos as **formas de organização do grupo**. Quando pensamos as propostas educativas devemos refletir o que iremos pedir às crianças, e avaliar qual a melhor abordagem (grande grupo, pequeno grupo, pares, individual, etc.), para evitar a dispersão da atenção das crianças. Outra estratégia é a utilização, por parte do adulto de referência, de um **discurso mais assertivo e firme**, face aos comportamentos indesejados, reduzindo o conflito, fazendo-lhe face e evitando chegar à agressividade (Carita & Fernandes, 1997). Reys (2010) apresenta uma outra estratégia que denomina por «**acordos de conduta**», que consiste na “troca de favores” entre a criança e o adulto. Ou seja, uma negociação com a criança em que em troca do comportamento adequado, a criança é reforçada positivamente pelas suas ações. Este reforço não deve ser algo material, mas sim uma ação, ser recompensado com o que gosta de fazer (por exemplo, se conseguir estar sentado, atento e a ouvir os colegas, quando terminar a reunião pode ir brincar com os *legos*, ou escolher a área primeiro). O autor afirma que a maioria das crianças responde bem face a estes “acordos”; porque retira prazer em conquistar o que quer com o seu próprio esforço. **Também a exploração da ZDP** (zona de desenvolvimento proximal – conceito preconizado por Lev Vigotsky), propondo o trabalho em grupos em que uns são responsáveis por ajudar e estimular outros é uma forma de trabalho que aparenta ser motivante e envolvente para as crianças, pelo que se mantêm mais focadas.

Para que qualquer estratégia seja passível de ser aplicada com sucesso, não pode faltar uma **relação pedagógica** ancorada na **afetividade** entre o educador e as crianças, sustentada pelo **diálogo** e pela **escuta ativa**. Porque, se a criança se sente segura, ouvida, valorizada e importante para o adulto, sente-se também mais motivada para interagir e relacionar-se. Ou seja, se queremos criar um clima tranquilo, seguro, estimulante e envolvente no nosso contexto pedagógico, é essencial estabelecer primeiro uma relação de simpatia e respeito com as crianças, para depois, juntamente com as mesmas, criar regras claras e funcionais, que as crianças possam apreender e compreender.

Segundo Amado (2000) existem três aspectos fundamentais que contribuem para a ocorrência de um “clima disciplinado” na sala de atividades:

1. A existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada pela efetiva firmeza e coerência na exigência e na aplicação das mesmas, por parte do adulto de referência;
2. A existência de um clima de “abertura à criança”, que se caracterize pela “responsabilização” de todos os atores educativos, pelos sentimentos de respeito mútuo, confiança e desvelo;
3. A correta gestão e organização das atividades, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas que traduzam o domínio das situações, por parte do educador.

Resumindo, quando falamos de ambiente educativo de qualidade, nas palavras de Portugal (2000) “a chave está na qualidade do contexto! E qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p.86). Percebe-se, portanto, que “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p.86). Como incluir esta *qualidade* na construção e reconstrução das práticas? Trabalhando no sentido de manter um “clima de abertura”, pautado por interações entre o grupo de crianças e o adulto de referência, baseadas no diálogo, negociação, e responsabilização de cada um; na confiança mútua; na aproximação afetiva de todos os atores e no respeito, integridade, direitos e dignidade de cada um. Ao mesmo tempo, devemos atender a que não estejamos a limitar liberdade das crianças, ao ponto de não as incentivarmos a adquirir a autonomia e autoconfiança necessária, mas também não sermos demasiado permissivos, deixando-as exacerbar as suas tendências egocêntricas naturais (Avô, 1996). Os adultos de referência devem, sim, “agir com amor, com carinho e com afeto; mostrando-se próximos e compreensivos, ao mesmo tempo que seguros e firmes quando devermos dizer não, quando devermos indicar alguns limites, quando devermos corrigir algumas condutas” (Reyes, 2010, p.138). Resistindo à tendência “adultocêntrica” de explorar uma posição

de poder e gritar, obrigar, agarrar, etc., o que leva mais rapidamente à agressividade e ao aumento do comportamento indesejado, do que à disciplina.

Para terminar, foi ainda nesta semana que fiz a (difícil) escolha da criança a focar no portefólio individual que tenho de realizar e que falei com a mãe da mesma, para formalizar o pedido. Este foi aceite sem problemas, tendo ficado acordado qual o plano de trabalho envolvido (Nota de campo do dia 8 de novembro de 2017). Ficou também definida esta semana qual a questão inicial para o projeto de intervenção que devo realizar durante a PPS II, referente a uma outra UC: “Porque é que nos caem os dentes?”. Com este projeto, iremos abordar as questões anatómicas e biológicas a par com as questões da higiene oral e da alimentação, assim como outras que entretanto surjam, relacionadas. A escolha desta temática liga-se com vivências das crianças, que estão a passar pelo processo da mudança de dentição, pelo que “sentem na pele” estas questões havendo, claro, muitas dúvidas e curiosidades (Nota de campo do dia 10 de novembro de 2017). Tendo em conta que o trabalho de projeto “ é uma metodologia assumida em grupo e que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes . . . com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140) Considero, por isso, basilar estruturar a problemática desta forma, colocando a criança como o centro a partir do qual nascem as ideias, os projetos, as atitudes, os comportamentos e as decisões, ou seja, ter em conta os interesses demonstrados pelas crianças. Por outras palavras, “reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja; e esse, já o dissemos, é um dos aspectos básicos da acção educativa . . .” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.58) garantindo assim, o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa Editores.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.

- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula (4ª Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A.C.L. & Rosa, M. D. (s.d.). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L. G. (1995). Ajudando os outros na sua prática educativa. In: L. G. Katz. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood:Ablex.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M..R. (1989). *Trabalho de Projecto: Aprender por projectos centrados em problemas. Vol I*. Porto: Edições Afrontamento.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação. Investigação e Práticas. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, 1*. 84-106.
- Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.

## **REFLEXÃO 7ª SEMANA**

**De 13 a 17 de novembro de 2017**

### **Sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto**

Depois da catarse que vivi na semana passada, “voltei à carga” com mais ânimo, mais motivação e mais força. Os problemas e dificuldades vão existir sempre e nem sempre está ao nosso alcance a sua resolução, pelo que o que podemos fazer é controlar a nossa mentalidade e escolher ser positivos. Foi isso mesmo que fiz e assim espero continuar até ao término deste percurso que tem sido a minha formação. De forma a “recuperar algum tempo perdido”, investi na pesquisa e implementação de estratégias para os tempos de transição, como pequenos exercícios, jogos e/ou canções. Estes permitem simultaneamente gerir o grupo nos tempos mais “parados” e investir na relação com as crianças através da ludicidade e da partilha. Apenas em uma semana, notei uma evolução positiva, por exemplo na rotina da higiene e formação do comboio, antes do almoço. Este é um momento em que se gera um pouco de caos (corridas, conflitos, gritos) e através das canções e de pequenos desafios (saltos de várias formas, brincadeiras com os nomes, conversas sobre os trabalhos expostos, etc.) as crianças conseguem formar a fila para o almoço e estar mais calmas e concentradas, reduzindo o nível de excitabilidade.

Na segunda celebramos o São Martinho. De manhã as crianças assistiram a uma peça sobre a lenda de São Martinho apresentada por três das educadoras com recurso a marionetas 2D e de tarde o lanche foi especial, com uma ida até ao vendedor de castanhas. Eu a educadora preparamos ainda com o grupo uma coroa com uma castanha para as crianças usarem na tarde de Magusto, que foi uma ideia que elas adoraram fazer e usar, criando um sentimento de pertença ao grupo (pois nós éramos os únicos com as coroas). Quando fomos assistir à peça, as crianças mencionaram que era a história que lhes tinha contado através de uma canção e ficaram contentes por já a conhecer. Assim, de forma simples foi celebrada esta data.

Continuamos os trabalhos relacionados com a estação do ano, com uma proposta que envolveu a técnica de carimbagem, usando rolhas de cortiça e tinta. No momento do planeamento, pensei usar uma folha A4, em que desenhavam o tronco da árvore, para depois fazerem as folhas com os carimbos. Tomei esta decisão pois considerei que uma folha maior exigiria uma árvore muito grande e isso levava a ser preciso carimbar

bastantes folhas, o que pensei que poderia ser desmotivante e cansativo. No entanto, as crianças gostaram tanto de experimentar com os carimbos, pelo que afinal uma folha maior teria sido até melhor (cf. Planificação, Tabela 18). A forma de apresentação da ideia de trabalho que utilizei foi através do meu telemóvel, mostrar a ideia a todos e falar um pouco sobre como iríamos fazer. Isso fez com que as crianças ficassem com uma imagem do que era o desafio, mas não limitou a sua criatividade, tendo cada uma delas criado a *sua* versão da árvore do outono e não uma cópia.

Também nesta semana realizamos uma atividade em grande grupo, na sala das AAAF. A dança com lenços que realizei com as crianças da creche na PPS I, mas desta vez adaptada a este grupo de crianças e às suas capacidades. Fiquei um pouco ansiosa em relação à condução da atividade e do grupo durante a mesma, por se realizar num espaço que não é o habitual e por envolver muito movimento, música e objetos, tudo em simultâneo. Mas, a verdade é que foi uma atividade que correu muito bem, as crianças estiveram bastante envolvidas e motivadas, responderam ao que lhes fui pedindo de forma ordenada e criou-se uma experiência de grupo muito agradável e harmoniosa. Deixou-me a vontade de investir em mais propostas deste tipo e também acabou por me dar ainda mais motivação e confiança no meu trabalho e nas minhas ideias.

Por fim, foi ainda esta semana que dei início ao projeto de intervenção, tendo começado a fase I, o planeamento, com as crianças. Comecei por lhes revelar o tema que estava a pensar abordar com elas e o porquê e a reação foi muito boa. Apresentei o Senhor Dente Contente, que logo recebeu o nome de “Dentuças” e discutimos e registamos o que sabem e o que querem saber. Tivemos tanto para falar, que tive de “partir” o planeamento, deixando para depois a parte “como vamos descobrir”, pois a conversa prolongou-se bastante, dado o interesse ser tanto.

Como descrito acima, irei desenvolver com este grupo de crianças um projeto que surge no âmbito da UC: CDEI tomei a decisão de eleger como tema de aprofundamento a **Metodologia de Trabalho de Projeto** (MTP), que irei colocar em prática. Para tal, mobilizei os conhecimentos teóricos e práticos que adquiri ao longo da formação, a par com os conhecimentos que possuo sobre o contexto, principalmente sobre o grupo de crianças. Isto porque, a MTP pressupõe que o trabalho seja desenvolvido de acordo com os interesses e preferências do grupo, desde a escolha dos temas/tópicos a abordar, até à

tomada de decisão sobre “como queremos fazer” e “como queremos partilhar o que descobrimos”. Assim, posso afirmar que para o docente (e para mim), o trabalho começa no período **observação**, em que são adquiridos dados sobre o grupo de crianças, que só através de um contacto com o contexto real se torna possível.

Depois, parti para a seleção do tema/tópico a abordar, ou seja, a **questão de partida**. Como é que o podemos fazer garantindo a escuta das vozes das crianças? Tendo em conta que a MTP “ é uma metodologia assumida em grupo e que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes . . . com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140), torna-se evidente que a problemática deve ter um interesse particular para o grupo de crianças (todo ou grupo ou parte dele), portanto, é fundamental ter em conta os **interesses demonstrados pelas crianças**, tal como afirmam Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), “reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja; e esse, já o dissemos, é um dos aspectos básicos da acção educativa (...)” (p.58) garantindo assim, o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

No meu caso, a seleção do tópico foi um processo em si mesmo. Por um lado, estive sempre atenta ao que as crianças foram manifestando: ouvindo os seus comentários, as suas dúvidas, o que verbalizam nos momentos de grande grupo ou de brincadeira, etc. No entanto, no quotidiano de um JI as hipóteses e questões surgem com muita frequência, exigindo, da parte do adulto um trabalho no sentido de filtrar as informações que recolhe e escolher o caminho a seguir. Até porque, em situação de estágio, por razões de logística e temporais, só posso mesmo “pegar” em uma das ideias, para um projeto apenas. Assim, foi essencial o apoio tanto dos docentes da ESELx, como da educadora cooperante (EC), para conseguir “encontrar o caminho a seguir. Principalmente, as discussões com a EC, pois possui um vasto conhecimento do grupo de crianças, sendo capaz de me prestar um apoio basilar. Deste modo, com base em observações e reflexões variadas, chegaram à questão de partida: “Porque é que nos caem os dentes?”.

Passando a explorar os **ganhos para as crianças** que a MTP oferece, começo por sublinhar que práticas pedagógicas como o trabalho de projeto podem diminuir as discontinuidades e aproximar as práticas dos dois níveis de ensino (pré-escolar e 1º CEB)

segundo uma abordagem de projeto (Castro & Rangel, 2004), tendo em conta que a maior parte do grupo irá transitar para o 1ºCEB no próximo ano letivo, é sem dúvida importante trabalhar a **continuidade entre ciclos**. Uma outra mais-valia é que esta forma de trabalho responde às perguntas que surgem no seio do grupo, de forma ativa e significativa. O que tem relevância pois, tal como afirma Reis (2008), “as crianças são “cientistas ativos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (p16). Também neste sentido, Vasconcelos (2011), salienta que “ a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas” (p. 12). No fundo, esta é uma forma de aproximação aos problemas que tem, em meu ver, muitas ligações e semelhanças com o método científico, o que levará as crianças envolvidas nos projetos a desenvolver o seu espírito crítico, pois estaremos a possibilitar que a criança se interroge sobre a realidade, tenha **oportunidade para colocar questões e tempo para encontrar respostas ou hipóteses**. Ou seja, através da MTP, incutir nas crianças uma atitude científica, para que a partir de um problema a criança tenha oportunidade de prever o que poderá acontecer, propor explicações e confrontar as previsões com a realidade. Um outro ganho prende-se com as aprendizagens ao nível das **competências sociais**. A MTP promove o trabalho em grupos (maiores ou menores), o que também é defendido por Arends (1995) quando afirma que

as estruturas orientadas para o individualismo e para a competição, presentes em tantas das tarefas de aprendizagem realizadas em sala de aula, não encorajam as interações positivas entre os alunos de heranças culturais e condições diferentes. Redefinir a estrutura de orientação e torná-la mais cooperativa parece ajudar a desenvolver as interações positivas. (p.371)

Ainda sobre o **trabalho cooperativo**, importa referir a importância da atuação na *Zona de Desenvolvimento Próximo* da criança, preconizada por Vygotsky, que a define como “a distância entre o nível real de desenvolvimento tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto”. Desta forma, a importância da ocorrência da aprendizagem num contexto social é uma vez mais destacada, sendo que o crescimento e desenvolvimento da criança é

“uma responsabilidade coletiva” (Vygotsky, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). Por fim, tendo em conta que os caminhos seguidos através da MTP visam colmatar as fragilidades encontradas e mobilizar as potencialidades de cada grupo específico de crianças, alargando-as, com um enfoque nas atividades práticas, em grande grupo e com a utilização de variados recursos materiais, como defende Rogoff (1982), citado por Katz & Chard (2009), “o desenvolvimento intelectual das crianças pequenas é provavelmente facilitado pelas oportunidades de interação com os adultos, com os seus pares e com o meio ambiente, e também favorecida pela variedade de materiais disponíveis” (p.72), acredito que esta forma de trabalho é um bom recurso para alcançar **aprendizagens significativas**. Sempre com a “participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Chard & Katz, 2009, p.5). Ao mesmo tempo, o trabalho cooperativo e a aprendizagem cooperativa, segundo Johnson e Johnson (1999), citados por Fontes e Freixo (2004),

permitem que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (salvamo-nos juntos ou afundamo-nos juntos), que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados (os teus esforços beneficiam-me e os meus esforços beneficiam-te), que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos (a união faz a força), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso coletivo do grupo. (p.27)

Voltando ao projeto que irei realizar, partindo da questão levantada pelas crianças, é preciso que o adulto reflita sobre o tema em questão, antes mesmo de iniciar o trabalho, de forma a se munir dos conhecimentos necessários, para que possa fazer um trabalho de acompanhamento e orientação adequado ao grupo e correto cientificamente. Deve também ponderar os limites temporais para o projeto, de forma a afunilar as questões. Aliás, na metodologia de trabalho de projeto, é suposto ser trabalhado um tema específico em profundidade, ao invés de abordar um tema muito abrangente, mas sem especificar nenhum dos seus conteúdos. Evocando os estudos de Bruner, citado por Covas (novembro de 2015), este defende a realização de um “currículo em espiral”, pois, quando uma

criança compreende a estrutura de um assunto ou de uma matéria, vê-a como um todo relacionado, o que leva à realização de aprendizagens significativas e verdadeiras.

Para concluir importa mencionar que a MTP pressupõe uma ordem cronológica de eventos, denominados por **fases**: Fase I **Negociação e Planeamento**; Fase II **Implementação** e Fase III **Comunicação e Avaliação**. Na primeira, o educador e as crianças discutem o tema, registando o que sabem (pensam saber) sobre o mesmo, o que desejam descobrir e como consideram que podem fazer para responder às questões que têm, bem como, as atividades que gostariam de realizar ao longo do projeto. A segunda fase consiste na sequência de atividades e experiências no âmbito do projeto, que vão gerar os novos conhecimentos ou competências. Esta fase, apesar de ser previamente planeada pode sofrer grandes alterações, pois consoante as experiências vividas, o plano de trabalho pode ser alterado uma ou mais vezes. Por fim, a terceira fase diz respeito à partilha dos conhecimentos adquiridos e das experiências vividas ao longo de todo o trabalho. Esta partilha pode acontecer entre o grupo da sala, para um grupo de outra sala, para crianças de um outro ciclo de ensino, para as famílias, etc. Permitindo um trabalho em articulação com diversos atores o que é importante pois, o “desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam o envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6). Como culminar do trabalho surge a avaliação do projeto no seu todo, o que não exclui que seja feita uma avaliação ao longo das várias etapas. Esta avaliação foca não só as aprendizagens e os resultados obtidos, mas principalmente o caminho percorrido até eles. Nela devem ter voz tanto os adultos como as crianças, estabelecendo-se as bases para projetos futuros (o que manter, o que alterar, etc.).

Agora, resta-me dar continuidade e disfrutar desta aventura com o grupo e com a equipa educativa!

## **REFERÊNCIAS**

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAWHill.

- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Jardim de Infância e 1º Ciclo. Aprender por projetos: Continuidades e Descontinuidades. In: *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 6: 135-144.
- Covas, F. (novembro de 2015). *Motivação, Atribuição causal e Expectativas*. Lição apresentada na U. C. Psicologia da Aprendizagem do 3º ano do curso de Educação Básica. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M., R. (1989). *Trabalho de Projecto: Aprender por Projectos Centrados em Problemas. Vol I*. Porto: Edições Afrontamento.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92) Porto: Porto Editora.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância: Porto.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". In T. Vasconcelos (ED.), *Da Investigação às Práticas, I (3)* (pp. 8-20). Lisboa: Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

## REFLEXÃO 8ª SEMANA

De 20 a 24 de novembro de 2017

### As brincadeiras das crianças – Construindo a *cultura da infância*

Esta semana arrancamos com a segunda fase do projeto. Estou contente com a adesão das crianças, que têm demonstrado interesse durante as atividades e vontade de saber mais, ao mesmo tempo também se nota que os conhecimentos estão a ser assimilados. Isto porque referem as informações nas conversas, relatam que contaram aos pais certas coisas, mobilizam conhecimentos para referir novas hipóteses, entre outras evidências. Também tenho tentado aliar sempre uma vertente prática à teoria, que penso ser essencial nesta valência, facilitando a assimilação de novos conhecimentos.

Tive também a oportunidade de dinamizar uma “hora do conto” diferente, através da apresentação do livro *O Cuquedo*, com o teatro de sombras. Considero que correu muito bem, as crianças conheciam a história, pelo que acompanharam-na, ajudaram a conta-la e adoraram o susto final, sendo que algumas crianças até aplaudiram quando saí de trás da tela. Depois, dei-lhes a oportunidade de experimentar eles próprios, manuseando os fantoches de sombras dois a dois. De seguida, a educadora seguiu para a sala de atividades com uma parte do grupo, que já não estava interessada em continuar a exploração e eu fiquei com a outra metade. Dividiram-se em três grupos mais pequenos e cada grupo criou uma pequena história para apresentar. Enquanto o faziam, eu gravei com o telemóvel, para que no fim pudessem ver e ouvir como se tinham saído. Foi uma atividade muito apreciada pelas crianças e muito rica em termos de exploração de conceitos, da relação com os outros e do respeito pelo próximo.

Foi também nesta semana que comecei o trabalho para o portefólio individual, com a Mariana B. Fomos as duas para uma sala à parte e levamos o seu *dossier* e pasta dos trabalhos. Relembrei-a do que tínhamos combinado as duas e do que falamos com a mãe e expliquei-lhe melhor de que se trata um portefólio. Falamos então sobre a sua apresentação, os seus gostos, como queria fazer, etc. E ainda revimos os trabalhos, com a explicação da Mariana sobre cada um: como fez, se gostou, qual gosta mais, o que quer fazer mais, etc. O registo foi feito por via de fotografias, gravação de áudio e anotações. Quando terminamos, a Mariana estava determinada a encontrar mais alguma coisa para fazermos, pois estava a gostar de trabalhar comigo individualmente. Quando voltamos à

sala, contou a algumas crianças o que tínhamos estado a fazer com tanto orgulho, que fez com que a Leonor B. também quisesse fazer um trabalho assim! Disse-lhe que era uma “coisa que me pediram na minha escola”, mas que poderia arranjar um tempo para estar só com ela, se assim desejasse. Acabamos por combinar fazer antes um desenho em conjunto, que foi o que ela considerou que eu tinha estado a fazer com a Mariana (Nota de campo do dia 22 de novembro de 2017).

Na quinta-feira, tivemos a visita da Vera, da biblioteca de Algés. Veio nos contar quatro histórias com referência ao Natal e trouxe uma proposta de trabalho: fazer uma rena de Natal para levar para casa e usar como enfeite. As crianças estiveram muito atentas durante a leitura das histórias, participando de forma ordenada e respeitando as regras do grupo. Sublinho a importância de manter uma ligação com a comunidade, criando estes momentos de partilha. Neste caso, as crianças vão ter três visitas da Vera e depois, em maio vão elas até à biblioteca. Mas para além disto, fica a mensagem de que existe a biblioteca e de que a podem visitar com os pais, ler livros no espaço infantil, requisitar livros, etc., sendo que duas das crianças do grupo afirmaram que já o costumam fazer e outras manifestaram interesse em começar. O que é uma boa sugestão para os pais...

Passando ao tema de aprofundamento desta oitava semana de PPS, as culturas da infância, começo por partilhar a situação que desencadeou esta minha escolha:

Estamos no recreio, depois do almoço, e uma das assistentes comenta: “Ainda agora estiveram aqui a brincar e voltam do almoço como se já não brincassem há horas! Nunca se cansam!” Ao que a Luísa (EC) responde: “Ainda bem que assim é, é sinal de que são crianças. Brincar é algo que lhes é inerente.”

(Nota de campo do dia 21 de novembro de 2017)

De facto, para além de ser um direito das crianças, *brincar* é a atividade de eleição de qualquer criança. Para além disso, *brincar* é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (Vigotsky, 1987).

Principalmente na primeira e segunda infâncias, acredito que é através de experiências variadas, lúdicas e estimulantes que se dão as aprendizagens mais significativas, aquelas que guardamos na memória e passam a fazer parte de nós. O que pressupõe que, tal como refere Kishimoto (2013), o envolvimento da criança é essencial, “ela é que decide se entra ou não na situação imaginária. É o interesse e o envolvimento com o contexto da ação que configuram a existência do prazer na situação imaginária ou cansaço num ato motor” (p. 151). Assim, percebe-se que apesar de os estímulos poderem ser ricos e variados, se a criança não estiver envolvida e motivada, não há aprendizagem. Ora isto leva-me a ponderar as rotinas dos estabelecimentos em que já trabalhei, refletindo sobre a sua estrutura, sobre a quantidade de tempo destinado para a “brincadeira não estruturada”, que normalmente é apelidada de “brincadeira livre”. Esta caracteriza-se por um «tempo em que a criança está na sala ou no recreio sem haver um planeamento prévio de qualquer atividade, tendo à sua disposição espaço e os materiais, selecionados com intencionalidade educativa pelos adultos». Ao mesmo tempo, o adulto está com as crianças, assegura a segurança de todos, medeia possíveis situações de conflito, entra nas brincadeiras (se solicitado) e acompanha as suas escolhas e experiências, aproveitando para lançar desafios às crianças levando-as a ir mais além ou simplesmente para as observar. Para além disso, as brincadeiras são ainda uma fonte de vivências e situações fundamentais para o desenvolvimento do processo de socialização, “nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo” (Borba, 2005, p. 59). Coutinho (2013) considera que desde muito cedo, as brincadeiras não se limitam à exploração de objetos e do seu próprio corpo. Pelo contrário, existe complexidade nas ações que as crianças operam durante essas brincadeiras: sozinhas ou com os pares, no tempo, no espaço, com ou sem materiais, interagindo ou não com adultos. A autora destaca também importância da escolha, da vontade da criança, que deve ser tida em conta pelos educadores em todo o seu trabalho.

É no seguimento destas premissas que surge a ideia da existência de uma “cultura lúdica na infância” (Brougère, 1998). Esta diz-nos que é através do brincar e da sua aprendizagem, que a criança se integra na cultura da qual faz parte. O autor refere que o brincar encerra processos culturalmente muito ricos, que o levam a crer que através do *jogo* a criança experiencia um processo cultural, a interação simbólica em toda a sua

complexidade. Isto implica que seja reconhecida a influência que tem o contexto (pessoas e espaços) onde a criança cresce e se desenvolve, no seu desenvolvimento global. Daí o autor supracitado considerar que o contexto determina as estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, sendo que a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

Assim, como acontece com as restantes culturas, a criança aprende as especificidades ao estar no contexto, a assimilação e (re)construção da cultura lúdica e dos esquemas do brincar, é feita, quase sempre de forma inconsciente, ou seja, aprende a brincar brincando, experimentando. Tal como sugeriu Piaget, o assumir a criança como um sujeito ativo, capaz de interpretar, organizar e usar as informações do ambiente de modo a criar concepções próprias do mundo, que a ajudam a lidar com ele. Estas capacidades (físico-motoras, cognitivas e socio-emocionais) que a criança apresenta tornam-na apta para brincar e, ao mesmo tempo, a brincadeira providencia oportunidades para explorar e desenvolver as suas competências, através da superação de desafios. Aqui, percebe-se a importância do adulto e da relação que mantém com a criança, que lhe permite interagir nos momentos de brincadeira, oferecendo *affordances* (apoios, andaimes), explorando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP, conceito preconizado por Vygotsky).

Também Sarmiento (2003) defende esta perspetiva ao afirmar que “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (p. 16), defende a identidade ou autonomia das crianças associada à identidade cultural, a “capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (p. 11). É com o propósito de valorizar o “mundo de fantasia”, não estereotipado, das crianças que o autor propõe uma forma de olhar as culturas da infância segundo quatro eixos estruturantes: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**.

### **1. Interatividade**

Os **adultos** da sala são modelos para as crianças, devendo estabelecer as condições para que as crianças se sintam seguras, de modo a que possam, estabelecer-se relações diádicas de qualidade e com intencionalidade educativa. Para isto, é muito importante a “escuta ativa”, de forma a termos em conta os interesses e necessidades de cada criança,

ou seja, a sua voz. Também a **relação entre pares** é fundamental, sendo que o contacto com “os seus semelhantes” leva a criança a apropriar-se e a reinventar o mundo, permitindo-lhe “exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (Sarmiento, 2003, p. 14). Esta ideia vai ao encontro da opinião de Brougère (1998) que afirma que, ao contrário de um jogo com regras definidas à partida, na brincadeira as regras vão sendo criadas pelas crianças enquanto brincam e essas regras que os ajudaram a agir acabam por se tornar intrínsecas, na medida em que nascem num contexto de liberdade e de espontaneidade.

## 2. Ludicidade

Neste eixo entram não só as ações, mas também os objetos, os **brinquedos**, e os espaços onde as crianças brincam. Silva (2011), inspirado no trabalho de Brougère, defende uma função tridimensional do brinquedo no processo socialização da criança: i) a possibilidade de relação com objetos, muito útil para viver socialmente; ii) a sua função simbólica, na medida em que a utilização de um brinquedo leva à criação de significações, por exemplo ao desempenho de papéis; iii) a sua dimensão funcional, ligada às ações no domínio sensório-motor, estimulador de condutas e comportamentos sociais que a criança vai imitando, reconstruindo e interiorizando. “Simples ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele e com ele aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (Silva, 2011, p. 142). Não só de brinquedos se fala neste aspeto, no caso do contexto onde me encontro, o grupo criou um costume face aos pacotes de leite, relacionando-os com uns desenhos animados que todos veem os *Pijamasks*. Decidiram que os pacotes que têm

Hoje, a Mariana D. é a ajudante, pelo que vem buscar os pacotes de leite para distribuir. Discretamente (acha ela) confirma quais são “dos *pijamasks*”, para dar aos amigos de que mais gosta, ou aos que lhe pedem com mais afinco. A Adriana recebe um pacote com os quadradinhos coloridos por baixo e bebe o leite até ao fim com o pacote espalmado, para que todos vejam que tem “*pijamasks*”.

Nota de campo do dia 24 de novembro de 2017

por baixo (junto ao código de barras) 3 quadrados (vermelho azul e verde) são alusivos aos bonecos da série e, por isso, desejados pelas crianças.

### **3. Fantasia do real**

Sarmiento (2003) refere que não aprecia o termo “faz-de-conta”, por considerar que para a criança as suas brincadeiras são genuínas e impregnadas de autenticidade. “A dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados” (p. 16). Ao criar os mundos de fantasia, as crianças estão a apropriar-se e a criar significados para o que observam nos seus contextos: no seio familiar, nos *media*, etc. Esta articulação entre o real e a fantasia tem significado pois, o “processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade.” (Sarmiento, 2003, p. 16) Ao reorganizar as informações que têm e que os pares lhes apresentam em conjunto com a imaginação e a criatividade, as crianças experienciam situações muito variadas, adquirindo vocabulário, competências sociais, habilidades motoras, etc. “O processo de imaginação contido na brincadeira envolve complexos processos de articulação entre o já conhecido e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (Vygotsky (1912), citado por Schmitz, 2012, p. 235). Na nossa sala, isto observa-se constantemente, durante as brincadeiras das crianças. Por exemplo, houve um dia em que reparei que o Lourenço e o Tomás construíram comandos de *playstation* usando peças de um jogo de encaixe, e estavam a simular que jogavam *Mortal Kombat*, enquanto “controlavam” o Rodrigo, que tinha o papel de *jogo*: segurava dois animais que lutavam segundo as ordens dos meninos com os comandos.

#### 4. Reiteração

Sarmiento (2003) assume que “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 17). E isso é facilmente observado na prática, verificamos que as crianças têm grande prazer em repetir jogos, histórias, ações, etc.

No recreio, a Sara e a Mariana D. vêm me chamar e perguntam se podemos fazer novamente o jogo da bola. (Este surgiu como uma solução que arranjei para um conflito entre duas crianças, que lutavam pela mesma bola, há duas semanas. Na altura, sugeri que jogássemos os três com a bola e assim não havia necessidade de discutir e era bem mais divertido. Rapidamente se juntou um grande número de crianças das várias salas e jogamos em roda a passar a bola de uns para os outros, de várias maneiras diferentes.) Hoje, as duas meninas vieram pedir para repetir o jogo e mais uma vez se juntaram mais crianças.

Nota de campo do dia 23 de novembro de 2017

O Lourenço, o Tomás e o Martim C. estão sempre a pedir para que jogue com eles ao “jogo dos números”, que consiste em um loto numérico que eu um dia sugeri que jogássemos como se fosse um bingo, o que os leva a ter de dizer os vários números (de 1 a 30) e a fazer várias ligações e relações. Gostaram tanto da ideia (e penso que também do facto de termos recriado as regras em conjunto) que estão constantemente a jogar, mesmo sem mim. Também as regras que criamos dessa primeira vez que reinventamos o jogo, são agora tidas como dogmas, sendo de conhecimento geral como é que se joga agora. Já o grupo da Rita, do Mateus e da Marta, gosta de fingir que estão a fazer espetáculos de teatro evocando histórias e desenhos animados de que gostam. Quase todos os dias o fazem no recreio, convidando-me a assistir. Também em relação às histórias que lhes contamos, têm demonstrado um grande entusiasmo quando o livro já lhes é familiar, retirando prazer do facto de conseguir “ajudar a contar a história”. Que nos faz (a nós adultos) lembrar a recorrente expressão infantil «outra vez!».

Concluindo, enquanto educadores de infância temos o dever de criar e proporcionar às crianças com quem nos cruzamos um ambiente educativo de brincadeira.

Para isso, a seleção dos espaços e materiais e a sua organização são o ponto de início para um ambiente com qualidade. Depois, é necessário também pensar e repensar o tempo que dedicamos para a brincadeira. Por fim, importa a própria postura do adulto, a disponibilidade para ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, permitindo-lhes a escolha, oferecendo-lhes múltiplas possibilidades de descoberta e exploração. O objetivo é o envolvimento e bem-estar das crianças pois só assim elas adquirem conhecimentos e competências. Tendo sempre bem presente que ao **brincar** a criança está ativa fisicamente, explora e desenvolve a imaginação, a criatividade e a autonomia, descobre os seus interesses, relaciona-se com os outros (pares e adultos), experimenta os riscos e aprende os limites, apreende regras da sociabilidade e de respeito pelo meio envolvente. Ou seja, *aprende conhecer, aprende a conviver, aprende a ser e aprende a estar*, os quatro pilares da educação propostos por Delors (1997).

## REFERÊNCIAS

- Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. [Tese de doutoramento]. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Brougère, Gilles. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Delors, J. (1997). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.
- Coutinho, A. S. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. In *Da Investigação às práticas*, 4(I), 31-43.
- Kishimoto, T. M. (2013). A infância, a cultura lúdica e a formação do brincante. In Carvalho, A. M. P. (Org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Sarandi.
- Sarmiento, M.J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Schmitz, A. C. (2012). Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil. In Coutinho, A. C. et al (org). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

Silva, A. N. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras. Trajectos intergeracionais*. Vila Verde: Atahca.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **REFLEXÃO 9ª SEMANA**

**De 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017**

**Sobre a emergência da leitura e da escrita**

Na terça-feira, desenvolvi mais um conjunto de atividades no âmbito do projeto. A minha ideia era criar um diagrama com dois conjuntos: alimentos que fazem “os dentes felizes” (conjunto do Sr. Dente Contente) e alimentos que “fazem os dentes tristes” (conjunto do Sr. Dente Doente). Para formar este diagrama, como planeado, cada criança foi retirar um recorte com um alimento e escolheu em qual dos conjuntos queria colocar. Tinha como intenção que o diagrama ficasse com os erros que pudessem ocorrer, para depois, na atividade da tarde em que ia ler uma história que abordava e explicava estes aspetos, pudéssemos verificar, em conjunto o que tínhamos colocado certo e errado. No entanto, depois desta dinâmica da manhã, sem que estivesse planeado as crianças acabaram por ir todas fazer um desenho, ilustrativo do diagrama. Como foi logo de seguida, sem haver tempo para construir e reconstruir os conhecimentos, os desenhos ficaram, tal como o diagrama feito em grupo, com os erros. Ora, da parte da tarde, quando descobrimos o que afinal era bom ou mau para os dentes através da história e do debate entre todos, fomos então rever o diagrama de grupo. Depois, ainda estivemos a observar dentes reais com caries e conversámos sobre o que nos pareciam ser as caries, quem já tinha tido alguma, o que fazer para evitar, etc. esta conversa levou a que fosse dito por cada um se lavava os dentes todos os dias e quantas vezes o fazia. Só assim, a conversa já estava bastante longa, mas ainda faltava apresentar ao grupo e corrigir os trabalhos individuais, o que fez com que ainda se alargasse mais a reunião. Com isto, o que aconteceu foi que alguns elementos do grupo foram perdendo a capacidade de concentração e o envolvimento, começando a demonstrar sinais de cansaço... No entanto, para o resto do grupo, estava a ser importante passar por todos estes passos e estavam a ser assimilados conceitos importantes. Agora, depois de isto se ter passado, compreendo que não tomei as melhores decisões: primeiro, o trabalho individual deveria ter sido feito de tarde, depois do que fizemos em grupo, pois é difícil corrigir um desenho, segundo, deveria ter arranjado uma estratégia de diferenciação pedagógica, para uma reunião tão longa, mas na hora apenas me ocorreu a hipótese de deixar que as crianças que já não estavam interessadas fossem brincar nas áreas, só que isso poderia ter afetado também os

que ainda estavam motivados e isso fez com que não optasse por esta ideia; em terceiro lugar, tive também consciência de que ainda necessito de ter presente a planificação prévia, evitando grandes alterações, como esta de fazerem todos o diagrama individual logo de manhã (estava planeado para a tarde), pois ao antecipar causei um acumular de tarefas para a parte da tarde, que já não fui capaz de dividir, pois o debate fez sentido de forma seguida, mas foi demasiado pesado para certas crianças do grupo. Não obstante estes pormenores, no geral as crianças andam bastante interessadas no trabalho do projeto, mesmo as que não demonstram tanto durante as atividades. Por exemplo o Henrique, que é uma criança que apresenta um comportamento que aparenta não estar envolvido nas tarefas, ou não conseguir estar atento, veio-me chamar para me dizer que um dos bonecos estava um pouco descosido. Noutra altura, também me disse que o Rodrigo precisava de ir pintar mais um dente no nosso gráfico, pois tinha-lhe caído mais um dente. Ou seja, mesmo parecendo que não, esta criança está “a par dos acontecimentos”, sabe o que andamos a fazer e interessa-se por participar, apenas o faz à sua maneira e ao seu ritmo. Ainda dentro do projeto, na quinta-feira, estivemos a avançar o modelo da boca gigante, mais uma vez, apenas as crianças que demonstraram interesse vieram trabalhar no modelo. O que acontece é que são sempre os mesmos que querem participar desde o início, mas depois, ao observar o que se está a fazer, mais crianças se juntam a nós. Na verdade, quase todos já contribuíram para esta construção de grupo!

As restantes atividades desta semana foram todas relacionadas com o Natal: fizemos uma estrela de Natal, um pai Natal com um barrete em *origami* e barba de algodão e a educadora imprimiu três desenhos a preto e branco alusivos à época, para irem fazendo, quando quiserem. Apesar de estas atividades parecerem, para quem tem alguma experiência, repetitivas e um pouco “mais do mesmo”, a verdade é que esta é uma época com muito significado para as crianças, que adoram vivê-la ao máximo, assim, estas propostas de trabalho que podem parecer “típicas”, ganham uma mística especial e são de facto, muito apreciadas pelas crianças. Ainda neste tópico, começamos esta semana a prenda de Natal para oferecer aos pais, apesar de eu e a Luísa termos planeado, em linhas gerais, o que iríamos fazer, foi tida com as crianças uma conversa em que todos deram as suas ideias, para que a prenda fosse definida com a participação de todos.

Acabou por ser engraçado que os planos que delineamos (eu e a Luísa) foram ao encontro daquilo que as crianças sugeriram, tendo-se chegado a um consenso.

Por último, quero focar algo que aconteceu na quinta-feira, depois da festa da Leonor L.: os aniversários são celebrados na sala, com todos reunidos em volta de uma grande mesa (as mesas todas juntas) e com a presença de alguns familiares, neste caso a mãe, o pai e a avó. São cantados os parabéns e come-se o bolo. Desta vez, no final a Luísa ficou a falar com os familiares, pois iam-se embora com a Leonor. A Carmo (AO), estava a limpar e a arrumar os restos de bolo e guardanapos e eu estava a conversar com três crianças, que estavam a dizer que não queriam comer mais bolo. Alguns elementos do grupo notaram que os adultos estavam todos ocupados e saíram para o recreio. Como fui eu a primeira a ver este comportamento, agi chamando-os para dentro de forma firme. Eles vieram, mas o Martim Q., observando isto, resolveu sair e ficar a desafiar-me, não querendo entrar. A Gabriela e o Henrique, que imitam sempre os comportamentos de desafio juntaram-se a ele. Percebi que estavam apenas a desafiar-me, para ver o que eu iria fazer. Disse-lhes que não ia correr atrás deles, nem gritar e que se não viessem para dentro isso ia ter consequências, mas entretanto a educadora notou o que se passava e disse-me para ir lá fora chamá-los. Logo depois a AO também notou o sucedido e gritou para que entrassem imediatamente. Resumindo, as crianças acabaram por entrar, tendo consciência do que tinham feito, tiveram consequências, pois falamos em grupo sobre isto e sobre outros problemas que têm ocorrido no recreio e ainda ficaram sentadas, em *time out*, para pensar sobre o que fizeram. Em meu ver, isto apenas sublinha que eu sou uma “convidada” e não uma figura de referência, pelo que ainda sentem necessidade de me testar, para descobrir os limites, percebendo que a minha posição não é totalmente igual à da Luísa ou da Carmo.

Como tema de aprofundamento, selecionei a **emergência da leitura e da escrita**, no jardim-de-infância. As razões prendem-se por várias situações que tive a oportunidade de presenciar e por considerar que este é um tema de bastante importância e relevância. De seguida, ilustro algumas das situações a que me refiro:

Durante a reunião de acolhimento, a Luísa mostra uma das mensagens que pedimos que os pais escrevessem e nos enviassem, para podermos coloca-las no calendário do advento. Ao virar o papel para todos, uma criança diz que aquela letra é “escrita”. O Mateus logo explica que se chama “manuscrita e que nesta letra assim escrita à mão,
---

as letras aparecem todas pegadas”. Isto revela que têm noção das várias grafias para a mesma letra, sem deixar de significar o mesmo.

Nota de campo do dia 28 de dezembro de 2017

Ao apresentar o novo boneco, o Sr. Dente Doente, a Leonor B. Exclama: “Dente Contento rima com Dente Doente! Mas esse (o dente contente) também se pode chamar sorridente e continua a rimar!” Numa única intervenção, a Leonor demonstra dominar vários conceitos linguísticos, bem como um campo lexical e semântico já bastante evoluído.

Nota de campo do dia 30 de dezembro de 2017

Na área da casa, existem cadernos e lápis, que as crianças utilizam para escrever recados, cartas, receitas, etc. Quando fui observar o que realmente registam, notei que fazem algumas letras, desenhos, números, e garatujas, sendo claro que percebem a diferença entre os vários códigos e que, para além do seu nome, já sabem escrever algumas palavras. Quando não sabem, pedem-nos (adultos) ajuda. Reconhecem já o sistema de rotulagem que a linguagem tem, ou seja, que uma mesma palavra se escreve sempre da mesma maneira.

Nota de campo do dia 29 de dezembro de 2017

No recreio, a Mariana B. vem-me mostrar muito feliz que conseguiu encontrar o *walkie-talkie* (brinquedo muito cobiçado). Passado um tempo, noto que está a carregar nos botões com alguma intenção e pergunto-lhe qual é. A Mariana responde: “estou a ver quantos temos cada uma, olha: I-NÊS (carregando no botão uma vez por sílaba) e eu MA-RI-A-NA. Tu tens dois e eu quatro!” De forma simples, didática e autoproposta, a Mariana mostra domina a consciência silábica, ao mesmo tempo que relaciona as sílabas com conceitos matemáticos.

Nota de campo do dia 28 de dezembro de 2017

Estas são algumas das situações que tive o privilégio de assistir, pois muitas outras têm ocorrido. Algumas até me causam espanto, deixando-me a pensar como é que se foram lembrar de tal coisa, impressionando-me com os seus vastos e complexos conhecimentos e mostrando-me que para trabalhar conceitos específicos, não é necessário planear coisas muito intrincadas, pois a forma mais natural de todas, pode ser a mais significativa. Ao mesmo tempo, os materiais existentes na sala, como letras magnéticas e quadro, quadro branco e marcadores, jogos, etc. aliados à forma como os adultos desafiam as crianças, criam um ambiente ideal de descoberta e de experiências. Talvez por isso as crianças manifestem este interesse na escrita, tendo já muita competência neste domínio,

iniciando pela diferenciação entre a escrita e o desenho, sendo esta a primeira conquista na apreensão do código escrito (Mata, 2008). Quando começam a tentar escrever, numa fase inicial surgem sobretudo desenhos e garatujas, sem serem ainda letras definidas, que depois se começam a misturar com as letras que vão conhecendo. Ao adulto, cabe o papel de apoiar esta descoberta e incentivar a continuar, sem limitar.

Nas várias situações, as crianças demonstram que reconhecem sentido na escrita e na leitura, sendo que “a escrita é algo em que as crianças estão envolvidas num processo produtivo e portador de sentido, é algo que podem ver os outros produzir de uma forma visível, e que deixa marcas passíveis de observação e análise” (Viana, 2002, pp. 30-31). Isto pode dever-se ao facto de que todos os adultos da sala são promotores disto mesmo, escrevendo diariamente à frente das crianças e envolvendo-as neste processo. Também já presenciei a realização de atividades que visam o reconhecimento das letras, como por exemplo uma atividade em que estiveram a preencher o seu nome com pedaços de papel e a educadora ia perguntando: Quantas letras já fizeste? Quantas te faltam? Esta como se chama?, etc. e noutra situação em que estiveram a comparar os vários nomes, para ver as letras que se repetiam e os números de sílabas que tinha o nome de cada um. Para além disto, no quotidiano há crianças que se destacam neste sentido da emergência da leitura e da escrita, pedindo para que lhe leiam histórias e para e “escrever”. O facto de existir na sala e à disposição das crianças um placar os nomes de cada um, ajuda a estimular esta vontade de escrever, pois “o nome das crianças e o dos seus pares são frequentemente fonte e alvo de análise privilegiada. É muitas vezes através da análise destes nomes que a criança chega à identificação de algumas letras” (Viana, 2002, p.31). Isto aconteceu, por exemplo, quando o Lourenço disse que queria escrever, não queria desenhar e foi procurar no quadro os nomes dos seus amigos mais próximos. Acabou por encher a folha de nomes, letras soltas, etc.

Posto isto, sublinho como conclusão que é muito importante que o ambiente educativo em que a criança está inserida seja promotor desta progressiva apropriação da escrita, oferecendo distintas oportunidades para que as crianças contactem e explorem esta componente do grande domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, tendo sempre presente que

a construção, por parte da criança, de uma representação alfabética da escrita é uma tarefa conceptual de enorme complexidade, a qual deriva do facto de a criança ter que ser capaz de articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos com conhecimentos relativos aos nomes das letras (Silva , 2004, p.188).

Tendo em conta todos os aspetos supracitados, considero então fundamental que este ambiente seja, tal como defende Mata (2008): positivo e facilitador da escrita; estimulante para a utilização real da escrita; que promova a reflexão e o confronto com diferentes formas de escrita; que o adulto estimule, encoraje e apoie as explorações e, sobretudo, encare as crianças como produtoras de escrita, com oportunidades de escolha. Como futuros educadores devemos ter presentes estes importantes pressupostos na organização do ambiente educativo, pois um adulto limitador pode causar impactos negativos na motivação e predisposição para a aprendizagem destes conteúdos por parte das crianças.

## **REFERÊNCIAS**

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 187-191.
- Viana, L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## REFLEXÃO 10ª SEMANA

De 4 a 8 de dezembro de 2017

### Sobre as Questões de Gênero em Educação Pré-escolar

Esta semana pareceu passar a correr, porque houve mais um feriado à sexta-feira, na terça-feira houve a ida à biblioteca da escola e na quarta-feira tivemos uma saída, a ida ao teatro Tivoli. Começando pela segunda-feira de manhã, continuamos a trabalhar na prenda para os pais e terminamos o modelo da boca gigante. Inicialmente, pensei em terminar sozinha, pois apenas faltava colar as várias partes e como era preciso usar cola quente, pensei que seria melhor assim, para depois fazer a surpresa da parte da tarde, revelando o resultado final do nosso trabalho. No entanto, a educadora disse-me que podia chamar algumas crianças para virem fazer comigo (estavam na hora do recreio), pois eles gostam sempre de participar, mesmo quando algumas partes têm de ser feitas por um adulto. O que aconteceu foi que acabaram por me ver a trabalhar na sala (a parede que dá para o exterior é toda feita de vidro) e vir pedir para ajudar, não tendo chegado a ser preciso chamar as crianças. Gostaram de ver o processo de montagem e da primeira visão do resultado final, da parte da tarde, houve na mesma a surpresa para as crianças que não tinham estado comigo de manhã. Nesta última atividade da segunda fase do projeto, começamos por ler uma história que focava os aspetos da higiene oral, cantamos uma canção sobre lavar os dentes e falamos sobre as experiências de cada um. Para abordar a questão de como lavar os dentes, para além de usarmos o modelo que criamos, trouxe uma escova de dentes gigante, e objetos reais de higiene oral (fio dentário, elixir bucal e pasta de dentes), para dinamizar a discussão sobre como lavam os dentes em casa e como é que se deve lavar os dentes. Logo depois, chegou a minha professora orientadora do projeto, que vinha fazer a observação. Já não conseguiu ver a dinamização da atividade, mas foi recebida pelas crianças (que juntamente comigo) lhe mostraram o trabalho que desenvolvemos até aqui, com bastante entusiasmo. O *feedback* que a professora Filomena me deu, corroborou o que eu penso, nota-se um grande interesse e envolvimento das crianças, que após as atividades relacionadas com o projeto escolhem continuar a brincar, quer seja com os bonecos (Sr. Dente Contente e Sr. Dente Doente) fazendo teatros de fantoches, quer seja através da expressão plástica, fazendo desenhos e pinturas, tudo de forma autónoma. Referiu ainda algo que eu e a educadora já tínhamos falado, que apesar

de estar a desenvolver o projeto com todo o grupo, estamos a conseguir captar o interesse das 20 crianças, o que é um ponto positivo do trabalho. Na terça de manhã, fomos até à biblioteca do 1º CEB conhecer o espaço que foi remodelado e ouvir uma história. Penso que esta articulação, se bem explorada pode ser mais uma ponte entre os dois ciclos, facilitando (e desmistificando) as transições. Da parte da tarde, a hora do conto foi diferente, as crianças observaram um álbum apenas ilustrado com a história do Natal (nascimento de Jesus). De seguida, voltamos a passar cada página do livro e as crianças foram o “escritor”, contaram cada parte da história e eu registei numa folha. No final, li para todos a história tal como a escrevemos. Isto vai servir para a apresentação para os pais que vamos fazer na festa de Natal, em que as crianças irão ler-lhes o *seu* livro (texto e ilustrações). Na quarta-feira, como já referi, fomos ao teatro ver a peça *Assalto às lancheiras*. As crianças estiveram bastante atentas, interessadas e envolvidas. A mensagem da peça é que existem alimentos saudáveis, que devemos comer todos os dias e que nos dão muita energia e as gulodices, que só devemos comer de vez em quando, pois podem nos fazer mal. As cenas da peça foram divertidas, com uma música e diálogos dinâmicos, que passavam as ideias de forma envolvente e suave, evitando ser demasiado “escolarizado”. Também os cenários e figurinos estavam muito engraçados e apelativos. De uma forma geral, as crianças apreenderam a mensagem e ainda a relacionaram com o que estamos a trabalhar no âmbito do projeto, em que descobrimos que os alimentos que têm muito açúcar “são maus” para os dentes, sendo capazes de fazer a ponte entre as duas temáticas. Durante a quinta-feira, aproveitamos para dar seguimento aos trabalhos que estavam a ser realizados desde segunda-feira, pois a época natalícia tem sido fonte de muitas ideias e de muitos pequenos projetos, que têm tomado conta do dia-a-dia, não obstante, as crianças continuam muito motivadas, envolvidas na *magia* do Natal de tal forma que até cantam as músicas natalícias enquanto trabalham! Só que isto não acontece com todo o grupo, algumas crianças já referiram que “andamos a fazer muitos trabalhos” e que às vezes estão cansadas. Neste sentido, noto o cuidado da educadora em distribuir o tempo de trabalho e o tempo de brincadeira para que nenhum deles seja esquecido, nem preterido em relação ao outro. Sublinho este facto pois, em conversa com uma colega esta afirmou que no seu local de estágio, “as crianças já não vão ao recreio há uma semana, devido ao volume de trabalho sobre o Natal”.

Quanto ao tema de aprofundamento que selecionei para esta semana, as **questões de género em educação pré-escolar**, este surge ligado a várias situações que observei desde o início da PPS, chegando a considerar escolhe-lo para o meu trabalho de investigação. Ao mesmo tempo, no âmbito da UC de Sociologia da Educação, durante a licenciatura, realizei um trabalho sobre estas questões, pelo que fiquei ainda mais alerta para situações relacionadas com este tema. Sobre a identidade de género, importa começar por definir que nas salas de atividades o que acontece é que as crianças são integradas “. . . num mundo genderizado no JI, onde, quando ali chegam, já sabem que são meninas ou meninos, já sabem distinguir-se e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do outro, pois a adoção de uma identidade de género nas crianças ocorre precocemente” (Ferreira, 2001, p.3). Na verdade, vários autores consideram que desde a idade dos 2-3 anos, a maioria das crianças adotou já uma identidade de género.

No contexto onde me encontro, principalmente quatro dos rapazes do grupo têm um entendimento bem marcado do que são “coisas de/para menina” e “coisas de/para menino”, mostrando já pouca flexibilidade nestes aspetos, o que me preocupou e chamou à atenção. As seguintes situações ilustram a que me refiro:

Estamos, eu e o Lourenço, a arrumar os lápis nos copos de cada criança. Colocámos em todos um lápis de cada cor e corrigimos os que estão em falta e/ou repetidos. Quando chega a vez dos lápis cor-de-rosa e lilás o Lourenço diz: “Inês no meu copo não! A Luísa (educadora) não me mete cor de rosas e isso!” Quando lhe questiono porquê, o Lourenço diz-me que isso é só para as meninas. (Obviamente, a Luísa nunca lhe disse tal coisa, no entanto, para garantir que eu não coloco essa cor no seu copo de lápis, o Lourenço sente necessidade de arranjar uma justificação que eu aceite.)

Nota de campo do dia 30 de outubro de 2017

No tempo de brincadeira nas áreas, sento-me à mesa com o Tomás, o Martim C. E o Lourenço, a jogar ao loto numérico. O Tomás diz para o Martim, passando-lhe um cartão cor-de-rosa, “este vai ser o teu!”, O Martim diz a resmungar: “Não! Eu não posso ter esse cartão... Inês olha o Tomás!”. Respondo: “Martim qual é o problema? Qualquer cartão do jogo serve para qualquer menino ou menina, ou não?”. Ao ouvir isto, o Lourenço diz a rir: “Sim, vamos todos jogar com um rosinha! Para experimentar e tu (eu) ficas com este (e pega num azul) ”.

Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2017

Ao fazer um trabalho de pintura com aguarelas, o Rodrigo está a pintar junto do Tomás. Combinam entre os dois as cores que vão usar, e as experiências de misturas que querem fazer:

Rodrigo: “Vamos fazer este, pincel passa por todas as cores e menos o rosa!”

Tomás: “ E agora vamos usar rosa... (dito em tom de desafio e a rir) ”

Rodrigo: “Que horror! Mete já uma cor por cima!”

Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2017

De acordo com Ferreira (2001), em contexto de jardim-de-infância, “as crianças têm um papel ativo na construção social das suas relações e identidades de género quando brincam” (p.1). Para esta construção, importam as ações/reações individuais e também as sociais (grupo). Porque, as crianças encontram-se numa fase de construção e estabilização da sua identidade não só de género, como da sua identidade enquanto pessoa, a sua personalidade e o seu lugar no contexto e no grupo. Assim,

apesar da maioria das crianças pensar em termos de género e de ser importante para si verem-se como meninas ou meninos, isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como “adequados” e muito menos que num contexto, para muitas novo, como o JI, saibam aqueles que são convenientes para ali se tornarem membros de um ou outro grupo ou qual o tipo de comportamentos que essa presença requer delas para que sejam aceites como tal. (Ferreira, 2001, p.3)

Ou seja, este é um tempo de experimentação e teste, em que as crianças vão descobrir quem são individualmente e quem são no grupo. Ao longo deste auto e hétero conhecimento, as influências são múltiplas: desde as diferenças individuais, até às diferenças da cultura familiar de cada um, que é trazida para o grupo. “As identidades assim concebidas como relações sociais plurais e múltiplas, fragmentadas e contraditórias, instáveis e em transformação, implicam *negociações* de identidade de género (Jordan, 1995) que permitem a sua distinção vs. articulação” (Ferreira, 2001, p.4).

Ao observar este grupo, ao longo destas 10 semanas, posso afirmar que a seleção das áreas por parte das crianças reflete, claro, as suas preferências, mas também as suas concepções, pois são mais vezes as meninas que escolhem a área da casa grande (a área mais adorada da sala), da casa pequena, da biblioteca e das atividades plásticas. Os meninos escolhem mais vezes os jogos de construção, *puzzles*, jogos de mesa e garagem. Mesmo quando, por exemplo, são os meninos a escolher a área da casa grande, noto uma

grande diferença na sua apropriação do espaço, nas utilizações que fazem dos objetos e na escolha do tema para as brincadeiras. No entanto, em ambos os casos há exceções, existem meninos/as que escolhem mais vezes as áreas preferidas pelo sexo oposto e que demonstram comportamentos também eles diferentes das crianças do seu género. Sendo assim criadas as *zonas de transgressão de género* que “. . . permitem uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) vs. resistência(s) que operam na negociação das fronteiras e das identidades de género.” (Ferreira, 2001, p.6). Quando estas situações ocorrem, o educador tem a oportunidade de realizar um *trabalho de fronteira*, ao ajudar as crianças a problematizar e refletir estas questões percebendo que as

. . . relações entre géneros são como um processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças . . . faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de género contrastantes, extremados e exclusivos . . . as *fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e como os/as *outros/as*, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e veem como membros de um grupo de género particular . . . (Ferreira, 2001, p.6)

Para concluir, penso que enquanto docentes, temos a responsabilidade de trabalhar no sentido de (des)construir alguns conceitos, por via do diálogo, da análise de situações, da reflexão, de pequenos desafios, etc. com a intenção de contribuir para a educação para igualdade de género e a aceitação e normalização das diferenças, como forma de evitar uma *masculinidade/feminilidade hegemónica*, que apenas

. . . atua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação, por via da incorporação da ritualização das práticas de sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo. (Ferreira, 2001, p.5)

## REFERÊNCIAS

Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI. *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias*. Porto: FPCEUP.

## REFLEXÃO 11ª SEMANA

De 11 a 15 de dezembro de 2017

### Sobre a Importância das Artes na Educação de Infância

Com a aproximação da festa de Natal, esta semana foi muito centrada nos trabalhos de preparação da festa: decorações, prenda para os pais e para os avós, realizar o livro do Natal para contar aos pais, ensaios da apresentação, etc. As crianças mantiveram-se bastante motivadas e envolvidas em toda a mística desta época do ano. Apenas uma ou outra mencionou que a quantidade de tarefas estava a ser maior que o normal, “Estamos a trabalhar à séria para este Natal!” (Lourenço) ou “Estou cansada porque temos tanta coisa para fazer, esta semana nem estive na casinha.” (Adriana) (cf. Nota de campo do dia 14 de dezembro de 2017). Não obstante, tendo em conta a minha experiência pessoal, neste contexto onde me encontro, estou a ter a oportunidade de receber um exemplo muito positivo, pois têm uma forma com a qual concordo de gerir esta época: valorizando o lado mais mágico do Natal, focando os eventos culturais associados, sem “cair” em aspetos religiosos (até porque esta é uma instituição pública, pelo que tem a obrigação de ser laica) e concentrando-se no que este tempo significa para as crianças e o que *elas* querem fazer e experienciar, ao invés do que já observei noutros contextos, em que se concentram em agradar aos pais em primeiro lugar. Ao mesmo tempo, as docentes não esquecem a mensagem mais significativa do Natal (na minha opinião): o facto de estarmos juntos com quem mais gostamos e viver momentos felizes, de partilha. Contrariando um pouco a faceta consumista que se tem intensificado nos últimos anos, na nossa sociedade. Posto isto, tem sido muito gratificante poder fazer parte deste grupo neste momento tão apreciados pelas crianças e vê-las criar o que *elas* consideram que deve constar numa festa de Natal e o que *querem* apresentar às suas famílias, como forma de partilhar o que é o seu dia-a-dia no JI.

Quanto ao fecho dos trabalhos no âmbito do projeto, não podia estar mais realizada. Esta semana realizamos a fase da avaliação e divulgação, e as crianças voltaram a surpreender-me, pois eu pensei que estando encerradas as atividades mais lúdicas e práticas, estas duas fases fossem mais aborrecidas. Na própria reunião de avaliação o grupo mostrou sinais de inquietação, que me deram a entender alguma falta de interesse. Não sendo minha intenção fazer nada “por obrigação”, decidi encerrar a reunião em

grande grupo, deixar que as crianças se distribuíssem pelas áreas da sala para o tempo de brincadeira (que eu compreendo que tem sido mais escasso com todo o trabalho de preparação do Natal) e reunir apenas com as crianças que estavam mais motivadas. O que aconteceu foi que as outras também se foram juntando, para dar a sua contribuição, sem que eu sequer as chamasse. Por exemplo: “Inês, vocês estão a escrever aí o que gostamos mais? Podes escrever aí que gostei de ver os dentes no gráfico?” (Martim C.); “O que estão a fazer? Isso é para mostrar aos pais? Então não te esqueças de dizer que temos de lavar os dentes para não virem as bactérias” (Mariana B.); ou “No nosso museu dos dentes não se esqueçam de pôr os senhores Dentuças!” (Gabriela), entre outros. Ou seja, percebi que a falta de envolvimento se deveu à forma como eu estava a dirigir a atividade e não à atividade em si, pois numa altura em que têm estado mais tempo em atividades orientadas, as crianças não estavam dispostas a estar em roda a conversar, mas numa situação mais informal, em que o controlo e a vontade de participar ou não estava mais do seu lado, já se sentiram mais impelidas a dar os seus contributos. Assim, quando fomos montar a exposição no nosso “museu dos dentes”, optei por começar logo com um pequeno grupo a fazer o cartaz. Depois, consoante foram vendo o que estávamos a fazer, as restantes crianças foram se chegando e pediram para ir participando de forma autónoma. No fim, posso dizer que estou mesmo muito contente com todo o percurso de trabalho, com o facto de o grupo ter realmente adquirido conhecimentos, com a forma como todos deram o seu contributo, à sua maneira e, por isso, poder dizer com confiança que foi um trabalho com todos, de todos e para todos. Prova disso são as brincadeiras que de forma totalmente autónoma as crianças realizam na sala, bem como, a forma como muitos deles levaram os seus pais para verem os nossos trabalhos, explicando-lhes cada parte com empenho.

Ainda em relação às atividades desta semana, quero sublinhar a confeção do doce de abóbora, que há um tempo eu e educadora queríamos fazer com as crianças. Este acabou por ser o momento ideal, pois ganhou um significado ainda maior por ser algo que estávamos a fazer para oferecer aos pais, quando os recebermos na nossa sala. As crianças puderam participar em todas as etapas, desde partir a abóbora, provar a abóbora, meter no tacho com os restante ingredientes, observar enquanto cozinhava, sentir o aroma do doce, provar, retirar as sementes para reutilizar, etc. Desta forma, aliado ao facto de

que a abóbora foi colhida da horta do JI, o grupo ganhou uma identificação com este trabalho, vendo-se, na festa, como estavam contentes pelo facto de os pais estarem a comer algo feito por eles, de raiz.

Por fim, focando a sexta-feira de manhã, em que recebemos os pais, irmãos e avós na nossa sala, posso dizer que foi uma manhã muito agradável para todos. Como já se foi percebendo, começamos por cantar algumas canções de Natal para os pais, apresentamos o livro que as crianças criaram (texto e ilustrações) e terminamos com umas das mais conhecidas canções de Natal, em que os familiares foram convidados a se juntar a nós. As crianças estiveram mesmo muito bem, cada um se comportou como é de verdade, ou seja, uns mais extrovertidos, outros menos, mas principalmente, fieis a si mesmos, notando-se que estavam à vontade e felizes. A parte do convívio com o doce e bolachas e troca de prendas foi para mim bastante positiva. A mãe da Mariana B., com quem estou a realizar o portefólio, veio falar comigo, contando que a filha está muito contente, tem uma ligação engraçada comigo e gosta de explicar em casa o que vamos fazendo. Os pais da Leonor B., da Marta e do Mateus fizeram questão de referir que o projeto tem sido um tópico recorrente lá em casa e que os filhos até já lhes dão conselhos! Houve também os que quiseram oferecer uma lembrança e os que simplesmente quiseram apresentar-me os familiares, como a Matilde, a Melanie e a Gabriela. Num contexto em que o contacto com os pais é escasso por razões temporais (rotina), esta interação foi bastante importante para mim, pois pude compreender de que forma o meu trabalho e a minha presença estavam a ser percecionados pelos adultos, que de outra forma teria sido mias difícil e menos significativo (por exemplo, através de questionários ou algo do género).

Como tema de aprofundamento, tendo em conta esta azáfama da preparação e antecipação do Natal, lembrei-me de selecionar o tema do **lugar das artes no JI**, relacionado com o facto de estas serem, por vezes usadas apenas como meio para atingir um fim, ao invés de algo *com valor em si mesmo*. Neste contexto, tive um bom exemplo de como “evitar” algo assim, mas em outros o cenário que observei nem sempre foi assim tão feliz.

Porquê? Porque nós, adultos, temos por vezes a tendência de valorizar certas áreas do conhecimento e certas competências em detrimento de outras. Nomeadamente, colocar acima de todas as outras “disciplinas” as ciências exatas (naturais, matemática, etc.) no

caso da educação de infância, isto também acontece, sendo que se junta normalmente à “lista A” as questões da língua (oralidade, escrita, leitura, etc.). Deixando um pouco para segundo plano áreas como a formação cívica, a expressão motora e a artes visuais, a expressão musical e a expressão dramática. Ora se defendemos que a criança deve ter direito a uma educação completa, global e holística, tal hierarquização e compartimentalização do currículo não faz qualquer sentido. Contra mim falo, na medida em que as ciências exatas são-me bastante apelativas, devido a gostos pessoais, sendo que por vezes tenho de me refrear e refletir sobre o foco que dou a cada área nas minhas escolhas e nas minhas propostas, bem como, evitar usar as artes como apenas um “meio de produzir para as outras áreas”, ou seja, trata-las como algo importante e relevante em si mesmas.

Começo por reforçar estas premissas lembrando que, nas orientações para a educação pré-escolar a **Área de Expressão e Comunicação**, subdivide-se em quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática, que por si só afasta as separações entre eles e reforça a sua interligação

por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia . . . incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 43)

Neste sentido, irei focar o domínio da educação artística, sublinhando o que pode proporcionar às crianças, a sua relevância em educação de infância e as intencionalidades educativas que podemos veicular através de três dos subdomínios em que se divide (artes visuais, jogo dramático/teatro e música).

### **1. Artes Visuais**

As artes visuais “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Se reconhecemos a sua importância e as suas potencialidades, torna-se fulcral que no jardim-de-infância as artes deixem de ser apenas um meio de

articular e aprofundar conhecimentos de outros domínios, para passarem a ser encaradas e mobilizadas na íntegra, de forma séria e aprofundada, uma vez que também são uma forma de estruturar a personalidade das crianças e de influenciar o seu desenvolvimento, pela positiva. É por este motivo que no currículo, a arte desempenha um papel tão importante, uma vez que a expressão não pode ser entendida apenas de modo cognitivo mas também afetivo, pois ajuda a expressar tanto as ideias como os sentimentos (Barbosa, 2005).

Dado que o contacto com as artes na infância é essencial, uma forma de garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar experiências significativas neste subdomínio é o educador fazer um investimento na criação, acompanhamento e orientação de situações propícias à exploração das diferentes formas de expressão das artes visuais, por parte das crianças. Posto isto, o educador deve, por um lado, apostar na utilização de diferentes materiais, estimular a manipulação e a exploração e, por outro lado, não esquecer a importância do conteúdo, ou seja, expor a criança a conceitos eruditos, artistas diversificados, equilibrando assim os estímulos específicos aos quais a criança é submetida diariamente (Godinho & Brito, 2010). Assim, ao planear as propostas, devemos ter a preocupação de que as atividades formem uma sequência lógica e que a criança seja o interveniente principal, passando pelos papéis de criador, de executante e de apreciador, tal como defendem os autores supracitados.

Passando para a exposição das intencionalidades e finalidades educativas que podem estar subjacentes a propostas no âmbito das artes visuais, uma delas passa por desenvolver e potenciar a criatividade das crianças, “alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.47). Abrindo assim caminho para a criação livre e para o espírito crítico, por parte das crianças, sem medo do julgamento do *outro*. Uma outra finalidade educativa prende-se com a escolha propositada de diferentes materiais a apresentar às crianças: selecionar materiais com diferentes tamanhos e volumes desde os grandes, até aos pequenos, o que visa criar desafios ao nível das capacidades motoras finas das crianças, expansão do seu vocabulário, fomentar a utilização de diversos materiais do quotidiano nas suas obras,

para que consigam interiorizar que há diversos materiais de desperdício que podem ganhar uma “nova vida”, ou seja, criar obras de arte através da reutilização. Esta tomada de consciência tem uma ligação direta com o domínio da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, promovendo uma consciência ecológica, desde cedo. Estas preocupações e intencionalidades ligadas à escolha dos materiais e das técnicas que, segundo Sousa (2003), são tão imprescindíveis para a expressão plástica, como as palavras são para a expressão oral, têm como objetivo criar um espaço de exploração de diferentes materiais tendo por base uma técnica artística específica (as construções, no caso da nossa sessão). Estas decisões e definições entre materiais e técnicas são o que a mesma autora considera “uma das principais preocupações pedagógicas” (Sousa, 2003, p. 183). Por último, de acordo com o que defendem Godinho e Brito (2010), através da apreciação de obras variadas, de autores diferentes, as crianças são conduzidas a fazer uma comparação com os seus próprios projetos, estimulando a produção futura e o desenvolvimento artístico infantil, investindo na experimentação, ou seja, na execução de técnicas, em que as crianças vivenciam e exploram diferentes materiais e participam na criação de algo novo, feito por elas. Também podemos pedir que deem nomes/títulos às suas obras, o que tem “muito interesse para Vygotsky, que considerava esse fenómeno como um passo no desenvolvimento da capacidade de *planificar* da criança” (Spodek, 2002, p.433). Sem esquecer que devemos sempre deixar espaço para a apresentação e partilha das produções com o grupo, pois a partilha das experiências leva ao treino e desenvolvimento da expressão oral e de um sentimento de orgulho no trabalho desenvolvido. Isto porque, para além do tempo e liberdade que devemos proporcionar para *criar* é assaz importante haver também espaço para falar sobre o que foi feito, questionando a criança sobre os materiais que usou, as dificuldades que sentiu, etc. Pois, a valorização das produções das crianças contribui para o desenvolvimento da sua autoconfiança e para um sentimento de competência por parte das mesmas.

## **2. Jogo Dramático/Teatro**

A relevância de incluir o subdomínio do jogo dramático/teatro, nas orientações para a educação pré-escolar e, portanto, no currículo que se considera adequado e completo para crianças dos 3 aos 5 anos, prende-se por, segundo Gauthier (2000), a expressão dramática favorecer o processo de aprendizagem ao nível cognitivo, afetivo,

motor e estético, a partir de atividades lúdicas. Assim, favorece o desenvolvimento equilibrado e holístico da criança. Analisando à luz da psicologia infantil, percebe-se a importância inegável deste subdomínio, pois as crianças em idade pré-escolar distinguem-se “. . . dos bebês e das crianças da primeira infância pela capacidade de representar, formar imagens mentais.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 475). Os mesmos autores afirmam que nesta faixa etária as crianças já são capazes de interiorizar as suas experiências e comunicá-las através da linguagem, arte, mímica, representação de papéis e música, pois relacionam o que percebem com aquilo que se lembram e imaginam. Neste sentido, ao trabalhar o jogo dramático, numa perspectiva de “faz-de-conta estruturado” (em que o educador dá orientações através de determinados indutores, mantendo em grande parte a autonomia das crianças), estamos a promover o desenvolvimento da capacidade de formar símbolos mentais, sendo que, segundo Vygotsky (1991), são estas situações imaginárias que constituem um meio ideal ao desenvolvimento e evolução do pensamento abstrato. Isto, a par com a vivência de situações diversificadas de faz-de-conta e de representação de papéis potencia, tal como referem Hohmann e Weikart (2011), o desenvolvimento social e da linguagem nas crianças.

Numa análise mais empírica, ao observar as crianças a brincar livremente, percebemos que as brincadeiras envolvem um grande nível (quase que inato) de imaginação. As crianças criam, entre elas, um mundo só delas em que tudo é possível, estabelecendo relações estreitas com a realidade, pelo que estão, ao mesmo tempo, a aprender e a crescer, por exemplo ao experimentar ações “dos adultos” ao assumir diferentes papéis, ao criar personagens (ou *personas*), etc. Assim, “a interação com outra(s) criança(s), em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.52), tornando-se (as crianças) seres mais criativos, espontâneos, extrovertidos, confiantes e desinibidos, vencendo o medo do *ridículo*. De forma a respeitar o papel do teatro na educação pré-escolar e o desenvolvimento da criança o educador deverá atender ao nível etário e de desenvolvimento sociocognitivo das crianças, de forma a adequar as suas propostas às

necessidades e características do grupo. Assim, de acordo com as autoras supracitadas, o que se pretende é que a criança interaja, vivencie e interprete a sua personagem de uma forma consistente e diversificada, não com a intenção de culminar num espetáculo, dado a representações exaustivas, mas sim com o intuito de experimentação consistente e recorrente. Deve ser assim inculcado às crianças o prazer da experimentação, na qual esta não tenha medo de falhar, fomentando o improvisado.

Passando à exposição das intenções e finalidades educativas que são inerentes a propostas no âmbito do teatro, estas podem contemplar um conjunto de aspetos que, no seu todo, contribuem para que as crianças se apropriem do espaço, do corpo, e dos objetos, desenvolvendo as suas capacidades expressivas, tanto ao nível da vivência de personagens como da expressão e comunicação, incluindo também a estimulação da sua capacidade imagética, através do uso de objetos ou outros indutores. Devemos também ter em atenção a importância da *fruição*, isto é, tornar as atividades num momento de aprendizagem agradável e prazeroso para a criança, com momentos de realização individual e em grupo e momentos de observação do trabalho do *outro*. Nestas propostas, o lugar central cabe ao ato de *brincar*, pois, tal como afirma Sousa (2003), esta é a atividade mais importante da vida da criança. Não obstante, as atividades são orientadas pelo educador, promovendo momentos de brincadeira em que as crianças improvisam a partir de indicações, experimentando desempenhar personagens e recriar situações, reais ou imaginárias, tal como sugere Gauthier (2000). Na mesma linha de pensamento, Greta Frein (1981) (citada por Hohmann & Weikart, 2011, p.494) afirma que a brincadeira dramática está correlacionada com a cooperação, a amizade, o ajustamento geral e o uso da linguagem durante a atividade lúdica. Ao criarem as suas pequenas encenações, as crianças são levadas a escolher e não apenas a aceitar, a questionar-se e não a silenciar-se, a avaliar e a ter opinião e não apenas a escutar, a ser ator, em vez de espectador (Pereira & Lopes, 2007). Para estes desafios e tarefas que propomos, “é importante que os adultos apoiem a brincadeira de representação de papéis e faz-de-conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.495). Devendo também ser pensado, aquando da planificação, o espaço em que esta irá decorrer, ou seja, planear a disposição dos materiais de modo a facilitar a evolução das atividades e, claro, de forma a manter as condições de segurança (física e emocional) e de conforto. Neste sentido,

Gauthier (2000), defende que as sessões devem ser realizadas na sala de atividades (com as necessárias reorganizações do espaço), pois o facto de ser um espaço familiar oferece a segurança necessária para que as crianças estejam à vontade e disponíveis.

### **3. Música**

Muitas vezes nos referimos casualmente à música como sendo quase que uma “linguagem universal”, capaz não só de despertar e expressar sentimentos, mas até de nos ajudar a lidar com o que sentimos. Se lhe atribuirmos normalmente características tão marcantes, fica claro que, enquanto docentes, temos o papel de educar musicalmente as crianças, de forma a despertar nas mesmas a Música. Para tal, é fulcral desenvolver um trabalho, crescente em complexidade, com as crianças, desde os primeiros anos. Rodrigues (2000) define que o currículo musical deve começar por contemplar aprendizagens musicais informais (estruturadas e não estruturadas) e só depois introduzir as aprendizagens em termos formais. Nesta linha de pensamento, torna-se evidente que é essencial proporcionar a todas as crianças um contacto precoce e continuado com a Música, sendo o papel do docente, enquanto profissional, o de delinear estratégias para introduzir experiências musicais de qualidade desde a primeira infância, estimulando a expressão artística e musical nos bebés e nas crianças pequenas.

Para esta fase do desenvolvimento humano (a primeira e a segunda infância), o movimento físico desempenha um papel muito importante na aprendizagem, tal como afirmam Post e Hohmann (2004),

quando as crianças têm o espaço e a liberdade para se movimentarem sem constrangimentos, aprendem a medir a sua força física e os seus limites. (...) Ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo (p.44)

A voz e o corpo são os instrumentos mais acessíveis a este contato e, por isso, são mesmo considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados pelas crianças. Só explorando e conhecendo as potencialidades do nosso corpo se poderá partir para a aprendizagem de um instrumento (externo). A voz é assim o instrumento, por excelência, ao serviço da criança e, como tal, o repertório vocal é fundamental para um verdadeiro desenvolvimento musical da mesma.

Numa intervenção pedagógica adequada, de acordo com Rodrigues (2008), para que uma criança desenvolva, de forma consciente, o conhecimento do mundo da música e possua uma capacidade crítica relativamente à música que ouve e à que se pratica, é necessário que seja proporcionada a criação de estruturas de cognição e de ação artística em que se alimentem vivências positivas. Assim sendo, no trabalho de planificação, o educador deve ter sempre em mente o rigor científico usado, para que as crianças se relacionem com os termos e expressões de uma forma assertiva e a variedade de estilos apresentados e de tipologias seguidas, de forma a aumentar o leque de experiências significativas a que expõe as crianças.

No planeamento das atividades, o educador tem ao seu dispor cinco grandes tipologias: escutar, mover-se, cantar, tocar e criar, sendo que, segundo Rodrigues (2010), a tipologia pedagógica de excelência para abordar a música no contexto de jardim-de-infância é o cantar, uma atividade musical que fascina as crianças e que possibilita várias aquisições importantes como: a interação em grande grupo, descobrir o ritmo, a melodia e a expressividade da voz, entre outras, sempre de forma lúdica, envolvente e motivante, associada a momentos de celebração e alegria. Deve-se abordar na primeira e na segunda infância os conceitos de ritmo, forma, altura, intensidade e timbre. Conhecendo o grupo de crianças com que trabalha, pode-se então definir a nossa ação pedagógica, respeitando os ritmos e as necessidades específicas do grupo e de cada criança, de forma a decidir qual a abordagem e a sequência de propostas que melhor facilitam a aprendizagem motivante e significativa dos conteúdos.

Para as propostas que envolvem a música as finalidades e intenções educativas envolvidas podem ser bastante variadas, consoante o grupo com o qual estamos e as suas preferências e/ou necessidades. No geral, devemos incluir sempre uma primeira fase de aquecimento que é fundamental, pois é necessário criar um ambiente propício à aprendizagem, motivar e criar união no grupo com o qual se está a trabalhar, conseguindo que as crianças estejam presentes e em equilíbrio com o educador e, numa perspetiva mais fisiológica, preparar o corpo e a voz para as tarefas seguintes. É também importante incluir o mover, atendendo que o movimento “tem relações estreitas com a consciencialização do corpo, a exploração do espaço, a aquisição da noção de tempo e a respiração [e] este bem-estar com o corpo e com o seu movimento é fundamental para o

canto e para o ritmo, para todo o desenvolvimento musical” (Rodrigues, 2000, p.4). Em relação ao cantar, tal como referido, esta é segundo Rodrigues (2010), a tipologia pedagógica de excelência para abordar a música no contexto de jardim-de-infância, por possibilitar várias aquisições importantes. As propostas devem incluir oportunidades para as crianças explorarem a melodia, por exemplo, através da entoação da canção com a boca fechada e/ou com sílabas neutras, a voz falada, na aprendizagem do texto da canção, em que podemos trabalhar o texto da canção segundo diferentes alturas (agudo ou grave) e intensidades (forte ou fraco) e a voz cantada, por exemplo, experimentando diferentes expressividades e/ou criando a sua própria estrutura formal (ex. criar uma introdução e uma coda). Sendo o tocar uma tipologia que exige alguma experiência e preparação prévias, que podem ser feitas, por exemplo através da construção e utilização de instrumentos não convencionais, criando-se, na sala, a área dos instrumentos e começando a criar formas de acompanhar as canções cantadas com os instrumentos. Quanto ao criar, esta é uma tipologia que apela à criatividade e que pode ser mobilizada, como forma de tornar o trabalho mais pessoal, para o grupo de crianças, dando-lhes espaço para que tomem decisões. Por fim, o escutar, é uma tipologia que deve estar presente em todas as sessões de música, pois é a que permite ao educador apresentar a sua *performance* às crianças, fazendo uso dos seus conhecimentos teóricos para a tornar o mais rica e diversificada possível, consoante o que quer transmitir ao grupo. É também um momento em que as crianças têm a oportunidade de fruição e de ser “encantadas” e “entusiasmadas” pelo adulto, levando ao envolvimento, ao prazer em participar e, por conseguinte, a aprendizagens significativas.

Uma outra preocupação do educador, ao longo das suas propostas é a observação do grupo, de modo a perceber se a tarefa está a ser produtiva ou se tem de ser adaptada, de forma a evitar momentos de “desligamento” da tarefa, por parte das crianças. Também nas tarefas em que há divisão em grupos, o educador deve garantir o equilíbrio dos grupos em termos do nível de desenvolvimento e do número de crianças. Mantendo, sempre uma relação positiva com o grupo, incentivando e elogiando as crianças, de forma a aumentar a motivação e o envolvimento, através de um sentimento de competência, por parte das mesmas.

Para o meu futuro, ambiciono ser capaz de reger a minha ação enquanto docente segundo os pressupostos mencionados. Não obstante, acredito que o mais benéfico é o **equilíbrio**, a moderação entre os fundamentos teóricos e a sua aplicação na prática. Na verdade, penso que esse é o grande desafio dos educadores em formação, assim como dos que se iniciam na profissão: encontrar o nosso lugar, a nossa identidade entre o que recebemos de conhecimentos teóricos e o que recebemos de *feedback* das crianças com que nos encontramos.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, A.M. (Org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os Cinco Anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva.
- Godinho, J. & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: ME/DGIDC;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, J. D. L. & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, H. (2000). “Aspetos sobre o desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspetiva de Edwin Gordon”. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, pp, 31-37.
- Rodrigues, P. F. (2008). “Tradições musicais portuguesas – Na poética da educação e da arte?”. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, pp. 14-17.

- Rodrigues, P. F. (2010). “Cantar no jardim-de-infância em projetos interdisciplinares – para uma maior intencionalidade nas abordagens à música.” *Cadernos de Educação de Infância*, 92, pp. 45-51.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4ªed.) São Paulo: Livraria Martins Fontes.

## REFLEXÃO 12ª SEMANA

De 8 a 12 de janeiro de 2017

### Sobre as consequências de um estilo de vida inadequado

Esta semana, foi o meu regresso, depois da interrupção do Natal e Ano Novo. As crianças ficaram muito contentes por me ver novamente, expressando os seus sentimentos de forma efusiva e calorosa. Soube bem voltar e ser recebida assim mas, por outro lado, já estou a pensar que estas são as minhas últimas duas semanas e que depois terei mesmo de partir. Os sentimentos têm sido mistos ao longo deste processo e fazem-nos (aos estagiários) pensar e questionar aspetos que não havíamos ponderado antes. Como por exemplo, a responsabilidade de entrar na vida de um grupo, a marca que deixamos nas suas vidas e a que eles deixam na nossa, a vontade de os visitar, a ideia de um dia sermos nós a receber um aluno estagiário...entre muitos outros. Torna-se totalmente significativa e verdadeira a conhecida frase de Saint-Exupéry, aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Quanto às atividades da semana, senti-me realizada ao ter tido a capacidade de comunicar por via de *e-mail* com a educadora, pôr-me a par com o que se tem passado na minha ausência e delinear um plano da semana com base no que está a ser trabalhado e no que deixamos pendente desde a interrupção. Foi tão “fácil” voltar ao ativo, que acredito que as minhas capacidades de planeamento e de antecipação dos eventos estão realmente mais evoluídas, assim como a minha capacidade de me adaptar às situações conforme estas vão ocorrendo. Durante esta semana demos continuação ao projeto que a educadora está a implementar do *Nino e da Nina*, em que estivemos a vestir estes dois meninos, usando tecidos que nós e as crianças trouxemos. Como realizei esta tarefa com apenas quatro a cinco crianças de cada vez, foi interessante ver como têm capacidade de delinear uma ideia e de a concretizar. A parte que mais necessitou de mediação e na qual mais intervimos foi a de conciliar as várias ideias, escolhendo a que a maioria queria, ou testando a que melhor resultaria. Nestas questões democráticas, as crianças demonstram várias dificuldades e necessidade de investir no treino destas competências, por isso mesmo, tenho investido em propostas em grande grupo que os levam a ter de respeitar e ouvir o outro, de depender dos outros para chegar ao objetivo, etc. Assim, a pouco e pouco vão demonstrando mais abertura ao próximo, alguma capacidade de ser empáticos nas

diversas situações, entre outras competências sociais importantes, que levarão para a sua vida.

Um outro aspeto que me chamou à atenção foi o facto de a educadora ter feito uma alteração na organização da sala: decidiu alterar a disposição de um dos móveis onde agradamos os jogos, pois assim as crianças ficam com mais espaço para estar na área do quadro branco, que tem sido muitas vezes selecionada. Esta mudança aparentemente pequena teve influência na apropriação do espaço pelas crianças e foi importante, pois o grupo tem demonstrado interesse em escrever palavras e letras e prefere o quadro para o fazer, em pares ou pequenos grupos. Assim ficou provada a importância de se estar atento ao ambiente educativo, analisar os vários aspetos e fazer alterações sempre que necessário.

Foi também esta semana que decorreu a reunião de avaliação do primeiro período com os encarregados de educação das crianças. A educadora disse-me que eu estava convidada a estar presente e partilhou ainda comigo (previamente) as avaliações individuais das crianças, para que eu pudesse contactar com a sua avaliação, para a discutirmos posteriormente. Na reunião a educadora possibilitou ainda que eu tivesse um momento de intervenção, dedicado à partilha das aprendizagens e atividades no âmbito do projeto que desenvolvi com as crianças. Isto foi fundamental, pois tive a oportunidade de falar com os pais sobre as mudanças que as crianças manifestaram em casa, as suas opiniões, entre outros aspetos, e isso fez com que me apercebesse de que o trabalho foi realmente eficaz e significativo, pois as crianças referem e mobilizam as suas aprendizagens, explicam os assuntos aos pais e irmãos e têm tido mais cuidado e vontade face à higiene oral. Também em relação à alimentação, referem que têm notado diferenças, assim como têm adotado as sugestões de intervenção que eu e a educadora lhes passamos, para investir na diversidade e qualidade das refeições. Por exemplo, o Rodrigo é uma criança que não gosta de comer. Na verdade, ele refere que gosta de certos alimentos, mas nem sempre são escolhas saudáveis. Ao invés de estar a hora de almoço toda a insistir com ele, ou de desistir e dar-lhe a comida à boca, tentei fazer um acordo: eu dividia a comida no seu prato e a parte que fosse mesmo para comer, ele comia sozinho e eu depois levava o resto para dentro. Não tivemos sucesso em todas as tentativas, mas a verdade é que o Rodrigo comeu mais vezes sozinho. Quando referi isto à mãe do

menino, esta disse-me que em casa ele negociou esta estratégia com a ela e é assim que têm conseguido que coma melhor e não abuse dos *snacks* entre as refeições principais.

Com isto em mente, passo ao tema que vou desenvolver, que surge exatamente no seguimento do projeto que realizei com as crianças e das intervenções dos pais sobre o tema das rotinas de higiene e de alimentação que seguem em casa. Apesar de neste grupo de crianças não haver nenhum caso de risco iminente, a realidade no nosso país é que cada vez mais crianças são obesas e/ou não seguem uma alimentação equilibrada. Parto do princípio que, é para todos uma realidade, especialmente para as crianças, que a alimentação saudável se constitui como um fator determinante para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento global. Assim, é importante que as crianças façam **várias refeições por dia** e que essas refeições sejam **saudáveis** e **equilibradas**. Se a sua alimentação não for a adequada, o seu crescimento pode ser afetado, podendo levar ao surgimento de doenças, entre as quais a obesidade infantil. É este o tópico que irei abordar, a **obesidade infantil**, focando particularmente o caso de Portugal.

A obesidade é considerada, desde 1997, pela Organização Mundial de Saúde<sup>2</sup> (OMS) uma epidemia global e um dos maiores desafios de saúde pública deste século. Portugal está entre os países europeus com piores indicadores, no que diz respeito ao excesso de peso e à obesidade infantil, o que é particularmente inquietante, sublinhando-se a urgência em combater e prevenir esta patologia.

Começo por definir conceitos: o que é a **obesidade** e o **excesso de peso**? A OMS define a obesidade como uma enfermidade na qual existe uma acumulação excessiva de massa gorda, de tal forma que a saúde pode ser adversamente afetada. Segundo Fisberg (2006), a obesidade pode ser considerada como uma acumulação de tecido adiposo, localizado em certas partes ou em todo o corpo. Ou seja, trata-se de um distúrbio nutricional, provocado por um desequilíbrio prolongado e/ou permanente entre a ingestão e o gasto calórico. Já o excesso de peso, por seu lado, é definido segundo Costill e Wilmore (2001), como um peso corporal que excede o peso normal ou padrão de uma pessoa, baseando-se na sua altura e constituição física, sendo assim um estado anterior à obesidade. Falamos de **obesidade infantil** quando esta doença se manifesta na infância,

---

<sup>2</sup> Consultado em <http://www.who.int/eportuguese/countries/prt/pt/>.

portanto, desde o nascimento até à adolescência, havendo autores que defendem que a obesidade pode ter a sua origem (ou predisposição) mesmo durante a gravidez, por comportamentos da mãe, por componentes genéticas, entre outras hipóteses.

No nosso país, de acordo com os dados da Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (APCOI), 28,5% das crianças entre os 2 e os 10 anos têm excesso de peso, entre as quais 12,7% são obesas, o que indica que aproximadamente uma em cada três crianças tem excesso de peso<sup>3</sup>. Este estudo da APCOI demonstrou ainda que 65% das crianças em Portugal, entre os 2 e os 10 anos, não cumpre a recomendação internacional da OMS para uma ingestão mínima de três porções de fruta e duas porções de legumes diárias. O grupo etário dos 6 aos 7 anos foi o que mais reportou um consumo de fruta e de legumes inferior às recomendações com uma percentagem de 68,2%. Ao mesmo tempo, os dados demonstram também que as crianças obesas são as que menos legumes ingerem, com uma prevalência de 38,3% de consumo inferior às recomendações. Estes alarmantes números e o aumento da prevalência de obesidade no nosso país acarretam consequências assinaláveis para a sociedade portuguesa. Torna-se, portanto, importante considerar e implementar estratégias de prevenção da obesidade em Portugal, principalmente, face à obesidade infantil.

Para que seja possível prevenir esta ou outras doenças, há que atender às suas **causas**, mais precisamente, perceber qual/quais os fatores que levaram ao excesso de peso. Estes podem ser **fatores exógenos**, associados a uma alimentação inadequada, ao sedentarismo e/ou a problemas emocionais, ou **fatores endógenos**, relacionados com patologias hormonais (ex. alterações da função da tiroide). Sendo que a causa mais comum de deve a fatores exógenos, sobretudo, as opções alimentares desequilibradas e a reduzida atividade física, aliada à preferência de atividades sedentárias (ex. televisão, computador, etc.). Especialmente na infância, as **consequências** são críticas, estando a obesidade infantil associada ao desenvolvimento de outras doenças graves, estando mesmo uma criança obesa em risco de vir a sofrer de sérios problemas de saúde durante toda a sua vida. De acordo com a OMS, uma criança que sofra desta doença tem maior

---

<sup>3</sup> De acordo com os resultados do mais recente estudo divulgado pela APCOI que analisou uma amostra de 17.698 crianças, em idade escolar, no ano letivo 2016-2017, oriundas das sete unidades territoriais portuguesas (NUTS II). Consultado em <http://www.apcoi.pt/obesidade-infantil/>.

probabilidade de desenvolver **doenças associadas**, designadamente, doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, colesterol elevado, diabetes tipo 2, asma, doenças do fígado, apneia do sono, doenças/malformações ósseas e vários tipos de cancro. Ainda por associação à doença, as crianças obesas enfrentam sérios **problemas psicossociais**, pois, por se cansarem mais facilmente e pela sua aparência, estão mais sujeitas a ataques de *bullying* e outros tipos de discriminação, que poderão afetar em larga escala a sua autoestima e levar a um decréscimo do seu rendimento escolar. Se não receberem apoio especializado, poderão sofrer ainda de depressão ou outras doenças do foro psicológico, ainda na infância, na adolescência ou na idade adulta.

Face a tudo isto, como podemos agir no sentido de prevenir e combater a obesidade? Quais as **estratégias** que podemos implementar, enquanto profissionais de educação? Primeiro, importa sublinhar, de acordo com Kain et al. (2002), que as alterações socioeconómicas, decorrentes da melhoria das condições de vida das populações, associaram-se a uma mudança nos hábitos de vida, principalmente nos padrões alimentares, traduzidos num aumento do consumo de comidas rápidas (a chamada *fast-food*) e no sedentarismo, constituindo-se estes como os principais agentes da doença. Neste sentido, devemos incidir na promoção hábitos para uma alimentação saudável, bem como, de **hábitos para um estilo de vida saudável**, em que se incluem a atividade física e os hábitos de sono regulares, por exemplo. Sem esquecer que, tratando-se de crianças, é fulcral envolver os seus cuidadores, que têm grande influência nas escolhas da criança, no modelo que lhe passam, nas atividades em que a envolvem, etc. Manios et al. (2007), alertam para o facto de o estilo de vida dos pais poder influenciar mais o comportamento dos filhos do que os fatores genéticos, o ambiente familiar influencia o desenvolvimento da obesidade na criança. Isto porque, as crianças não possuem a capacidade de escolher os seus alimentos em função da sua composição nutricional e das suas necessidades, escolhem-nos de acordo com o seu gosto pessoal, sem qualquer preocupação com a saúde (Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013, p.1). Hábitos familiares como ingerir *fast-food*, modificações da composição dos alimentos com ingestão de alimentos ricos em gorduras, bebidas gaseificadas, alimentos ricos em açúcar, que fornecem apenas calorias vazias, ou seja, que não fornecem ao organismo qualquer outro nutriente, não podendo substituir os alimentos que contêm na

sua constituição proteínas, vitaminas, minerais, hidratos de carbono ou gordura, fundamentais à formação e manutenção das estruturas orgânicas (Velooso, 2012) e a excessiva quantidade de comida ingerida às refeições, podem levar à obesidade infantil. Também, a inatividade da família prediz a inatividade da criança, ou seja, a atividade física dos pais influencia a frequência de exercício dos seus filhos. Além disso, segundo Cole et al. (2000), o aumento da prevalência de obesidade é responsável pelo aumento da morbidade e mortalidade, com implicações no indivíduo, na família e na comunidade, tratando-se este de um problema da sociedade em geral e não do indivíduo. Para **envolver toda a comunidade escolar**, sem esquecer as famílias, podemos nos envolver e **participar em programas a nível nacional** como a *Plataforma Contra a Obesidade*<sup>4</sup>, com o apoio da Galp, ou o *Programa Heróis da Fruta*<sup>5</sup>, com o objetivo de consciencializar, informar e educar todos para uma vida mais saudável, mais feliz. Ao mesmo tempo, devemos apresentar às crianças a “verdade” sobre os alimentos e a publicidade, levando-as a **refletir sobre as suas escolhas**. Para isso, é importante que lhes apresentemos **alternativas saudáveis e saborosas**, desmistificando a ideia de que tudo o que é saudável “sabe mal”.

## REFERÊNCIAS

- Associação Portuguesa dos Nutricionistas. (2013). *Guia para educadores - Alimentação em Idade Escolar*. Lisboa. Edição Direção-Geral do Consumidor.
- Cole, T.J; Bellizi, M.C; Flegal, K.M; Dietz, W.H. (2000). *Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey*. Consultado em <http://www.bmj.com/content/320/7244/1240>.
- Fisberg, M. (2006, setembro). *Obesidade na Infância e Adolescência*. Comunicação apresentada no X! Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa, Porto.

---

<sup>4</sup> Consultado em

[http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/homepage\\_infantil.aspx?menuid=165](http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/homepage_infantil.aspx?menuid=165).

<sup>5</sup> Consultado em <http://www.heroisdafruta.com/>.

- Kain, J.; Uauy, R.; Vio, F.; Albala, C. (2002). *Trends in overweight and obesity prevalence in Chilean children: comparison of three definitions*. Institute of Nutrition and Food Technology (INTA), University of Chile, Santiago, Chile
- Wilmore, J. H; Costill, D. L. (2001). *Obesidade, diabetes e actividade física. Fisiologia do desporto e do exercício* (2ª ed.). São Paulo: Manole.
- Manios, Y. et al. (2007). Prevalence of obesity in preschool Greek children, in relation to parental characteristics and region of residence. *BioMed Central Public Health*, 7, 178.
- Veloso, P. (2012) *Viciados em açúcar*. Consultado em <https://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11843&langid=1>.

## REFLEXÃO 13ª SEMANA

De 15 a 19 de janeiro de 2017

### Sobre a Participação e a Avaliação em Educação de Infância

Esta semana, quero começar por focar um desenvolvimento importante que temos observado no grupo de crianças. O Henrique, que é uma criança com muita necessidade de acompanhamento e estímulo por parte do adulto para desenvolver as propostas diárias, encontrou na relação e amizade que tem com a Sara, um alicerce fundamental ao seu desenvolvimento, e à evolução das suas capacidades. Ou seja, temos assistido ao desenvolvimento sociocognitivo em primeira fila, tendo testemunhado que de facto o Henrique tem evoluído bastante nas suas capacidades e também no interesse e motivação que demonstra. Já a Sara, aparenta estar orgulhosa da sua intervenção, verbalizando “Inês, olha o que o Henrique fez comigo”, “O Henrique está quase a conseguir escrever o meu nome, eu disse-lhe como são as minhas letras”, entre outras situações (cf. Notas de campo do dia 15 de janeiro de 2018). De facto, a educadora e a auxiliar também já repararam nesta relação que se criou entre as duas crianças, afirmando que nunca viram o Henrique interessado nestes trabalhos antes. Isto reforça o facto de ser importante o trabalho entre os pares, que deve ser fomentado pelo adulto educador.

Em relação às atividades da semana, as minhas propostas foram escolhidas de acordo com o que as crianças foram manifestando como sendo os seus interesses, ao longo destes últimos meses. O *origami* e a técnica de pintar soprando a tinta (cf. Planificações das atividades, Tabelas 38 e 40), correram bem e foram apreciadas pelas crianças muito porque tinham a ver com os seus interesses e gostos. Também os dois livros que lhes li esta semana, *Querido Zoo* e o *Senhor Feliz*, foram escolhidos porque se encaixam nos gostos do grupo. Tal como imaginei, adoraram as histórias, o que se confirma quando, autonomamente, decidem ir para a área da biblioteca rever os livros e/ou para a área dos desenhos, ilustrar o que mais gostaram na história. Depois, como ficam com uma ideia da ligação que o livro tem comigo, quem lho apresentou, vêm orgulhosos e felizes mostrar-me os seus trabalhos sobre o que lemos juntos. Isto é importante, pois os hábitos de literacia criam-se desde cedo, logo, se queremos que as crianças sejam bons leitores, devemos proporcionar-lhes estes momentos felizes com os livros, para que o bichinho da leitura se desenvolva em cada uma!

Por fim, quero retratar uma atividade que decorreu na quinta-feira, a visita de um apicultor, que veio mostrar e contar o que é o seu trabalho, como se faz e também quem são as abelhas e qual o seu papel no meio ambiente. Antes da sua vinda, fui aproveitando os momentos de grande grupo para discutir o que as crianças sabiam e o que queriam saber sobre estes temas, para prepararmos a vinda do apicultor Luís. No momento, o grupo esteve muito atento e envolvido, participando nos desafios e correspondendo às solicitações. No final da visita, tiveram a oportunidade de ver uma colmeia com as abelhas, de ouvir o seu zumbir e de provar os grãos de pólen que elas retiram das flores. Como não chegaram a provar o mel, foi isso mesmo que levei para o lanche de despedida, na sexta-feira.

Nesta semana final fez-me sentido seleccionar dois tópicos de análise: a **participação** e a **avaliação**. O primeiro, a participação, porque considero que é um dos princípios que me caracterizam, enquanto educadora em formação e o segundo, a avaliação, porque foi esta semana que terminei o portefólio da criança e que comecei a reunir as informações para o portefólio de estágio, pelo que senti a necessidade de refletir e investigar sobre a avaliação em educação de infância.

Tal como tenho confirmado através das leituras realizadas no âmbito da minha investigação, uma boa forma de fazer uma boa gestão do grupo, tanto nos momentos de atividade, como nos de transição, é serem as próprias crianças a ajudarem-nos na escolha e decisão sobre estes momentos da rotina. Quando falamos de **participação**, nas palavras de Fernandes (2005), esta caracteriza-se, etimologicamente, como

a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam. (p.116)

Mais especificamente, nas salas de atividades a participação também se entende pela partilha de autoridade na relação entre adultos e crianças. Não é deixar que as crianças assumam o controlo da sala por nós, mas sim envolvê-las neste processo e levar em conta as suas ideias e opiniões. Durante a nossa formação como futuros educadores de infância são nos inculcados certos valores que apontam para o cumprimento de todos os princípios assentes nas regulamentações, nomeadamente na Convenção dos Direitos das Crianças.

Contudo, quando somos confrontados com a prática de trabalho em si, compreendemos que muitas das vezes o próprio sistema de organização de algumas escolas funciona de uma forma que não permite exercer estes direitos das crianças na sua plenitude. Ainda assim, cada educador é responsável pela sua sala, pelo que tem a obrigação de por em prática o cumprimento desses direitos, sempre que lhe seja possível. No caso do JI onde me encontro a estagiar, em semanas típicas, o educador inicia a sua semana com a planificação já feita por si, pelo que as crianças não costumam envolver-se diretamente neste processo. Contudo, acabamos por ter um planeamento realizado de forma cooperativa, ou seja, o adulto quando pensa no que se irá fazer a cada semana, preocupa-se em saber quais as ideias das crianças, em ouvir a sua voz, e a partir daí, “construir” a sua semana com base nas sugestões que o grupo havia dado.

Envolver as crianças nestas tomadas de decisão, apelando à sua participação é conforme afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (p.16). Isto confere-lhe um papel ativo na vida do grupo, constituindo-se desta forma a participação como uma estratégia muito importante de aprendizagem, reforçando a ideia de que a participação se apresenta como “condição absoluta para tornar efectivo o discurso que impulsiona os direitos. Desta forma, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p.2) 104.

Focando agora a **avaliação**, esta é uma etapa que deve fazer parte integrante de toda a prática educativa, não tanto na perspetiva de avaliação das crianças e do facto adquirirem ou não conhecimentos e competências, mas principalmente do caminho percorrido e ganhos individuais de cada um e do próprio docente. Focando a faceta pedagógica da avaliação, importa reforçar que esta deve sempre surgir associada a situações de aprendizagem, lembrando que a “avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema” (Zabalza, 2000, p.222). Posto isto, especialmente neste nível de ensino, percebe-se que a avaliação não deve constituir-se como algo pontual, mas sim como um conjunto de ações interligadas, de forma a “facilitar a informação/valorização sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes do sistema ensino-aprendizagem e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica ”

(Zabalza, 2000, p.222). Ou seja, realizar uma avaliação formativa, em que o papel de recolha e análise de dados sobre todos os intervenientes no processo educativo se revela nuclear. Por outras palavras, a avaliação na educação de infância é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do educador e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Nas palavras de Leite (2003), avaliação não se resume “à verificação da aprendizagem feita pelas crianças e à atribuição da respetiva classificação” (p.51), é muito mais que isso, tratando-se de um processo contínuo de recolha de informação necessária para poder tomar decisões conscientes. Tendo em conta que a avaliação integra e regula toda a prática educativa, tal implica alguns “princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº4, p.1). No âmbito da Educação Pré-Escolar, a avaliação difere dos outros ciclos de ensino por não envolver uma classificação da aprendizagem nem um juízo de valor acerca da sua maneira de ser, “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15). Como tal, e tendo por fundamento que as crianças são os protagonistas da sua própria aprendizagem, a avaliação neste contexto é meramente formativa, constituindo-se um “processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, [e que] incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (Circular nº4, p.1). Podemos então considerar que a avaliação é uma forma de conhecimento que se direciona para a ação, uma vez que dela faz parte integrante a recolha e análise de informações sobre a prática educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo uma ferramenta essencial para o educador aquando do planeamento e tomada de decisões. Nesta instituição, o que pude observar é que a educadora realiza a avaliação com base no que vai observando, condensando estas informações numa ficha, que entrega aos pais na reunião de avaliação e cada período. Neste sentido, tal como tentei ir fazendo na minha prática, penso que se torna fundamental ir registando (notas,

fotografias, vídeos, etc.) sobre os comportamentos e o desenvolvimento das crianças, de forma a termos as evidências necessárias a uma avaliação individual justa, assim como o planeamento de intervenções futuras, pois o educador deve estar atento aos comportamentos emergentes da criança. De acordo com Vygotsky (citado por Siraj-Blatchford, 2009), “o ato de ensinar deve ser direcionado para as competências emergentes da criança e não para as que ela já adquiriu” (p. 4).

Com isto em mente, acredito que tanto o planeamento como a avaliação devem ser cuidadosamente pensados “de acordo com a caracterização do grupo, as suas potencialidades e fragilidades, cabendo ao educador um acompanhamento das vontades e motivações que as crianças apresentam” (Fisher, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.100). Neste sentido, tal como afirmam Vasconcelos et al., (2012),

é preciso reforçar que o trabalho com a infância não é, nem poderá algum dia ser, uma atividade unilateral, no sentido de que o emissor (educador) ordena, controla e avalia o desempenho do recetor (grupo de crianças). Isto significa que o sucesso de cada educador está muito centrado na voz da criança, nos seus desejos, gostos pessoais, dúvidas e rejeições. E sempre que este diálogo acontece, a criança reconhece na figura do educador uma atenção especial (que muitas vezes não tem no seio familiar) e o educador aprende, e muito, com o maravilhoso universo mental da criança. (p.100)

Ainda na mesma linha de pensamento, é através da avaliação que podemos, enquanto educadores, avaliar os progressos das crianças, o que consiste em comparar cada uma consigo própria para situar e refletir a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Logo, é também através do processo de avaliação que o educador recolhe os dados que o podem orientar para a formulação de novas linhas de trabalho que poderão levar a novos projetos, sendo que “os instrumentos para recolha de dados são diversificados e servem de suporte à reflexão, ao aprofundamento das situações e dos saberes” (Leite, 2003, p. 53). Para isso, deve começar por recolher dados que lhe permitam fazer a avaliação inicial, ou de diagnóstico do grupo e de cada criança, para poder começar a planear a sua intervenção, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, reservando, se necessário momentos individuais de trabalho com algumas crianças. Depois, ao longo do ano letivo, vai mantendo os registos, de forma a ter presente o percurso de cada criança e do coletivo, como forma de avaliação das crianças e da sua própria intervenção. Estes registos, constituem a documentação

pedagógica (Silva, Marques, Mota & Rosa 2016) e podem tomar a forma de notas escritas, gravações de áudio e/ou de vídeo, fotografias, produtos dos trabalhos das crianças, etc., que, por exemplo, no fim de cada período podem (devem) ser discutidas e refletidas juntamente com os colegas docentes, com as crianças e com as famílias e/ou prestadores de cuidados diretos. Porque, como reza o provérbio nigeriano: “it takes a village to raise a child” e todos os intervenientes devem estar em sintonia, de forma a realizarem um trabalho conjunto, para o bem-estar das crianças. Os resultados obtidos através de todo este percurso permitem ao educador planear e “replanear” (reformular e adaptar) a sua intervenção de forma completa e centrada no sujeito, garantindo assim a equidade a todas as crianças. Isto porque “qualquer pessoa tem o direito de ser comparada só a ela própria: hoje em relação a ontem, hoje em função de amanhã” (Rigolet, 2000, p.198).

Relativamente à **avaliação da organização do ambiente educativo**, esta inclui as suas várias vertentes, que foram mencionadas no capítulo anterior. Logo, a avaliação deve focar os vários pontos (espaço, materiais, tempo e grupo). Para isso, o educador deve estar atento, diariamente, às utilizações que as crianças fazem dos espaços, confirmando se é preciso fazer alterações, por exemplo da disposição das áreas e/ou se é preciso adicionar áreas, entre outros, sem esquecer a avaliação das condições de segurança, de forma a garantir bem-estar e o conforto das crianças. Também os materiais e recursos educativos devem ser alvo desta atenção, verificando a diversidade e qualidade dos mesmos, a sua adequação à vida do grupo, se é preciso alterar alguns materiais e/ou aumentar a quantidade de outros, etc. Quanto ao tempo, deve ser feita a reflexão sobre a adequação da rotina criada, consoante a harmonia das transições e vivências (ou falta dela), ou seja, se são colmatas as necessidades das crianças, desde, por exemplo as biológicas (alimentação) às de natureza mais relacional (suficiente tempo livre, para simplesmente brincar!). Finalmente, em relação ao grupo e às relações interpessoais, é importante avaliar, ou seja refletir sobre as formas de interação entre as crianças e entre crianças e adultos, levantando possíveis problemas e arrançando estratégias para os suprimir e garantindo que não é esquecido o envolvimento dos restantes adultos significativos: outros docentes, pessoal não-docente e famílias.

Quanto à **avaliação da intervenção do educador**, esta compreende todos os pontos supracitados, pois, consiste na autoavaliação do seu trabalho. Trabalho este que,

tal como é definido no Decreto-Lei nº 241/2001, em que é aprovado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, pressupõe: “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo 1, artigo 2º, ponto 1). Mais se adianta que “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Anexo 1, artigo 3º, ponto 1). Fica claro, que a avaliação da intervenção do educador acontece em inter-relação com a avaliação dos restantes aspetos do ambiente educativo e do processo educativo, constituindo-se como uma ferramenta criada e aplicada em cooperação com os restantes sujeitos (crianças, famílias e colegas). Até porque, não faria sentido de nenhuma outra forma.

Para terminar, ao defender uma **democratização do ambiente educativo**, quero apenas reforçar a noção de que as crianças devem participar efetivamente e ativamente, também, em todos os pontos da avaliação, só assim estaremos a criar condições para uma efetiva participação das crianças que constitui “um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p.56).

## REFERÊNCIAS

- Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, *Diário da República nº201 – I Série-A*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://tinyurl.com/y7za67nw>.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projetos – Porquê?. In: C. Leite (Ed.), *Projetos Curriculares de Escola e de Turma* (pp.45-60). Porto: Edições ASA.

- Rigolet, S. (2000). *Os Três P (Precoce, Progressivo, Positivo) – Comunicação e Linguagem Para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças Em Contexto Escolar*. Comunicação apresentada no II Encontro de Sociologia da Educação da Faculdade de Letras, Porto.
- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

## **6. NOTAS DE CAMPO**

Neste capítulo apresento, na Tabela 41, as notas de campo que resultaram das minhas observações (de cariz participante). Estas ocorreram ao longo de toda a PPS II e são extremamente relevantes pois, de acordo com Afonso (2005), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.91). Esta metodologia de observação participante, como o próprio nome indica, possibilita um contacto direto com o contexto de “imersão”, “. . . consiste num envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar . . . , observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113).

Tabela 41

*Notas de Campo*

Data: 25 de setembro de 2017		Situação Observada: Período da manhã	Número de Crianças: 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:00	<p>Grande parte do grupo vem da sala das AAAF com a auxiliar. Ou seja, chegaram ao jardim-de-infância antes das 9 horas.</p> <p>Conforme as restantes crianças vão chegando, são recebidas na sala de atividades. Os pais ficam à porta, sendo que alguns “espreitam” e dizem bom dia. A auxiliar mantém-se perto da porta e é ela quem recebe os recados, que depois transmite à educadora. Esta está já com o grupo de crianças, na reunião de acolhimento.</p>	<p>A relação com as famílias não é priorizada neste momento. Se houver algum recado urgente, este é transmitido, se não houver, a maior parte nem chega a ver a educadora. Não por imposição, mas devido a ser o segundo ano de trabalho, com o mesmo grupo, há esse à vontade.</p>	Famílias
9:10	<p><b>Atividades Orientadas</b></p> <p>Algumas crianças foram chadas pela educadora para virem fazer uma atividade: preencher as letras do seu nome (escritas num papel) com bocadinhos de plasticina. Ao terminarem, a educadora pedia que confirmassem se o seu nome estava igual ao nome que têm no cartão que usam para assinar os trabalhos. Quando pergunta ao Mateus: “Então e o teu Mateus está bem? Tem as mesmas letras?” e o Mateus responde: “ O meu nome tem sempre 6 letras, ou então não é o meu nome. Só tem mais se for também os outros nomes (apelidos)!”.</p>	<p>Revela que tem consciência das regras da linguagem, nomeadamente que a mesma palavra se escreve sempre da mesma maneira.</p>	Inês Duarte Inês Sim-Sim

10:00	<b>Atividades Livres</b> A Sara mostra à Luísa o seu desenho e esta diz-lhe: “Está muito bem. Mas há aí coisas que podes fazer melhor...por exemplo esta menina não tem braços.” A Sara pensa uns segundos e responde “Estão atrás das costas.”	Resolução de problemas e raciocínio lógico. A Sara queria entregar o desenho e ir brincar noutra área, logo arranjou uma estratégia para confirmar que estava acabado!	
11:45	<b>No refeitório</b> O Mateus chama-me e diz “ Sabias que não há pessoas no mundo?” e respondo, antecipando onde ele quer chegar: “Não há? Então e nós não existimos?” e o Mateus “Sim, mas no planeta não há pessoas, há só animais!” Acrescento: “Tens toda a razão! Nós também somos animais!” o Lourenço que estava a ouvir a conversa começa a rir e a dizer “Eu não sou! Eu sou uma pessoa!”.	Situações de conversas informais, iniciadas pelas crianças em que surgem conflitos cognitivos entre eles devido às diferenças. São momentos importantes que podem ser levados ao grande grupo e todos aprenderem uns com os outros.	Vygostky MEM
<b>Data:</b> 26 de setembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Dia completo	
		<b>Número de Crianças:</b> 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:30	<b>No acolhimento</b> A educadora fala com as crianças sobre um trabalho em que fizeram a impressão das mãos, a direita com tinta e a esquerda desenhando o contorno a lápis. Revê com as crianças através do questionamento com desafios (ex. quero ver todos com a mão direita na cabeça) e de uma canção qual é a mão direita e qual é a esquerda.	Mateus já consegue notar o efeito de espelho. Consegue ainda ver a situação do ponto de vista do outro.	Geometria: Capacidades de visualização

	<p>Depois, pergunta a cada um individualmente. Observando os colegas e ao ver a dificuldade da Inês o Mateus exclama:  “Se eu aqui sentado é assim (mostra a sua mão direita), então tu aí (criança à sua frente) é ao contrário!”</p>		
14:30	<p><b>Atividades livres da tarde</b>  Sentados à mesa de trabalho a construir com <i>legos</i>:</p> <p>Henrique: Vais ficar cá para sempre?  Eu: Para sempre não, mas vou ficar até depois do Natal.  Henrique: Isso é muito tempo?  Eu: São quase quatro meses, ainda é algum tempo.  Henrique: Ah. Ainda bem!</p>	<p>Ao constatar que estava a aparecer na sala pelo segundo dia consecutivo o Henrique questionou-se sobre a permanência da minha presença. Por comparação, talvez, com a estadia da colega do ano passado, sabe que não ficarei para sempre. Para o acalmar, dei-lhe uma “guia temporal” familiar «depois do Natal», para que tenha a ideia de que ainda é muito tempo e que não precisa de ficar ansioso.</p>	

Data: 27 de setembro de 2017		Situação Observada: Período da manhã e atividades da tarde	Número de Crianças: 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores	
10:00	<p><b>Sentados na recepção do pavilhão principal</b> à espera da nossa vez para tirar as fotografias</p> <p>Ao observar uma exposição de trabalhos sobre o sistema solar feitos pelas crianças dos 1º ciclo, em que uma das obras é uma grande maquete do sistema solar, as crianças falam entre elas sobre o que veem:</p> <p>Adriana: Aquele mais grande todos é muita giro! (refere-se ao Sol)</p> <p>Matilde: Isso são bolas de planetas.</p> <p>Rodrigo: Ui isso tem destruição e aras de laser.</p> <p>Lourenço: Gostava de ir ver quem vive lá.</p> <p>Eu: Como é que lá podias ir?</p> <p>Lourenço: De foguetão até ao outro planeta, para saber quem vive lá.</p> <p>Eu: e qual é o nosso?</p> <p>Todos: A Terra!</p> <p>Eu: e qual deles é o nosso planeta Terra?</p> <p>Algumas crianças: Aquele! (apontando para o Terra)</p>	<p>Numa situação não planeada, ao visitar os trabalhos dos meninos do 1º ciclo as crianças começaram uma discussão de forma autónoma sobre o que sabiam ou julgam saber. O educador responsável pode pegar nestas ideias e desenvolver um projeto de acordo com o que as crianças gostam e o que lhes interessa.</p> <p>Tratando-se de uma escola pública onde coexistem as duas valências, seria também benéfico haver partilha de trabalhos e experiências entre ambos os contextos, o que aumentava a continuidade entre os ciclos e traria mais-valias</p>	<p>Metodologia de trabalho por projeto: Situação de partida</p> <p>Continuidade e comunicação entre ciclos de ensino</p>	

		para as crianças de um e de outro.	
11:15	<p><b>No recreio</b>  (desde o primeiro dia uma menina da sala 3, a Mia, demonstrou interesse em mim e em saber quem eu era e o que fazia ali. Eu expliquei que era a estagiária da sala 4 e que estava ali para aprender muitas coisas com a Luísa (educadora) e com os meninos da sala)  Hoje, quando me vê no recreio vem falar comigo e diz-me que já sabe o que é melhor para mim.  Mia: Tive a pensar muito e já sei o que tu podes fazer! Em vez de estares aqui com a Luísa, podes ir para a escola do meu mano, que é dos crescidos. Acho que lá aprendias mais!</p>	Se alguma vez eu precisasse de uma garantia de que escolhi a profissão certa, estas pequenas maravilhas de crianças como a Mia seriam suficientes!	Profissionalidade
14:30	<p><b>Atividades da tarde</b>  O Martim C. e o Henrique estão a fazer o trabalho proposto pela educadora: preencher as letras do seu nome com pedaços de plasticina. Ambos são das crianças mais novas do grupo e apresentam, ainda que de forma distinta, vários sinais de alerta. Isto porque são crianças que têm comportamentos e reações esperadas para meninos mais novos, por exemplo, birras, dificuldades na prensa fina, incapacidade de se concentrar em algo que não seja escolhido por eles, etc.  Confrontados com o trabalho proposto, a primeira reação é negar a participação e começar a reclamar e a choramingar, principalmente o Martim C.</p>	Não conhecendo cada criança não iria ser capaz de selecionar estratégias adequadas a cada um, que os façam ganhar motivação para começar e não desistir até ao fim.	Diferenciação pedagógica  Estratégias individuais  Ritmo individual  Conhecer a criança

	<p>Face a isto, arranjo uma estratégia para lhe cativar o interesse ao transformar a tarefa num desafio, dizendo-lhe que não tenho a certeza de que consiga, que quero ver se é mesmo capaz e que seria mesmo valente se conseguisse... passado um tempo, ao ver que os outros estavam a trabalhar o Martim diz-me: “Eu consigo, pois é? Queres ver eu a conseguir?”</p> <p>Já no caso do Henrique, que tem uma dificuldade maior nos trabalhos mais minuciosos e na concentração, adoto a estratégia de lhe ir colocando bocados pequenos de plasticina alinhados à sua frente, para que vá pegando neles, os amasse em tirinhas e os coloque nas letras. Cada um ao seu ritmo conseguem terminar o trabalho e vão brincar para as áreas que preferem.</p>		
<b>Data:</b> 28 de setembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Dia completo	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
10:00	<p>Após terminar o seu trabalho, a educadora diz à Sara que vá buscar o cartão com o seu nome, para assinar o seu trabalho. A Sara não diz nada à educadora, mas fica atrapalhada (percebo que tem dificuldade em saber qual é o seu). Pergunto-lhe se consegue descobrir o seu nome, no meio dos cartões com os nomes de todos os meninos do grupo. A Sara fica a pensar... Ao ouvir isto, por vontade própria, a Rita levanta-se e vem ajudar a Sara. “O teu nome é no «S». Vês onde está o «S»?” A Sara aponta para a letra. Então a Rita reforça: “Vês? Então sabes que é esse o teu nome!”</p>	<p>Relações sociais: Interajuda</p> <p>Aprender com a ajuda do outro (ZDP)</p>	<p>MEM Vygotsky</p>

<p>11:20-14:00</p>	<p>Quando entramos na sala, vindos do recreio, e as crianças se dirigem à casa de banho, para lavarem as mãos antes de descer para o refeitório, começamos a ouvir uma grande gritaria...</p> <p>Resumindo, está um grande gafanhoto na casa de banho e as crianças estão muito excitadas com a descoberta: umas entusiasmadas, outras assustadas, outras curiosas, etc. com a descoberta: umas entusiasmadas, outras assustadas, outras curiosas, etc.</p> <p>Confesso que eu não tenho grande à vontade para apanhar o gafanhoto, mas a educadora rapidamente tratou do assunto. Vendo o interesse do grupo, colocou o bicharoco num frasco de observação (frasco de plástico com uma tampa que possui buraquinhos e duas lupas). Coloca o frasco com o gafanhoto em cima do móvel e combina com o grupo que de tarde todos o irão observar de perto e, no final, o libertarão.</p> <p>Na reunião da tarde, todos pegam no copo e observam com atenção e à sua vontade. Depois, todos fazem o registo do gafanhoto, como ele é (forma e estrutura física) e um habitat onde ele possa viver em paz.</p> <p>Finalmente, vamos todos juntos para o recreio e soltamos o bichinho, para que possa continuar a sua vida.</p>	<p>Modelo de comportamento</p> <p>Aprendizagens práticas e contextualizadas:</p> <p>Conhecimento do mundo – proteger e respeitar a natureza.</p>	<p>Bandura</p> <p>OCEPE</p>
--------------------	--	--	-----------------------------

Data: 29 de setembro de 2017		Situação Observada: Período da manhã	Número de Crianças: 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores	
9:45	<p><b>Atividade da manhã</b></p> <p>Em pequenos grupos, cada um escolhe uma revista e recorta as imagens que preferir. Depois, numa folha A3, faz a colagem dos seus recortes, com o arranjo que quiser.</p> <p>O Mateus diz que vai fazer um conjunto de moda chique.</p> <p>A Leonor que vai construir uma senhora da moda.</p> <p>A Inês recorta vários itens de mobiliário e diz que vai decorar a casa (no fim de semana foi com os pais à <i>IKEA</i> escolher um sofá).</p> <p>O Martim Q. escolhe uma revista com aviões e helicópteros e faz uma colagem de um aeroporto.</p> <p>(entre outros)</p>	Estas atividades de cariz artístico e individual dão ao adulto pistas importantes sobre cada criança: gostos, sentimentos, preferências, etc.		
10:15	<p><b>Escolha das áreas</b></p> <p>Quando chega a hora de escolherem as áreas para onde querem ir, a educadora informa que tem registado onde os meninos e meninas costumam estar e que hoje têm o desafio de ir brincar para uma área onde nunca estiveram, desde o início do ano. Se já estiveram em todas, escolhem um jogo de uma das áreas que ainda não jogaram.</p>	Gestão do ambiente educativo: Sem retirar totalmente a escolha por parte da criança, organizou o grupo de forma a chegar a um objetivo: todos passarem por todas as áreas e experimentarem os vários materiais.		

Data: 2 de outubro de 2017		Situação Observada: Hora do conto	Número de Crianças: 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
13:15	<p>Hoje a educadora teve de chegar mais tarde e sou eu quem dinamiza a reunião da tarde.</p> <p>Depois de beberem o leite e comerem as bolachas enquanto conversamos sobre o que fizeram no fim-de-semana, apresento ao grupo o livro que lhes vou ler. Ainda ninguém o conhecia, pelo que começo por perguntar o que lhes sugere o título e o que pensam que se vai passar. As crianças comportam-se de forma muito semelhante ao que observei noutras alturas com a educadora a dinamizar: falam bastante, têm muitas ideias e opiniões que gostam de partilhar e, algumas, ainda não são capazes de cumprir as regras sociais, como esperar pela sua vez, estar sentado sem importunar os outros, etc.</p> <p>Como se interessam pela história, querem falar de muitas coisas e isso faz com que tenha de interromper várias vezes, para que possam expressar-se. Foi-me difícil decidir quando deixar interromper e quando insistir para que fizessem silêncio, porque valorizo as intervenções, mas em demasia podem fazer com que a história de “perca”.</p> <p>A meio deste momento, chegou à sala a minha tutora de estágio, sem que estivéssemos à espera. Isto causou uma onda de curiosidade nas crianças, pelo que decidi parar a história a meio e continua-la em outro momento. Depois, orientei as crianças para os jogos de mesa, pois</p>	<p>Senti-me à vontade ao assumir o grupo e fiquei contente ao observar que as crianças foram reagindo e comportando-se comigo da mesma forma que o fazem com a educadora. Isto reforça que também elas se sentem à vontade, o que para mim é importante, claro.</p>	

	estávamos à espera que chegasse a mãe da Rita. Isto porque a Rita fez anos no domingo e celebramos hoje na escola.		
<b>Data:</b> 3 de outubro de 2017	<b>Situação Observada:</b> sessão de educação física e organização da sala de atividades	<b>Número de Crianças:</b> 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
11:00	<p>A sessão de educação física teve apenas 30 minutos de duração, dos quais quase metade foram tempos de transição e de explicação das regras. A professora é nova na escola, pelo que não conhece o grupo, o que dificulta ainda mais o processo.</p> <p>A sessão que planeou não tinha previsto uma atividade para o aquecimento, nem um retorno à calma consistente (realizou apenas um jogo do “rei manda”, com três minutos de duração. O rei manda: deitar, esticar os braços, respirar fundo 10 vezes, andar como uma aranha e andar como um gato). Também a parte fundamental da sessão me pareceu fraca, à luz dos conhecimentos teóricos que possuo.</p> <p>As crianças mostraram estar recetivas para as tarefas, mas não conseguiram compreender o que lhes era pedido: participar num jogo de equipa.</p> <p>No final da aula, todo o grupo aparentava necessitar de um maior desenvolvimento, de forma a retirar mais benefícios desta prática.</p> <p>É ainda de sublinhar que o Afonso (criança com autismo) foi ignorado durante toda a sessão, sendo deixado a circular pelo ginásio, sem qualquer proposta de aula adequada e/ou adaptada para ele.</p>	Sessão fraca, de acordo com o que está estudado e fundamentado na literatura específica. Dado que esta foi uma primeira sessão, irei ficar atenta às próximas, de forma a poder formar uma opinião mais fundamentada.	Carlos Neto Carla Rocha

13:30	Para os jogos de tabuleiro, que são bastantes, a educadora pediu à auxiliar que colasse etiquetas (tiras de papel autocolante) para identificar os sítios na prateleira e as caixas do jogo. Assim, as crianças sabem onde arrumar cada um deles e, com o tempo, vão decorando onde está cada um deles.	Forma de organização simples, que ajuda muito na hora de arrumar e escolher os jogos. Tornando mais harmonioso este processo.	
<b>Data:</b> 4 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
14:45	<p><b>Brincadeira nas áreas</b></p> <p>Vejo que o Rodrigo está sozinho, na área dos jogos de mesa, tendo escolhido as barras de <i>cuisenaire</i> para brincar.</p> <p>Sento-me junto a ele e tento não interferir, para ver o que faz com o material.</p> <p>Vejo que está a juntar várias da mesma cor, depois tenta fazer uma torre com as mais pequenas (cubos) e logo de seguida dá sinais de que já não quer fazer mais nada.</p> <p>Aproveito então para o desafiar a fazer uma escadinha com as barras da maior de todas até à mais pequena e uso a expressão «organizar por ordem decrescente». Aceita o desafio e assim faz. Depois é o Rodrigo que diz que agora vai fazer ao contrário e eu reforço “Boa ideia! Agora ao contrário é por ordem crescente” e ele assim faz.</p> <p>No final, ainda temos tempo para fazer a reflexão da construção, criando um quadrado, antes de ser hora de arrumar.</p>	Pegando em algo que a criança selecionou e sem dar rótulos a nada, ou seja, sem dizer que estamos a estudar matemática, usamos vários conceitos importantes, de forma contextualizada e divertida.	Brunner

15:00	<p><b>Reunião do final do dia</b></p> <p>A educadora utiliza o final do dia (antes de irem para casa ou para as AAAF) para um momento de reunião em grande grupo, depois da sala arrumada. Com as crianças sentadas à mesa de trabalho, leva-as a recordar algo marcante desse dia, como uma lengalenga, um tema que abordou com o grupo (mão direita e esquerda, contagem oral, etc.), ou faz a apresentação dos resultados dos trabalhos de cada um.</p>	Este momento funciona como um fecho do dia, de forma simples e harmoniosa	
<b>Data:</b> 10 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
13:30	<p><b>Hora do conto (cont.)</b></p> <p>Com as crianças reunidas nos sofás, na reunião de grande grupo da tarde, comecei por fazer um resumo do que já tínhamos lido. Depois, li-lhes o resto da história, tendo o cuidado de deixar que participassem, para captar a atenção do grupo. No final, discutimos as ideias principais da história, falamos sobre o que observamos nas ilustrações e fui mediando a conversa no sentido de que seria importante responder à carta dos lápis.</p>		

14:00	<p><b>Atividade Orientada: Carta para os Lápis</b> Em pequenos grupos (5 a 6 crianças de cada vez), escrevemos a carta aos lápis (cf. Planificação, Tabela 7). Em que as crianças selecionaram o lápis (cor) que mais gostam e lhe disseram, através de ilustrações, o que mais gostam de colorir com ele. No fim, cada um assinou a sua carta.</p> <p>Várias crianças decidiram fazer uma carta ao lápis arco-íris ou lápis às cores. O que terá uma ligação engraçada com a próxima tarefa que irei propor: fazer reciclagem de lápis de cera.</p>	A maior parte das crianças demonstrou que não é hábito contactarem com cartas, nem com o serviço de correio. No entanto, estão habituadas a ver e ouvir os pais a escrever, enviar e/ou receber <i>e-mails</i> (correio eletrónico), que comparamos ao correio.	Adaptar o currículo e os conteúdos
<b>Data:</b> 11 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da manhã	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:30	<p><b>Atividade Orientada: Lápis Arco-íris</b> Com um grupo de seis crianças procedemos à realização da atividade de reciclagem de lápis de cera (cf. Planificação, Tabela 8). As crianças estiveram muito empenhadas e o cariz prático da atividade foi uma mais-valia neste sentido. Também o facto de sairmos da sala e irmos até à sala de vestiário e refeições do pessoal não-docente foi um foco de interesse e de motivação para participar.</p> <p>Durante o tempo em que os lápis ficaram no micro-ondas, senti necessidade de ter preparado algo para “passar o tempo”, o que se resolveu com uma conversa sobre o que comeram no jantar passado e algumas canções.</p>	Necessidade de se preparar os tempos de transição e/ou espera – “atividades de algibeira”, como lhes chamava uma educadora com quem trabalhei.	Pequenos grupos <i>High/Scope</i>

13:30	<p><b>Apresentação ao grupo dos primeiros lápis</b></p> <p>Aproveitando a reunião em grande grupo da tarde, com o grupo de meninos que esteve a fazer os primeiros lápis, fizemos uma apresentação oral ao restante grupo. Tive o cuidado de ir orientando as crianças para que se posicionassem de forma a estar de frente para os colegas, falassem também na sua direção e não na minha ou da educadora e com a voz bem colocada.</p> <p>Falando um de cada vez, com a minha ajuda se necessário explicaram os vários passos aos colegas e mostraram um dos lápis criados. Foram ainda capazes de responder a algumas perguntas que os amigos lhes colocaram.</p>	<p>Esta situação de apresentação oral do trabalho que fizeram, em que as crianças se colocam no papel do educador, a falar para todo o grupo, a responder a questões, etc. faz com que se sintam muito valorizados e orgulhosos de si mesmos.</p> <p>Para os que estão a ouvir, esta dinâmica traz-lhes motivação para ouvir e para realizar a mesma atividade e verificar os resultados.</p>	<p>Metodologia de trabalho de projeto</p> <p>Integração de conteúdos</p>
14:00	<p><b>Carta para os Lápis (Cont.)</b></p> <p>Voltei a repetir esta atividade com mais dois pequenos grupos, da mesma forma que havia feito no dia anterior.</p> <p>Destaco, pelas dificuldades manifestadas, o Martim C. e o Henrique, que apesar de terem tido o meu apoio individual não foram capazes de responder às solicitações como seria esperado, em termos de atenção e de foco nem de compreensão da tarefa. Também relativamente à motricidade fina foram crianças que me criaram alguns “sinais de alerta”.</p>		<p>Diferentes níveis de desenvolvimento</p> <p>Apoio individual</p> <p>Pequenos grupos <i>High/Scope</i></p>

Data: 13 de outubro de 2017		Situação Observada: simulacro/atividades livres da manhã e recreio da tarde	Número de Crianças: as quatro salas de JI	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores	
10:13	Participamos do simulacro a nível nacional, do que fazer em caso de tremor de terra. Às 10:13, tocou a campainha e nós fizemos como vimos ontem no filme da proteção civil: baixamo-nos, protegemos a cabeça com as mãos e fomos ara baixo da cadeira ou mesa mais próxima. As crianças acharam divertido, mas houve um grupo de outra sala que saio ao mesmo tempo para o recreio, o que as baralhou um pouco e a campainha era suposto ter tocado para começar e um minuto depois para terminar, mas isso não aconteceu, pelo que fomos nós (adultos) a sinalizar o final, perdendo-se um pouco do significado do exercício.			
10:30	O Martim Q., depois de realizar atarefa que a educadora lhe deu, escolhe ir buscar os lápis que fizemos, para desenhar.	Demonstra ter gostado da atividade, ao escolher por si mesmo voltar a usar o material que criamos.		
11:20	Mais uma vez, sou eu que fico encarregue de organizar as crianças no tempo de espera até todos terem lavado as mãos, por ser tanto tempo, é difícil controlar o grupo, evitando momentos de conflitos e/ou de excitabilidade elevada. Este momento exige do educador a criação de estratégias, como cantar canções, fazer jogos, ou algo parecido, de forma a manter a calma	Necessidade de criar estratégias e de ter uma lista de pequenas propostas prontas a pôr em prática, o que só se consegue com a experiência de trabalho.	Gestão do grupo de crianças nos momentos de transição	
12:00	Ao subir do refeitório para o recreio, a Inês vem-me dizer: “sabias que o meu pai sabe que temos o mesmo nome?” Eu respondo: “Ai sim?”	Isto confirma que esta ideia foi boa para tentar chegar até às		

	Foste tu que lhe disseste?” e ela: “Sim, porque eu lhe mostrei a tua carta com a fotografia!”	famílias que não consigo ver de manhã nem à tarde.	
<b>Data:</b> 16 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da manhã e tarde	<b>Número de Crianças:</b> 19
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:00	<p><b>Acolhimento</b>  Hoje celebrou-se o dia da alimentação.  A educadora falou com as crianças sobre a alimentação e fizemos um jogo: com um barco de <i>lego</i> na mão a criança diz “lá vai uma barquinha carregadinha de (algo que o adulto pede. Neste caso fizemos com frutas, alimentos saudáveis e o alimento preferido) ”.  As crianças tiveram dificuldade em não repetir as frutas que iam dizendo, mas mencionaram frutas de que gostam, por exemplo o Martim C. “Lá vai uma barquinha carregadinha de mangas!”, olha para mim a rir e diz “Conheces mangas? É fruta boa!”.  E o Mateus “Lá vai uma barquinha carregadinha de... posso dizer de tomate? É que o tomate é um fruto!”  Quanto aos alimentos saudáveis, as crianças escolherem dizer maioritariamente apenas algo entre legumes, frutas e sopa.  Relativamente ao alimento preferido, como seria de esperar, apareceram respostas com alusões a alimentos menos saudáveis como: batatas fritas, chocolate, hambúrgueres, etc.</p>	Apesar de terem demonstrado ter conhecimentos acertados, ainda foram mencionadas algumas ideias sobre a alimentação erradas ou facciosas.	

10:00	<p><b>Atividade da manhã</b></p> <p>Experimentamos uma fruta do outono, o marmelo de várias formas: cru, cozido e em marmelada.</p> <p>Depois, numa iniciativa ao nível de toda a escola, fizemos em frente às crianças uns copinhos com salada de frutas e todos comeram.</p>	<p>Apesar de o marmelo ser um fruto azedo quando está cru, várias crianças gostaram muito de comer lasquinhas.</p>	
11:00	<p>Numa outra iniciativa da escola, fui participar de um pequeno-almoço partilhado, com a diretora, os professores do 1º Ciclo e as AEC's e as educadoras. Foi a primeira vez que pude conhecer os docentes do outro ciclo.</p>	<p>Comunicação Articulação (podiam ter feito este intercambio também, para as crianças e não apenas para os docentes)</p>	
13:20	<p><b>Hora do Conto</b></p> <p>Na sequência do trabalho que a educadora tem feito em relação aos meses do ano, selecionei a obra <i>A Ratinha Inês</i> de María Claret. Esta é uma obra que foi publicada no ano em que nasci e que a minha mãe me costumava ler. Conta a história de uma Ratinha mágica que tem os meses do ano encerrados num armário e mês a mês conhece um pretendente, que por razões várias não é o certo e em dezembro conhece o ratinho com quem se casa.</p> <p>Antes de começar, para que as crianças se preparassem e fizessem e fizessem silêncio cantei-lhes uma canção (com o objetivo de sinalizar este momento da rotina):</p> <p style="text-align: center;">“Todos todos sentadinhos e em silêncio vamos estar É a hora da história que está mesmo a começar” (2x)</p>	<p>Tornar os objetos pessoais dá-nos uma maior afinidade e maior interesse nos mesmos.</p> <p>Para implementar uma sequência de rotina com sinalizadores que podem, por exemplo, ser canções, facilitamos que as crianças se organizem e saibam o que aí vem, para que possam adaptar o seu comportamento. No</p>	<p>Organização temporal</p> <p>Sequencialidade</p> <p>Previsão</p>

	<p>Lemos apenas metade da história, pois é muito extensa.</p> <p>As crianças gostaram de saber que o livro era de quando eu era pequena e de ver os desenhos que fiz com menos do que a idade deles no livro.</p> <p>Mais uma vez, tentei fazer uma leitura dinâmica e interativa, até porque a história é bastante longa.</p>	<p>entanto, para implementar estas estratégias é necessário tempo, continuidade e estabilidade.</p>	
<b>Data:</b> 17 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período manhã e tarde	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
10:00	<p><b>Atividade Orientada: receita para fazer lápis arco-íris</b></p> <p>Vendo que mais uma vez o Martim Q. decidiu ir buscar os lápis que fizemos para colorir, perguntei-lhe se queria fazer comigo um último trabalho sobre eles: uma lista do que se tem de fazer, passo a passo, como uma receita. Assim, não nos esquecemos como foi que fizemos. O Martim Q. aceita prontamente e a Mariana B. que estava perto dele ouviu a conversa e quer também participar.</p> <p>Com imagens que imprimi, construímos uma receita para fazer lápis arco-íris, em que formam eles a recortar, ordenar e colar as imagens e eu escrevi em cada passo o que eles disseram.</p> <p>Logo depois, queriam chamar todos para mostrar o que fizemos, mas combinamos que iríamos fazer isso de tarde, na reunião de grupo.</p>	<p>As duas crianças sabiam exatamente quais os passos e quais as transformações, não tendo necessitado de qualquer apoio, a não ser escrever o que ditaram. Isto significa que, provavelmente as aprendizagens foram significativas.</p>	
11:00	<p><b>Aula de educação-física</b></p> <p>Estas sessões têm uma duração de 30 minutos, o que é um tempo muito limitado, face ao que as crianças necessitam. Para agravar a situação, a</p>	<p>Sessão muito curta</p> <p>Tempo de atividade bastante reduzido</p>	<p>Carlos Neto</p> <p>Carla Rocha</p>

	<p>aula não costuma começar a tempo e é perdido muito do tempo da aula com explicações, exemplificações e a repreender as crianças.</p> <p>Na verdade, na aula desta semana apenas realizaram dois jogos.</p> <p>Começaram com um jogo em que a um sinal tinham de correr para um lado ou para o outro, em que até ao fim nenhuma das crianças conseguiu perceber corretamente as regras e o que era esperado. Após repetições, as crianças foram sentadas junto aos percursos de obstáculos que estavam montados no espaço e que lhes estavam a suscitar muito interesse e apenas assistiram à explicação de como se faz, três crianças exemplificaram e a professora disse que para a semana faziam porque “agora não dá tempo”. E para terminar, fizeram um jogo do espelho, sentados frente a frente, durante o qual a professora foi tirar fotografias aos percursos, falar com a educadora e começar a arrumar os materiais, ou seja, sem acompanhamento as crianças dispersaram, algumas jogaram, outras não fizeram o que era pedido.</p>	<p>Fraca compreensão dos jogos</p> <p>Fraca orientação</p> <p>Nenhuma tentativa e/ou estratégia para incluir o Afonso (criança com NEE)</p>	
13:30	<p><b>Apresentação ao grupo: receita para fazer lápis arco-íris</b></p> <p>Na reunião em grande grupo da tarde, os dois meninos que fizeram o cartaz com a receita vieram fazer a apresentação oral ao restante grupo. Mais uma vez, orientei-os no sentido de se posicionarem de forma a estar de frente para os colegas, falarem também na sua direção e não na minha ou da educadora e com a voz bem colocada.</p> <p>Autonomamente, falaram um de cada vez, explicaram aos colegas o que tinham feito e apresentaram o conteúdo da receita. Foram capazes de responder às perguntas que os amigos lhes colocaram e até às que a</p>	<p>Esta situação de apresentação oral do trabalho que fizeram, em que as crianças se colocam no papel do educador, a falar para todo o grupo, a responder a questões, etc. faz com que se sintam muito valorizados e orgulhosos de si mesmos.</p>	<p>Metodologia de trabalho de projeto</p> <p>Integração de conteúdos</p>

	educadora lhes fez. O sentimento de orgulho em ter feito algo e agora partilhar com os outros foi notável.	Para os que estão a ouvir, esta dinâmica traz-lhes motivação para ouvir e para realizar a mesma atividade e verificar os resultados.	
13:50	<p><b>Hora do Conto</b> Terminamos de ler <i>A Ratinha Inês</i>. No final, falamos sobre a história e sobre que animal apareceu a cada mês, fazendo depois a ligação com as crianças que fazem anos em cada mês. Após várias conversas deste tipo, sem serem forçadas as crianças já conseguiram apreender a sequência dos meses, qual o número de cada um e ainda quem faz anos em cada um.</p>	Parecendo atentas ou não, as crianças foram capazes de se lembrar de que animal a ratinha conheceu a cada mês. O que me faz refletir sobre a importância de tudo o que dizemos e fazemos na sala, pois de facto elas são capazes de reter tudo.	
<b>Data:</b> 18 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Dia completo	<b>Número de Crianças:</b> 19
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
10:00	<p><b>Atividade da manhã: A água é líquida ou sólida?</b> Com as crianças todas sentadas em volta de uma mesa, procedemos à exploração da água:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verter para vários recipientes e discutir as suas características: cor, forma, estado, sabor, cheiro, etc.</li> <li>2. Tanto eu como a Luísa vamos mediando o debate, de forma a questionar as crianças dentro da temática, por exemplo: fazer comparações com outros materiais, dizer onde existe</li> </ol>	As crianças já tinham diversos conhecimentos sobre esta temática. Gostaram de observar as experimentações e de as realizar. Pediram para fazer mais experiências, pelo que deixamos uma caixa com água e vários recipientes transparentes e/ou	

	<p>água na natureza, como e onde já viram a água aparecer de diferentes maneiras, etc.</p> <p>3. Depois, vou buscar cuvetes com gelo e coloco todos numa caixa. Distribuo o gelo pelas crianças e deixo que o explorem sensorialmente. Recolho os cubinhos e voltamos a falar sobre o que estamos a ver e a sentir, mas desta vez em relação à água no estado sólido.</p>	translúcidos diferentes na área da natureza (do lado de fora da sala, por uma questão de logística) e duas a duas todas as crianças experimentaram encher e despejar.	
13:15	<p><b>Reunião da tarde</b></p> <p>Enquanto ouve a história contada pela Luísa, o Martim C. vai se encostando até ficar deitado, acabando por adormecer realmente. Fica a dormir quase até ao final do dia, ou seja, quase uma hora.</p>	Ciclo do sono desregulado em várias das crianças e/ou necessidade de ainda fazer uma sesta a meio do dia. Isto reflete-se no comportamento das crianças durante a tarde: dificuldade de concentração, irritabilidade, excitação, etc.	
14:00	<p><b>Atividade da tarde</b></p> <p>Em conjunto com as outras salas do JI, está a ser construída uma grande árvore. O grupo da sala três fez a base e forrou a papel de jornal e cola branca e a nós calhou-nos a tarefa de pintar o tronco e os ramos.</p> <p>Colocamos tudo no exterior e damos início à nossa parte, em grupos de duas a três crianças. Fico no exterior com quem está a pintar e vou dando uma ajuda nos ramos mais altos. Dentre os diálogos que se desenrolam destaco:</p>	Colaboração entre as quatro salas do JI	Formação pessoal e social

	<p>“Se trabalharmos bem em equipa isto vai ficar um máximo!” Inês  “Nunca pintamos uma árvore deste tamanho, mas hoje é o nosso dia!” Leonor L.</p>		
14:30	<p><b>Atividades livres da tarde</b>  A Adriana e o Tomás estão a colorir um desenho de um foguetão, que o Mateus trouxe para a escola e a Luísa fotocopiou para todos:  Adriana: Tomás, achas que o meu está a ficar bem?  Tomás: Está tão bonito...pintaste mesmo por dentro das linhas todinhas! E o meu?”  Adriana: “O teu também está bem bonito, usaste tantas cores!”</p>		Formação pessoal e social
15:00	<p><b>Reunião de avaliação</b>  Quando estamos a arrumar e a preparar para sentar à mesa e fazer a conversa de final do dia, a Adriana vem ter comigo e diz:  “Inês não te esqueças que temos de ver como está a nossa garrafinha!”</p>		
<b>Data:</b> 19 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Dia completo	
		<b>Número de Crianças:</b> 17	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:15	<p><b>Acolhimento</b>  Após conversa inicial e termos cantado os bons dias, escolho uma criança aleatoriamente para vir buscar a garrafa que deixamos ontem no congelador.</p>		

<p>Hoje, a água está totalmente congelada. As crianças ficam muito entusiasmadas, a garrafa roda mais de uma vez por todos com e sem a tampa, para que possam manusear e sentir à vontade. Enquanto isto acontece, estou atenta ao que vão dizendo, por exemplo:</p> <p>“Ina pá! Isto está mesmo duro!” Rodrigo</p> <p>“A água desapareceu e agora é só gelo.” Tomás</p> <p>“Não! O Gelo é água, mas dura.” Rita</p> <p>“Ai está frio!” Afonso</p> <p>“As minhas mãos nem aguentam.” Gabriela</p> <p>“Como é que fomos capazes de fazer este gelo tão fixe.” Lourenço (Como é que a água muda de estado passando de líquida a sólida?)</p> <p>“Tem de levar com muito frio no frigorífico...Ai! No congelador!” Matilde</p> <p>Face aos pedidos de todos, decidimos cortar a garrafa, para conseguirmos retirar a água congelada. As crianças adoraram ver o bloco de gelo fora da garrafa e ficamos mais um tempo a rodar o gelo para que todos mexessem.</p> <p>O gelo em forma de garrafa ficou na sala, dentro de uma caixa, para podermos ir vendo o que acontecesse ao aquecer.</p> <p>Entretanto, não precisei de introduzir a tarefa seguinte, pois foi o Mateus que me lembrou:</p> <p>“Então e o que tínhamos falado sobre a água não ter cor, ser incolor ou transparente, mas dar para misturar coisas? Hoje fazemos gelo às cores?”</p>	<p>Atividades em que se envolvem de forma ativa e prática têm mais adesão e consecutivamente, um melhor comportamento e maior atenção. Ao mesmo tempo, vai-se notando que com o passar dos dias estas explorações, os novos conceitos e o novo vocabulário têm sido apreendidos pelas crianças de forma divertida.</p>	<p>Aprendizagem significativa</p> <p>Brunner</p> <p>Motivação</p>
--	--	---

10:00	<p><b>Atividade da manhã: Gelo colorido</b></p> <p>Em pequenos grupos, de forma rotativa, misturamos tinta com água, colocamos em formas de cubos de gelo e deixamos no congelador para utilizar à tarde.</p> <p>Enquanto preparávamos a água colorida, conversamos sobre o que fizemos até então e o que esperavam que acontecesse:</p> <p>“Então vai ser como na garrafa, fica tudo duro, tiramos e vai derreter com o calor” Tomás</p> <p>“Vamos tirar daqui quando tiver tudo duro e vais dar para riscar” Mariana D.</p> <p>“Está líquido e mole e vai ficar duro e...sólido, da forma das forminhas” Adriana</p>	<p>Trabalhar umas vezes em grande grupo e outras em pequeno grupo permite dar um acompanhamento mais individualizado às crianças, estar mais disponível para ouvir cada um deles, ter menos tempos de espera e mais de prática. Em atividades deste cariz, penso ser o ideal.</p>	
	<p><b>Atividade da tarde: lápis geladinhos</b></p> <p>Mais uma vez em pequenos grupos, fomos ao congelador buscar os nossos cubinhos coloridos w trouxemos para a sala. Cada um fez a sua obra de arte, numa folha de papel manteiga A3. Não tivemos tempo para fazer todos os grupos, mas as primeiras reações foram:</p> <p>“Uau! Isto ficou mesmo gelo!” Lourenço</p> <p>“Mas é um gelo diferente da água sozinha” (estava a referir-se aos cristais que se conseguia ver) Rodrigo</p> <p>“Nem acredito que vamos mexer nisso tudo!” Marta</p> <p>“Isto assim derrete na mão e fica com tanta água, parece que estou a pintar com aguarelas!” Rita</p>		

	“Não aguento pintar muito de cada vez...está tão frio.” Mateus “Era gelo, agora peguei e a tinta voltou” Henrique		
<b>Data:</b> 30 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Atividades da manhã	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
10:30	Estamos, eu e o Lourenço, a arrumar os lápis nos copos de cada criança. Colocámos em todos um lápis de cada cor e corrigimos os que estão em falta e/ou repetidos. Quando chega a vez dos lápis cor-de-rosa e lilás o Lourenço diz: “Inês no meu copo não! A Luísa (educadora) não me mete cor de rosas e isso!” Quando lhe questiono porquê, o Lourenço diz-me que isso é só para as meninas. (Obviamente, a Luísa nunca lhe disse tal coisa, no entanto, para garantir que eu não coloco essa cor no seu copo de lápis, o Lourenço sente necessidade de arranjar uma justificação que eu aceite.)	Identidade de género e conceções sobre os papéis e características de cada género: masculinidade hegemónica.	Manuela Ferreira (2001)
<b>Data:</b> 31 de outubro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Aula de Educação Física	<b>Número de Crianças:</b> 19
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
11:00	Descemos para o ginásio, a professora já lá está e diz às crianças para se sentarem nos bancos suecos. Dada a excitação de estar num espaço diferente e de estarem a ver os materiais já dispostos no espaço, as crianças estão um pouco instáveis e barulhentas, como é normal. A professora começa por tentar a estratégia “Não falo enquanto vocês	Demasiado tempo de explicação/instrução  Falta de relação/conhecimento do grupo	Carlos Neto

<p>estão a falar e assim perdem tempo de aula”. As crianças não são capazes de perceber o que a professora está a ameaçar e continuam. Esta percebe que tem de levantar a voz e explica o jogo (já conhecido pelas crianças) ao pormenor. De seguida ainda faz perguntas sobre o que explicou, antes de deixar que as crianças ocupem o seu lugar.</p> <p>Durante o jogo, a maioria das crianças segue as regras, mas há ainda os que não sabem lidar com os seus sentimentos quando perdem, começando a chorar, lutando com os outros, atirando os materiais para longe, etc. Quando uma das crianças resiste a parar de chorar, para voltar ao jogo, a professora olha para a educadora sem ter a certeza do que fazer e opta por continuar a aula com o resto do grupo e ignorar a criança que está de fora, a chorar.</p> <p>A seguir a este jogo de aquecimento, a professora tinha preparado um percurso de obstáculos, em que existiam tantas estações que era impossível que ela observasse todas elas, incluindo as que ofereciam mais “riscos”, ou seja, potencialmente mais perigosas se não fossem executadas com precaução (escorregar por um plano inclinado, em que algumas crianças começaram a fazer antes cambalhotas sem apoio e passar por baixo de cordas presas ao banco sueco virado com os pés para cima, que quando sozinhas as crianças usaram antes o banco ao contrário para se tentarem equilibrar).</p> <p>Tanto eu como a educadora decidimos posicionarmo-nos nas estações, para auxiliar a professora.</p>	<p>Fracas estratégias de motivação/envolvimento</p> <p>Reduzido tempo de atividade motora efetiva</p> <p>Reduzido tempo de aula total</p> <p>Ausência de controlo do grupo, no sentido de os orientar para as tarefas propostas</p>	
---	---	--

	Mesmo assim, no final da aula, quando era suposto parar de fazer as atividades e formar o comboio para ir embora, as crianças andaram a explorar as várias estações sozinhas, tendo havido algumas que poderiam ter estado em risco, por utilizarem os materiais de forma descuidada (ex. o Lourenço fica para trás e sobre para o banco sueco invertido, tentando equilibrar-se. Na brincadeira, o Tomás sobe também. Ao vê-los o Martim C. decide empurra-los. Como o banco está ao lado de outro, os dois meninos caem em cima do banco do lado, o que poderia ter corrido mal...).		
<b>Data:</b> 7 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da manhã	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:00	<p><b>Durante o acolhimento:</b> A Mariana B. e a Leonor L. trouxeram castanhas e ouriços para mostrar ao grupo. Isto levou a: conversas sobre o ciclo de vida da castanha e as suas fases, desenhos ilustrativos do que descobrimos, canções sobre o tópico “outono”, etc. Criando-se, assim, um corpo de trabalho contextualizado e integrador dos vários domínios, que é motivador para as crianças, pois responde à sua curiosidade natural sobre o mundo. Cada criança partilhou o que sabia sobre as castanhas, sugeriram procurar no livro da natureza coisas sobre as castanhas, a árvore de onde vêm e os ouriços (<i>Lá fora: Guia para Descobrir a Natureza</i>, de Maria Ana Peixe Dias, Inês Teixeira do Rosário e Bernardo P. Carvalho).</p>	Atividades que se relacionam com a estação e/ou com a época do ano são importantes porque, dão às crianças um sentido de tempo e de sequencialidade dos eventos, bem como, as levam a explorar de forma integrada os conceitos	“As crianças são detentoras de um enorme potencial de energia [e] de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Data: 10 de novembro de 2017		Situação Observada: Período da manhã	Número de Crianças: 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
9:00	<p><b>Acolhimento</b></p> <p>O Rodrigo chega e vem muito feliz: na noite passada caiu-lhe mais um dente!</p> <p>Começamos a falar sobre este tema, as crianças partilham se já lhes caiu algum dente, o que a “fada dos dentes” trouxe a cada um, etc. Entretanto, umas das crianças a quem ainda não caiu nenhum dente, pergunta: “Mas isso dói muito? Deita muito sangue?”. Gera-se uma discussão sobre o assunto, em que surgem diversas perguntas bastante significativas. Aproveito para perguntar se há alguma relação com a higiene oral, o que leva a mais ideias e hipóteses.</p> <p>Percebo que acabei de encontrar o meu tópico para o projeto: “Porque é que nos caem os dentes?”.</p> <p>Mais tarde, em conversa com a educadora, ela também refere que considera que este é um bom tema para eu explorar com as crianças, até porque, temos notado que há várias crianças do grupo que referem que não lavam os dentes em casa, o que torna este projeto simultaneamente um interesse das crianças e uma necessidade.</p>	<p>Com este projeto, iremos abordar as questões anatómicas e biológicas a par com as questões da higiene oral e da alimentação, assim como outras que entretanto surjam, relacionadas. A escolha desta temática liga-se com vivências das crianças, que estão a passar pelo processo da mudança de dentição, pelo que “sentem na pele” estas questões havendo, claro, muitas dúvidas e curiosidades.</p> <p>Considero, por isso, basilar estruturar a problemática desta forma, colocando a criança como o centro a partir do qual nascem as ideias, os projetos, as atitudes, os comportamentos e</p>	<p>o trabalho de projeto “ é uma metodologia assumida em grupo e que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes . . . com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. (Leite, Malpique &amp; Santos, 1989, p.140)</p> <p>“reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja; e esse, já o dissemos, é um dos aspectos básicos da acção educativa . . .” (Oliveira-Formosinho, Lino &amp; Niza, 2007, p.58)</p>

		as decisões, ou seja, ter em conta os interesses demonstrados pelas crianças.	garantindo assim, o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.
<b>Data:</b> 21 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período do almoço	<b>Número de Crianças:</b> 89
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
12:10	Estamos no recreio, depois do almoço, e uma das assistentes comenta: “Ainda agora estiveram aqui a brincar e voltam do almoço como se já não brincassem há horas! Nunca se cansam!” Ao que a Luísa (EC) responde: “Ainda bem que assim é, é sinal de que são crianças. Brincar é algo que lhes é inerente.”	Tenho tido sorte nos contextos onde sou colocada e nos profissionais com que me cruzo. Ambas as educadoras cooperantes foram exemplos de qualidade, tendo-me passado vários modelos de ação que irão ser importantes para a construção da minha postura enquanto educadora.	
<b>Data:</b> 22 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
15:00	Hoje comecei o trabalho para o portefólio individual, com a Mariana B. Fomos as duas para uma sala à parte e levamos o seu <i>dossier</i> e pasta dos trabalhos. Relembrei-a do que tínhamos combinado as duas e do que falamos com a mãe e expliquei-lhe melhor de que se trata um portefólio. Falamos então sobre a sua apresentação, os seus gostos, como queria	O trabalho individual é extremamente importante, para que possamos ter um contacto mais pessoal com cada criança. Isto vai fazer com que	

	fazer, etc. E ainda revimos os trabalhos, com a explicação da Mariana sobre cada um: como fez, se gostou, qual gosta mais, o que quer fazer mais, etc. O registo foi feito por via de fotografias, gravação de áudio e anotações. Quando terminamos, a Mariana estava determinada a encontrar mais alguma coisa para fazermos, pois estava a gostar de trabalhar comigo individualmente. Quando voltamos à sala, contou a algumas crianças o que tínhamos estado a fazer com tanto orgulho, que fez com que a Leonor B. também quisesse fazer um trabalho assim! Disse-lhe que era uma “coisa que me pediram na minha escola”, mas que poderia arranjar um tempo para estar só com ela, se assim desejasse. Acabamos por combinar fazer antes um desenho em conjunto, que foi o que ela considerou que eu tinha estado a fazer com a Mariana.	tenhamos um conhecimento mais específico sobre a criança e as suas capacidades, especificidades e dificuldades, bem como, fomentar na criança um sentido de valorização, de autoestima. No meu futuro profissional, quero lembrar-me sempre disto e reservar algum tempo durante a semana para reunir a sós com cada criança, mesmo que tenha de o fazer com duas ou três a cada semana.	
<b>Data:</b> 23 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da manhã	<b>Número de Crianças:</b> 89
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
10:20	No recreio, a Sara e a Mariana D. vêm me chamar e perguntam se podemos fazer novamente o jogo da bola. (Este surgiu como uma solução que arranjei para um conflito entre duas crianças, que lutavam pela mesma bola, há duas semanas. Na altura, sugeri que jogássemos os três com a bola e assim não havia necessidade de discutir e era bem mais divertido. Rapidamente se juntou um grande número de crianças das várias salas e jogamos em roda a passar a bola de uns para os outros, de	As crianças gostam de repetir as atividades que lhes foram prazerosas.  Ao invés de agir sobre um conflito de forma “castrante”,	Sarmento (2003)

	várias maneiras diferentes.) Hoje, as duas meninas vieram pedir para repetir o jogo e mais uma vez se juntaram mais crianças.	sugeri uma solução prática e foi bastante positivo, o resultado.  Desta forma, consegui captar a atenção de várias crianças das várias salas, sem ser preciso chamar para vir fazer um jogo, nem estar com grandes explicações.	
<b>Data:</b> 24 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde	<b>Número de Crianças:</b> 18
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
13:15	Hoje, a Mariana D. é a ajudante, pelo que vem buscar os pacotes de leite para distribuir. Discretamente (acha ela) confirma quais são “dos <i>pijamasks</i> ”, para dar aos amigos de que mais gosta, ou aos que lhe pedem com mais afinco. A Adriana recebe um pacote com os quadradinhos coloridos por baixo e bebe o leite até ao fim com o pacote espalmado, para que todos vejam que tem “ <i>pijamasks</i> ”.	As crianças criam esta cultura infantil do grupo e agem segundo as regras que elas mesmas criaram. Os adultos, por vezes, descartam essas regras, desvalorizando esta organização social. Por exemplo ao dizer: “Não há escolhas de pacotes! O que sair saiu, sem demorar muito.”	Sarmiento (2003)

Data: 28 de novembro de 2017		Situação Observada: Período da tarde	Número de Crianças: 18	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores	
9:30	Durante a reunião de acolhimento, a Luísa mostra uma das mensagens que pedimos que os pais escrevessem e nos enviassem, para podermos coloca-las no calendário do advento. Ao virar o papel para todos, uma criança diz que aquela letra é “escrita”. O Mateus logo explica que se chama “manuscrita e que nesta letra assim escrita à mão, as letras aparecem todas pegadas”.	Isto revela que têm noção das várias grafias para a mesma letra, sem deixar de significar o mesmo.	Inês Duarte Inês Sim-Sim	
10:30	No recreio, a Mariana B. vem-me mostrar muito feliz que conseguiu encontrar o <i>walkie-talkie</i> (brinquedo muito cobiçado). Passado um tempo, noto que está a carregar nos botões com alguma intenção e pergunto-lhe qual é. A Mariana responde: “estou a ver quantos temos cada uma, olha: I-NÊS (carregando no botão uma vez por sílaba) e eu MA-RI-A-NA. Tu tens dois e eu quatro!”	De forma simples, didática e autoproposta, a Mariana mostra domina a consciência silábica, ao mesmo tempo que relaciona as sílabas com conceitos matemáticos.	Inês Duarte Inês Sim-Sim	

<b>Data:</b> 29 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde		<b>Número de Crianças:</b> 18	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
14:15	<p><b>Tempo de brincadeira nas áreas da sala:</b></p> <p>Na área da casa, existem cadernos e lápis, que as crianças utilizam para escrever recados, cartas, receitas, etc. Quando fui observar o que realmente registam, notei que fazem algumas letras, desenhos, números, e garatujas, sendo claro que percebem a diferença entre os vários códigos e que, para além do seu nome, já sabem escrever algumas palavras. Quando não sabem, pedem-nos (adultos) ajuda. Reconhecem já o sistema de rotulagem que a linguagem tem, ou seja, que uma mesma palavra se escreve sempre da mesma maneira.</p>	<p>Importância de pensar pedagogicamente os materiais que disponibilizamos nas áreas da sala, de forma a potenciar as escolhas e brincadeiras das crianças. Sabendo a importância da funcionalidade da escrita, o educador oferece recursos nesse sentido, neste caso, na área da casa.</p>	<p>Inês Duarte Inês Sim-Sim</p>		
<b>Data:</b> 30 de novembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde		<b>Número de Crianças:</b> 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
13:40	<p><b>Durante uma atividade de grande grupo, no âmbito do projeto:</b></p> <p>Ao apresentar o novo boneco, o Sr. Dente Doente, a Leonor B. Exclama: “Dente Contente rima com Dente Doente! Mas esse (o dente contente) também se pode chamar sorridente e continua a rimar!”</p>	<p>Numa única intervenção, a Leonor demonstra dominar vários conceitos linguísticos, bem como um campo lexical e semântico já bastante evoluído.</p>	<p>Inês Duarte Inês Sim-Sim</p>		

<b>Data:</b> 4 de dezembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da tarde		<b>Número de Crianças:</b> 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
14:40	No tempo de brincadeira nas áreas, sento-me à mesa com o Tomás, o Martim C. E o Lourenço, a jogar ao loto numérico. O Tomás diz para o Martim, passando-lhe um cartão cor-de-rosa, “este vai ser o teu!”, O Martim diz a resmungar: “Não! Eu não posso ter esse cartão... Inês olha o Tomás!”. Respondo: “Martim qual é o problema? Qualquer cartão do jogo serve para qualquer menino ou menina, ou não?”. Ao ouvir isto, o Lourenço diz a rir: “Sim, vamos todos jogar com um rosinha! Para experimentar e tu (eu) ficas com este (e pega num azul) ”.	Identidade de género e conceções sobre os papéis e características de cada género: masculinidade hegemónica.	Manuela Ferreira (2001)		
<b>Data:</b> 5 de dezembro de 2017		<b>Situação Observada:</b> Período da manhã		<b>Número de Crianças:</b> 20	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
10:45	Ao fazer um trabalho de pintura com aguarelas, o Rodrigo está a pintar junto do Tomás. Combinam entre os dois as cores que vão usar, e as experiências de misturas que querem fazer: Rodrigo: “Vamos fazer este, pincel passa por todas as cores e menos o rosa!” Tomás: “ E agora vamos usar rosa... (dito em tom de desafio e a rir) ” Rodrigo: “Que horror! Mete já uma cor por cima!”	Identidade de género e conceções sobre os papéis e características de cada género: masculinidade hegemónica.	Manuela Ferreira (2001)		

Data: 14 de dezembro de 2017		Situação Observada: Período da tarde	Número de Crianças: 18	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências		Categoria /Autores
13:15	Com a aproximação da festa de Natal, esta semana foi muito centrada nos trabalhos de preparação da festa: decorações, prenda para os pais e para os avós, realizar o livro do Natal para contar aos pais, ensaios da apresentação, etc. As crianças mantiveram-se bastante motivadas e envolvidas em toda a mística desta época do ano. Apenas uma ou outra mencionou que a quantidade de tarefas estava a ser maior que o normal, “Estamos a trabalhar à séria para este Natal!” (Lourenço) ou “Estou cansada porque temos tanta coisa para fazer, esta semana nem estive na casinha.” (Adriana)	Não obstante, neste contexto onde me encontro, estou a ter a oportunidade de receber um exemplo muito positivo, pois têm uma forma com a qual concordo de gerir esta época: valorizando o lado mais mágico do Natal, focando os eventos culturais associados, sem “cair” em aspetos religiosos (até porque esta é uma instituição pública, pelo que tem a obrigação de ser laica) e concentrando-se no que este tempo significa para as crianças e o que <i>elas</i> querem fazer e experienciar, ao invés do que já observei noutros contextos, em que se concentram em agradar aos pais em primeiro lugar. Ao mesmo tempo, as docentes não esquecem a mensagem mais significativa do Natal (na minha opinião): o facto de estarmos juntos com quem mais gostamos e viver momentos felizes, de partilha. Contrariando um pouco a faceta consumista que se tem intensificado nos		

		últimos anos, na nossa sociedade. Posto isto, tem sido muito gratificante poder fazer parte deste grupo neste momento tão apreciados pelas crianças e vê-las criar o que <i>elas</i> consideram que deve constar numa festa de Natal e o que <i>querem</i> apresentar às suas famílias, como forma de partilhar o que é o seu dia-a-dia no JI.	
<b>Data:</b> 9 de janeiro de 2018		<b>Situação Observada:</b> Período antes de ir para o refeitório	<b>Número de Crianças:</b> 20
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
11:20	Enquanto esperamos que todos vão à casa de banho e lavem as mãos, sou eu que fico no corredor, com as crianças que se vão despachando. Este momento tem o potencial de ser uma situação de elevação dos níveis de excitabilidade e de algum caos entre as crianças. Para solucionar este problema, tive de pensar e pesquisar estratégias, que tenho posto em prática, como cantar canções, fazer alguns exercícios, fazer jogos de pergunta/resposta, entre outros. Hoje, experimentei deixar que fossem as crianças a escolher o que queriam fazer, tendo em conta o que já experimentamos. Escolheram as canções, em que cada um ia dando uma ideia, para cantarmos juntos. Quando já estavam todos no comboio, prontos para descer, ficaram tristes, pois não houve tempo para todos escolherem uma música. Ou seja, foi uma estratégia de transição bem-sucedida.	Ao deixar que participem na escolha do que vamos fazer enquanto esperamos, o grupo mantém-se mais envolvido e mais calmo.	Momentos de transição Gestão do grupo

<b>Data:</b> 11 de janeiro de 2018		<b>Situação Observada:</b> brincadeira no exterior		<b>Número de Crianças:</b> 89	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
10:45	Hoje, o Martim Q. veio se sentar ao meu colo e pediu um abraço e um beijinho. Ficamos uns segundos em silêncio e eu decidi perguntar porque é que não se portava sempre assim. Ele disse-me: “Inês, porto-me mal muitas vezes porque não consigo pensar em portar-me bem e então porto-me mal. Mas tu continuas a ser minha amiga...”	Relação de confiança, que lhe permite saber que não o “abandono” e que pode contar comigo.			
<b>Data:</b> 16 de janeiro de 2018		<b>Situação Observada:</b> dia completo		<b>Número de Crianças:</b> 19	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores		
9h-15:15	O Henrique, que é uma criança com muita necessidade de acompanhamento e estímulo por parte do adulto para desenvolver as propostas diárias, encontrou na relação e amizade que tem com a Sara, um alicerce fundamental ao seu desenvolvimento, e à evolução das suas capacidades. Ou seja, temos assistido ao desenvolvimento sociocognitivo em primeira fila, tendo testemunhado que de facto o Henrique tem evoluído bastante nas suas capacidades e também no interesse e motivação que demonstra. Já a Sara, aparenta estar orgulhosa da sua intervenção, verbalizando “Inês, olha o que o	Todas as crianças realizaram um percurso institucional e é um grupo com continuidade, no entanto, notam-se diferenças individuais de desenvolvimento significativas.  Isto reforça o facto de ser importante o trabalho entre os pares, que deve ser fomentado pelo adulto educador.	ZDP (Vygotsky) Diferenciação Pedagógica Participação Guiada (Rogoff)		

	Henrique fez comigo”, “O Henrique está quase a conseguir escrever o meu nome, eu disse-lhe como são as minhas letras”, entre outras situações. De facto, a educadora e a auxiliar também já repararam nesta relação que se criou entre as duas crianças, afirmando que nunca viram o Henrique interessado nestes trabalhos antes.		
<b>Data:</b> 17 de janeiro de 2018		<b>Situação Observada:</b> Almoço	<b>Número de Crianças:</b> 19
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores
11:50	Durante o almoço são os adultos que põem e levantam as mesas. Não tendo as crianças qualquer participação ou responsabilidade. Face a isto, pensei numa forma de as envolver e decidi pedir que metam as tigelas e colheres num monte, para ser mais fácil levar, que enrolem o seu toalhete e guardanapo, entre outras pequenas participações, para ajudar à arrumação. Face a isto, as crianças têm aderido, ficando orgulhosas de participar, assim como noto mais cuidado, por exemplo, em não deixar cair comida na mesa ou no chão, em não entornar, etc. Quando observo os comportamentos, dou-lhes sempre um <i>feedback</i> positivo, quando não noto, são eles que me fazem reparar, esperando que valorize as suas ações: “Inês, olha as tigelas! Metemos todas direitas, com as colheres por cima. Não está bem?” (Mateus)		Relação Participação <i>Feedback</i> positivo

Data: 18 de janeiro de 2018		Situação Observada: acolhimento	Número de Crianças: 18	
Horas	Descrição (Situação/Comportamento)	Inferências	Categoria/Autores	
13:15	A Inês chega à sala e resiste a se sentar na roda. Eu e a educadora insistimos para que venha para o seu lugar, mas ela não quer. Ao ver a situação, a educadora vai busca-la e pede que se sente. A Inês começa a chorar. A educadora lembra-se do que poderá ser e fala com ela, acalmando-a. O que se passa é que a Inês tem estado com os avós, pois os pais foram viajar. Como já passaram alguns dias, sente-se triste e com saudades, o que tem influenciado o seu comportamento.	É fundamental ter contacto com as famílias, de forma a saber o que se passa a vida da criança noutros contextos, que vai influenciar diretamente a sua vida no JI. O facto de a educadora ser capaz de sinalizar a fonte de tristeza, como causadora do comportamento, foi fundamental para poder dar o apoio que a crianças necessitava, compreendendo-a.		

Nota. Elaboração própria.

## 7. PORTEFÓLIO DE UMA CRIANÇA DA SALA 4

Por motivos informáticos (dificuldade na junção de um outro documento com uma paginação e índice diferentes), apresento o portefólio da criança que elaborei ao longo da PPS II no Anexo G.

A escolha da criança com a qual iria realizar este trabalho, a Mariana, quase que posso dizer que foi da criança e não minha pois, foi ela que desde logo manifestou interesse em se relacionar comigo, preferindo a minha companhia nas brincadeiras e nos restantes momentos da rotina. Tanto é que, quando abordei a mãe da menina, na presença da educadora, e formalizei o pedido através da assinatura da minuta, para a autorização da realização do portefólio individual, ou seja, o documento de consentimento informado (cf. Anexo E), esta partilhou logo comigo que a Mariana já tinha dito que ia fazer um trabalho especial comigo.

Como comecei por referir, encontra-se no Anexo F. o portefólio completo da Mariana, referente à duração da PPS II, que inclui: uma introdução e fundamentação da realização de portefólios de avaliação em educação de infância, a apresentação da criança e da sua família, a voz da mãe, da educadora e da auxiliar sobre: «*quem é a Mariana*», duas observações detalhadas da criança nos vários momentos da rotina, um capítulo de análise qualitativa e reflexiva sobre «*o que eu faço e aprendo no II?*» e, por fim, as considerações finais.

## 8. REFLEXÃO FINAL

Tal como considero que ficou claro, através dos dados reunidos neste portefólio, ao longo destes quase cinco meses fui definindo e redefinindo os princípios que defendo que devem estar presentes em educação de infância tendo relacionado estes aspetos, não só com o que pensei e planeei, como também na fundamentação e na orientação de todas as minhas ações e da minha forma de estar enquanto educadora estagiária. O facto de ter havido uma reflexão e avaliação individual e também em conjunto com a educadora cooperante, ao longo de todo o tempo possibilitou-me questionar e até “esmiuçar” as práticas, levando-me a evoluir constantemente. Neste sentido, considero ser deveras importante este contacto direto com os contextos, que nos preparam para a prática profissional futura.

Neste momento, estou confiante em afirmar que o meu trabalho contribuiu efetivamente para o desenvolvimento das crianças, através da relação que estabeleci com elas e das atividades que lhes proporcionei, ou seja dos momentos que partilhamos. Ao mesmo tempo, contribuiu para definir quem eu sou enquanto “quase” educadora e, mais importante ainda: quem quero vir a ser. Pois acredito que para a formação e definição da minha identidade profissional é importante contactar, ainda durante a formação, com modelos de referência, e eu tive a sorte de encontrar diversos modelos, diferentes entre si, com os quais fui aprendendo ao longo da licenciatura e do mestrado. Como referem Alarcão e Tavares (2003) é importante que o “. . . futuro professor [adquirir] conhecimento dos modelos teóricos e tenha, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações” (p.19). Considero, portanto, que as aprendizagens realizadas ao longo de todo o meu percurso académico possibilitaram a aquisição de conhecimentos fundamentais para a minha prática profissional. Não obstante, apesar de ter já uma “bagagem” teórica estável e holística adquirida e desenvolvida ao longo da licenciatura e do mestrado, foi na prática, no contacto direto, que tive a oportunidade de armazenar um conjunto considerável de conhecimentos e aprendizagens essenciais ao meu futuro. Ou seja, o “*aprender fazendo*” que leva a aprendizagens significativas, tanto nas crianças como em nós, adultos.

O trabalho de um educador de infância, ao contrário do que muitas vezes é afirmado, por quem não possui conhecimentos teóricos específicos, tem uma importância nuclear na sociedade. A par com outras profissões, como por exemplo, as ligadas à saúde, temos nas nossas mãos o futuro da humanidade. Fatalismos (e exageros) à parte, a verdade é que grande parte da essência do ser humano se define durante a infância, e como tal, as experiências e oportunidades a que somos sujeitos, em pequenos irão influenciar os adultos em que nos tornamos. Perante este facto, a responsabilidade de fazer parte da educação de uma criança é um enorme desafio. Trabalhar com crianças pequenas exige um constante trabalho, tanto de formação teórico-prática, como de incessável avaliação e reavaliação das estratégias que adotamos. Sempre com a intenção de ajudar e/ou facilitar a superação das dificuldades que as crianças enfrentam e de potencializar e ampliar as capacidades e competências que demonstram e que vão adquirindo.

Portanto, é preciso que nos entreguemos com empenho e dedicação em todos os acontecimentos diários, mesmos aqueles que um adulto “leigo” poderia desconsiderar e ter sempre presente a ideia de que vai ser exigido do educador tanto do seu carácter intelectual, como do seu carácter emocional, sempre tentando “esperar o inesperável”, por outras palavras, como terá afirmado o pedagogo John Dewey, o professor é aquele que cresce a partir do que vê, do que sente e terá de agir conforme o ritmo da vida, sempre à espera do imprevisível. Apesar do inevitável crescimento pessoal, por parte do educador, principalmente do educador estagiário, o aspeto nuclear deve ser a criança, o grupo de crianças. Almejando formas de “chegar” a cada uma, de forma a promover aprendizagens significativas e holísticas, que contemplem, de forma equilibrada as várias áreas do saber e da formação pessoal. Mais uma vez, evocando Dewey, o professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter. Esta profissão que escolhi determina que estarei para sempre ligada à escola, enquanto instituição e ao ensino/educação, enquanto constructo social e político, ao mesmo tempo, estarei também sempre ligada à formação das crianças. Por se tratar de uma área que está (pelo menos deve estar) em constante mudança e evolução é meu dever, possuir princípios e convicções ligadas à educação, que defendo e segundo os quais reajo a minha ação, mas nunca negar a existência de outras ideias, que podem mudar e/ou complementar as que já

possuía e defendia. Só assim estarei a proporcionar o melhor de mim, enquanto profissional e enquanto pessoa. Daí a importância fulcral da reflexão pois,

a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5)

O facto de o educador refletir sobre as suas convicções e a sua filosofia, em articulação com a pertinência e adequação das mesmas, permite que haja um crescimento profissional em relação ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, pois, como afirmou o pedagogo Paulo Freire (1995), ninguém começa a ser educador numa determinada terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a pessoa faz-se educador, a pessoa forma-se educador. Permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, assumindo sempre a criança como agente ativo no seu desenvolvimento, “não à espera de ser pessoa”, mas que já o é. Capaz de “ler o mundo e o interpretar, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 31).

Neste âmbito, quero ainda fazer referência às culturas profissionais, que constituem a “matriz” do trabalho dos docentes. Como referiu o pedagogo francês Maurisse Debesse (1979), “*docentes* é uma designação fraca mas, confortável que se refere a uma estranha miscelânea de pessoas que operam em realidades muito variadas”, pois, o conceito engloba toda uma categoria profissional, que atua em inúmeras situações diferentes, com estímulos diferentes e influenciados por fatores, também eles, variados. Posto isto, para desenvolvermos uma cultura profissional, enquanto docentes, temos de construir primeiro a nossa identidade dentro da própria categoria. Na opinião de Dubar (1997), essa “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos

processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.105). Também para Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Pode-se, com isto, afirmar que a construção de uma identidade profissional se processa em duas grandes esferas, que se relacionam entre si: a biográfica (focada em si mesmo) e a relacional (focada para as outras pessoas).

Futuramente, quando for oficialmente educadora de infância, tenciono praticar uma pedagogia inclusiva, diferenciada e ativa, mantendo sempre abertura para novas ideias, novos conhecimentos e abordagens diferentes. Não pretendo impor a minha vontade às crianças, mas sim adotar uma postura de guia, de apoio e de orientadora, respondendo às suas necessidades físicas, psicológicas, cognitivas e relacionais de forma integrada e equilibrada. Promovendo sempre um processo de reflexão por parte das crianças, desde cedo, para que estas compreendam melhor o que as rodeia e se compreendam a si mesmas (Rocha, 1988).

Concluindo, o balanço que faço da minha prestação é positivo. Volto a referir que acredito que consegui ter um impacto positivo para as crianças. Ofereci-lhes momentos de descoberta e de aprendizagem e envolvi o grupo num ambiente calmo e afetuoso, de segurança. Mostrei-me sempre disponível para as crianças e penso que isso foi fundamental para estabelecer uma relação de afeto e confiança com elas, que rapidamente me viram como um adulto de referência dentro da sala de atividades. No que concerne às propostas educativas, Rogoff, citada por Katz e Chard (2009), sublinha que o desenvolvimento intelectual das crianças pequenas é provavelmente facilitado pelas oportunidades de interação com os adultos, com os seus pares e com o meio ambiente, e também favorecida pela variedade de materiais disponíveis (p.72). Em princípio, quanto mais jovem for a criança mais provável será que a interação facilite a aprendizagem. “Este princípio indica que as crianças pequenas deveriam envolver-se em processos mais ativos e expressivos em vez de processos passivos e recetivos” (Katz & Chard, 2009, p.72). Foi exatamente isto que tencionei implementar e potencializar, através dos materiais e propostas que apresentei ao grupo de crianças.

Ao mesmo tempo, partilhei conhecimentos com a equipa educativa e recebi outros em troca, bem como os sábios conselhos que só a experiência traz. Por tudo isto, termino de coração cheio e já com vontade de (re)visitar as crianças e os adultos.

Obrigada a todos.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, S. B. (2014) Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP* (25) 3, 100-115.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo no Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Crockett, T. (1998). *The portfolio journey: a creative guide to keeping studentmanaged portfolios in the classroom*. Englewood Colorado: Teacher Ideas.
- De Katele, J. M. (1999). Abordagem Geral da Recolha de Informações. In J. M. Katele & X. Roegiers (Ed.), *Metodologia de Recolha de Dados* (pp. 11- 44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, D. (2012). *O Educuidar na Creche e Jardim-de-Infância*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Dubar, C. (1997) *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «Agente gosta é de brincar com os outros meninos» *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*, 65-102. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1995). *A Educação na Cidade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (35ª Ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gardner, H.Chen, J. Q. & Moran, S. (1995). *Inteligências Múltiplas em Redor do Mundo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Hauser-Cram, P.; Nugent, J.K.; Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Katz, L. G. (2006). As Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância (2ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP* 25 (3), 137-154.
- Montessori, M. (1969). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.) Porto Editora. Coleção Infância.
- Post, J. e Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação. Porto: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Waterman, M. A. (1991). Teaching portfólios for summative and peer evaluation. *American association for higher education conference on assessment for higher education, 6*, San Francisco.

Zabalza, M. (1992). 9. A Organização dos Espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didática da Educação Infantil* (pp. 119-158). Porto: Edições ASA.

### **DOCUMENTOS INTERNOS**

Jl. (2014/2017). Projeto Educativo. Lisboa: Autor.

Jl. (2016/2017). Projeto Curricular de Grupo. Lisboa: Autor.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Planta da Sala de Atividades

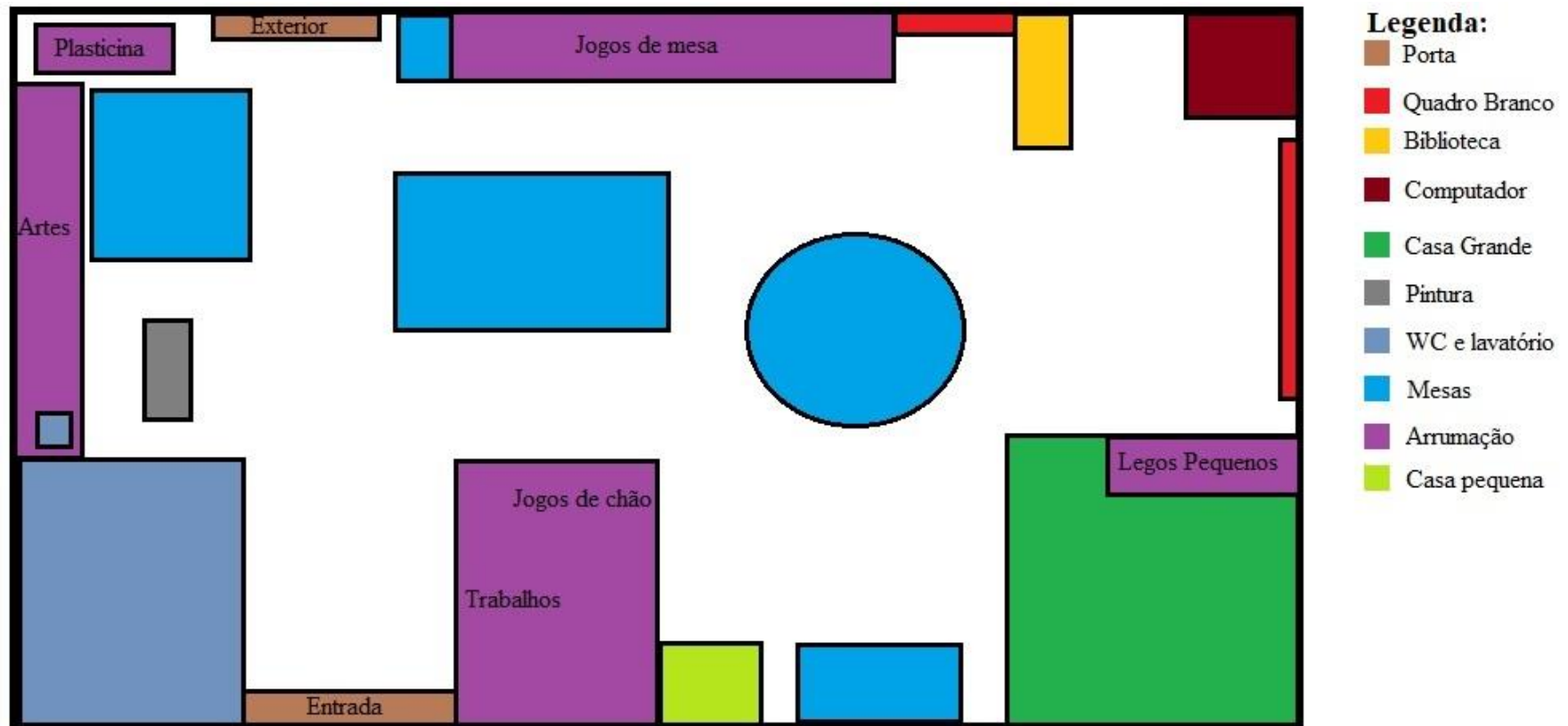


Figura 1. Planta da sala de atividades. Fonte: Elaboração própria.

## Anexo B. Fotografias da Sala de Atividades e dos Espaços Comuns do JI



Figura 2. Panorâmica da sala de atividades a). Fonte: Elaboração própria.



Figura 3. Panorâmica da sala de atividades b). Fonte: Elaboração própria.



Figura 4. Exposição de trabalhos. Fonte: Elaboração própria.



Figura 5. Cabides das crianças. Fonte: Elaboração própria.



Figura 6. Casa de banho incluída na sala. Fonte: Elaboração própria.



*Figura 7.* Espaço exterior. Fonte: Elaboração própria.



*Figura 8.* Lavatório da área da pintura. Fonte: Elaboração própria.

## Anexo C. Carta de Apresentação às Famílias



Olá a todos!

Como já devem saber, há uma nova estagiária na sala 4.

Sou a Inês Pinheiro Paulo, aluna da Escola Superior de Educação e vou estar por cá até ao dia 18 de janeiro de 2018.

Conto convosco, as famílias das crianças, neste meu percurso académico!

Obrigada.

## Anexo D. Minuta de Autorização de Registos Fotográficos



### Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_ (encarregado de educação), autorizo / não autorizo (**riscar o que não interessa**) a utilização de fotografias do meu educando \_\_\_\_\_, única e exclusivamente para fins académicos, usadas de forma a não aparecer o rosto do mesmo, impossibilitando a sua identificação. Este pedido surge no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) – Estágio em Jardim de Infância, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Obrigada.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do encarregado de educação)

A estagiária,  
\_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Anexo E. Minuta de Autorização da Realização do Portefólio da Criança



### Carta de Autorização

Caro encarregado de educação, sou a Inês Pinheiro Paulo, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Venho por este meio pedir autorização para realizar um portefólio com o seu educando, onde constarão observações e registos escritos e fotográficos acerca do mesmo e as suas produções, realizadas ao longo do estágio. Pretendo implementar atividades individualizadas, de forma a realizar um treino de elaboração de um portefólio individual, bem como, de observação, planificação e avaliação da criança. No final, este documento será entregue à família para que fiquem com o registo de todo o trabalho realizado. Mais se adianta que a identidade e/ou a imagem do seu educando não serão reveladas em nenhuma parte do portefólio.

Muito obrigada.

---

(A Estagiária)

---

(A Educadora responsável)

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado de educação do(a) \_\_\_\_\_ venho  
por este meio autorizar a concretização do portefólio acima referido, a decorrer até ao dia  
19 de janeiro de 2018.

---

(O(A) Encarregado(a) de Educação)

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

## Anexo F. Planificações mensais da Educadora Cooperante

Planificação Mensal – setembro		Sala 4	Ano Letivo 2017-18	
Temas: Adaptação/Retorno ao jardim de infância -Eu- Os outros - A escola				
Áreas de Conteúdo	Aprendizagens a promover	Atividades/Estratégias		Recursos
<b>Formação Pessoal e social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializar-se no meio escolar; respeitar, colaborar e cooperar</li> <li>- Estabelecer as regras da sala/JI</li> <li>- Adaptar-se às rotinas; colaborar nas tarefas diárias; saber escolher</li> <li>- Participar em atividades conjuntas;</li> <li>- Saber cuidar de si- autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receção das crianças em interação com as famílias</li> <li>- Observação e exploração dos diferentes espaços do JI através de: atividades livres, jogos canções de roda e canções mimadas</li> <li>- Jogos de apresentação e socialização. Jogo dos abraços.</li> <li>- Identificação e registo da identidade, do género e da idade</li> <li>- Diálogo sobre as regras de higiene pessoal e regras de higiene na rotina diária</li> <li>- Discussão, elaboração e registo das regras da sala</li> <li>- Organização do dia/espço sala por diferentes áreas</li> </ul>		<b>Humanos:</b> Comunidade educativa
<b>Expressão e comunicação</b>	<b>Ed. Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a motricidade global e a destreza manual (motricidade fina)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de movimentos alternados: mexer diferentes partes do corpo...</li> <li>- Execução de movimentos com os olhos fechados: pôr a mão no nariz, juntar os pés, levantar os braços...</li> </ul>	<b>Materials:</b> Material de desgaste Material reciclado Computador / Quadro interativo Jogos didáticos O jardim de infância Livros de histórias Rádio/CD
	<b>Dramatização/ Teatro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as diferentes áreas do jogo simbólico</li> <li>- Mimar ou dramatizar algumas vivências pessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de jogos com expressões faciais</li> <li>- Dramatização de histórias, canções, poesias e lengalengas de interação em grupo</li> <li>- Cantar e ouvir músicas</li> <li>- 1º registo do retrato de cada um</li> </ul>	
	<b>Música/Dança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender canções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de cartazes/painéis;</li> <li>- Modelar com plastilina, livremente; trabalhos com aguarelas e tintas;</li> <li>- Confeção das capas para os trabalhos</li> </ul>	
	<b>Artes Visuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes técnicas e materiais</li> <li>- Conhecer as cores</li> <li>- Expressar-se através do desenho</li> </ul>		
	<b>Linguagem oral Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar em pequeno e grande grupo;</li> <li>- Pedir o que precisa</li> <li>- Contacto com o código escrito/nome</li> <li>- Falar de si e de acontecimentos recentes</li> <li>- Expressar a sua opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diariamente a "hora do conto": exploração de histórias</li> <li>- Diálogos de grupo, relatando vivências e acontecimentos;</li> <li>- Leitura de imagens</li> <li>- Etiquetagem das materiais e das áreas da sala</li> <li>- Elaboração de símbolos para identificar/ organizar a dinâmica escolar</li> <li>- Registo das regras da sala e do jardim de infância</li> </ul>	
	<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer contagens simples;</li> <li>- Reconhecer o número em relação idade respetiva</li> <li>- Ter a noção de pertença a um grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo do número de meninos que podem estar em cada área</li> <li>- Contagem dos elementos do grupo</li> <li>- Elaboração do quadro das idades</li> <li>- Elaboração do quadro da identidade de género: quantos meninos e quantas meninas?</li> </ul>	
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as áreas na sala, conhecer outras salas e espaços do JI</li> <li>- Identificar outros espaços na escola e sua função</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de instrumentos de registo (quadro das presenças, tarefas, do tempo, calendário, idades, aniversários, ...)</li> </ul>		

Figura 9. Planificação do mês de setembro. Fonte: Elaborada pela educadora cooperante.

Áreas de Conteúdo		Objetivos- Aprendizagens a promover	Atividades/Estratégias	Recursos
<b>Formação Pessoal e Social</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar-se e socializar-se no meio escolar: respeitar, colaborar e cooperar</li> <li>- Participar na organização do ambiente educativo/sala</li> <li>- Conhecer e consolidar regras da sala</li> <li>- Adaptar-se às rotinas; colaborar nas tarefas diárias</li> <li>- Exprimir-se com os adultos e no grupo</li> <li>- Interiorizar a rotina diária</li> <li>- Desenvolver hábitos de autonomia</li> <li>- Explorar a motricidade global e fina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receção das crianças com alegria</li> <li>- Observação e exploração dos diferentes espaços do JI através de: atividades livres, conversas, jogos, canções de roda e canções mimadas</li> <li>- Jogos de socialização</li> <li>- Identificação e registo da identidade e do género:</li> <li>- Diálogo sobre as regras de higiene pessoal e regras de higiene na rotina diária</li> <li>- Organização do ambiente educativo/espaco sala com a participação ativa do grupo</li> <li>- Discussão, elaboração e registo das regras da sala</li> <li>- Intercâmbio com as restantes salas: recreio exterior</li> <li>- Realização de movimentos alternados: mexer diferentes partes do corpo...</li> <li>- Execução de movimentos com os olhos fechados: pôr a mão no nariz, juntar os pés, levantar os braços...</li> </ul>	<b>Humanos:</b> Comunidade educativa  <b>Materiais:</b> Material de desgaste Material reciclado Quadro interativo Jogos didáticos Livros de histórias Rádio/CD
<b>Expressão e comunicação</b>	<b>Ed. Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes técnicas e materiais</li> <li>- Conhecer as cores</li> <li>- Explorar desenho da figura humana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de jogos com expressões faciais</li> <li>- 1º registo do retrato de cada um</li> <li>- Elaboração de cartazes/painéis</li> <li>- Modelar livremente com plasticina/massa/</li> </ul>	
	<b>Artes Visuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as diferentes áreas do jogo simbólico</li> <li>- Mimar ou dramatizar algumas vivências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diariamente a "hora do conto"</li> <li>- Diálogos de grupo, relatando vivências e acontecimentos;</li> <li>- Leitura de imagens</li> <li>- Etiquetagem dos materiais e das áreas da sala</li> <li>- Elaboração de símbolos para identificar/organizar a dinâmica escolar</li> <li>- Registo das regras da sala e do jardim de infância</li> <li>- Registo do número de meninos que podem estar em cada área</li> <li>- Contagem dos elementos do grupo</li> <li>- Elaboração do quadro das idades</li> <li>- Elaboração do quadro da identidade de género: quantos meninos e quantas meninas?</li> <li>- Elaboração de instrumentos de registo (quadro das presenças, tarefas, do tempo, calendário, idades, aniversários, ...)</li> </ul>	
	<b>Jogo dramático/ Teatro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender canções</li> <li>- Ouvir músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar em pequeno e grande grupo</li> <li>- Pedir o que precisa</li> <li>- Falar de si e de acontecimentos recentes</li> <li>- Expressar a sua opinião</li> <li>- Saber ouvir histórias e lengas-lengas</li> </ul>	
	<b>Música Dança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer contagens simples</li> <li>- Identificar quantidades</li> <li>- Reconhecer o maior e o menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as áreas na sala, conhecer outras salas e espaços do JI</li> <li>- Identificar outros espaços na escola e sua função</li> <li>- Explorar os sentidos</li> <li>- Explorar a natureza e identificar o tempo atmosférico</li> </ul>	
	<b>Linguagem oral e Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer contagens simples</li> <li>- Identificar quantidades</li> <li>- Reconhecer o maior e o menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saídas ao meio envolvente da escola</li> </ul>	
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as áreas na sala, conhecer outras salas e espaços do JI</li> <li>- Identificar outros espaços na escola e sua função</li> <li>- Explorar os sentidos</li> <li>- Explorar a natureza e identificar o tempo atmosférico</li> </ul>			
<b>Conhecimento do Mundo</b>				

Figura 10. Planificação do mês de outubro. Fonte: Elaborada pela educadora cooperante.

## Planificação Mensal - novembro

Sala 4

Temas: - "Eu e os outros", Como sou e quem sou eu, como cuido de mim; "Eu e a natureza" - o outono

Áreas de Conteúdo	Objetivos-Aprendizagens a promover	Atividades/Estratégias	Recursos	
<b>Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer as suas características pessoais</li> <li>-Reconhecer e valorizar laços de pertença</li> <li>-Demonstrar capacidade de iniciativa e responsabilidade e ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas</li> <li>-Conhecer e estabelecer algumas das regras da sala e do JI: respeitar, colaborar, cooperar, ...</li> <li>-Aprender a diferenciar comportamentos adequados e inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Eu e os outros</b></li> <li>-Apresentar Nino/Nina</li> <li>- Confeção de bonecos com apoio das famílias</li> <li>- expressar e registar emoções</li> <li>-Jogos de promoção da socialização com atividades a pares e em grande grupo</li> <li>- Elaboração de instrumentos de gestão e de organização das rotinas e do grupo</li> <li>-<b>"Como e quem sou eu"</b></li> <li>-Realização do seu <u>auto retrato</u></li> </ul>	<p><b>Humanos</b> Comunidade educativa (docentes, assistentes,...)</p> <p><b>Materiais</b> Material de desgaste Material reciclado Computador/ Quadro interativo Jogos didáticos O espaço do jardim de infância Livros de histórias Rádio/leitor de CD</p>	
<b>Expressão e comunicação</b>	<b>Ed. Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-coordenar movimentos amplos</li> <li>- Desenvolver destreza manipulativa</li> </ul>		
	<b>Expressão artística</b>	<b>Artes Visuais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas</li> <li>-Explorar diferentes técnicas e materiais</li> </ul>
		<b>Jogo dramático/ Teatro</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as diferentes áreas do jogo simbólico (casinhas de faz de conta, carrinhos, <u>eggs</u>)</li> <li>-Descobrir e utilizar o corpo como meio de expressar ideias e sentimentos</li> <li>-Incentivar o jogo do faz de conta</li> </ul>
		<b>Música Dança</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender e cantar canções</li> <li>-Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações</li> </ul>
<b>Linguagem oral e Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar o discurso oral para expressar o pensamento em pequeno e em grande grupo</li> <li>-Expressar a sua opinião, os seus interesses e necessidades</li> <li>-Escrever o seu nome em letra maiúscula</li> <li>-Falar de si e de acontecimentos recentes</li> <li>-Contactar com o código escrito</li> <li>-Criar gosto pelo escutar/leitura de histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realização do seu <u>auto retrato</u></li> <li>-Identificação pessoal (cor de cabelo, olhos, dia de aniversário, nome apelido,...)</li> <li>-Esquema Corporal – identificação das diferentes partes do corpo</li> <li>-Modelar livremente massa de farinha e plasticina</li> <li>-Realizar trabalhos com lápis de cor e carvão, canetas, guaches e aguarelas;</li> <li>-Realização de registo gráfico das histórias</li> <li>-Elaborar registos gráficos com materiais variados</li> <li>-Elaboração de cartazes/painéis alusivos a temas</li> <li>-Realização de jogos com expressões faciais</li> <li>-Dramatização de histórias, canções, poesias e lengalengas de interação em grupo</li> <li>-Execução de jogos de movimento com músicas e/ou seguindo orientações visuais e/ou verbais</li> <li>-Ouvir e cantar canções acompanhadas pelo leitor de <u>CD's</u>, apenas com a voz ou acompanhadas por batimentos rítmicos</li> <li>-Dançar ritmos variados</li> <li>-Hora do conto-leitura, conto e exploração de histórias</li> <li>-Diálogos de grupo, relatando vivências e acontecimentos</li> </ul>		
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fazer contagens simples</li> <li>-Revelar ter noções de quantidade e agrupar segundo critérios</li> <li>-Associar/representar quantidade/número</li> <li>-Identificar tamanhos: maior, igual e menor</li> <li>-Fazer seriações</li> <li>-Identificar posições relativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>O outono</b></li> <li>-Dia de São Martinho -magusto</li> <li>-A lenda de São Martinho</li> <li>-Elaboração de espanta espíritos com materiais de desperdício</li> <li>-Recorte, colagem e estampagem</li> <li>-Os frutos do Outono (observar, provar, cheirar, apalpar- Os cinco sentidos)</li> <li>-Elaboração de atividades variadas com castanhas</li> <li>- Assistir à peça de Teatro de sombras chinesas "A lenda de São Martinho "</li> </ul>		
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar áreas na sala, outros espaços no JI e na escola e a sua função</li> <li>-Reconhecer características e mudanças na natureza</li> <li>-Revelar interesse e curiosidade pela observação e exploração do meio</li> <li>-Conhecer alguns espaços da comunidade local e a sua função</li> <li>-Apropriar-se da noção do caráter cíclico de <u>alguns fenómenos</u></li> </ul>			

Figura 11. Planificação do mês de novembro. Fonte: Elaborada pela educadora cooperante.

Temas: - "Eu e os outros"; "O Natal"					
Áreas de Conteúdo	Objetivos-Aprendizagens a promover		Atividades/Estratégias	Recursos	
Formação Pessoal e Social	- Desenvolver e aumentar a sua autonomia - Ampliar a capacidade de cooperação e entresajuda - Respeitar valores – amizade, ajuda, partilha - Interiorizar regras de convívio social - Reconhecer valor em dar e receber - Explorar a motricidade global		<b>-Eu e os outros - Exploração da temática: "Como sou e quem sou eu" (continuação)</b> -A descoberta de traços identificativos de cada um – contorno de cada um <b>Exploração da temática: O Natal</b> - Calendário do Advento: oferta e mensagem para cada dia - A história do Natal -ouvir, explorar oralmente e desenhar/pintar - Elaborar trabalhos de expressão plástica alusivos ao tema - Decorar a sala e o corredor com trabalhos sobre o natal - Elaborar um presente de natal para oferecer à família - Aprender canções natalícias - Preparar recepção aos pais no JI- 15 dez  <b>Atividades transversais</b> - Modelar livremente massa de farinha e plasticina - Realizar trabalhos com lápis de cor, cera e carvão, canetas, guaches e aguarelas; - Realização de registo gráfico das histórias - Elaboração de cartazes/painéis alusivos a temas - Realização de jogos com expressões faciais - Dramatização de histórias, canções, poesias e lengalengas de interação em grupo - Execução de jogos de movimento com músicas e/ou seguindo orientações visuais e/ou verbais. - Experimentar sons variados com instrumentos - Ouvir e cantar canções acompanhadas pelo leitor de CD's, apenas com a voz ou acompanhadas por batimentos rítmicos - Dançar ritmos variados - Hora do conto-leitura, conto e exploração de histórias - Diálogos de grupo, relatando vivências e acontecimentos  <b>Ida à biblioteca da Escola</b> - Conhecer o espaço da biblioteca e realizar uma atividade proposta pela professora bibliotecária  <b>Atividade de âmbito cultural</b> - Saída ao teatro dia 6 de dezembro para assistir à peça de Teatro " Assalto às Lancherias" no teatro Tivoli em Lisboa	<b>Humanos</b> Comunidade educativa (docentes, assistentes...)  <b>Materiais</b> Material de desgaste Material de desperdício/ reciclado  Computador/ Quadro interativo  Jogos didáticos  O espaço do jardim de infância  Livros de histórias  Rádio/leitor de CD	
	Ed. Física	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas - Explorar diferentes técnicas e materiais			
	Expressão artística	Artes Visuais			- Explorar as diferentes áreas do jogo simbólico (casinhas, jogos) - Mimar ou dramatizar algumas vivências pessoais - Mimar canções, poemas e pequenas histórias
		Jogo dramático/ Teatro			- Aprender e cantar canções alusivas ao Natal - Aprender a ouvir melodias e bater ritmos
	Música Dança	- Expressar oralmente: ideias, sentimentos, preferências e vivências básicas - Participar em diálogos e conversações em grupo - Ser capaz de ouvir e de esperar pela sua vez - Compreender e executar instruções verbais - Articular corretamente as palavras - Adquirir vocabulário novo - Ser capaz de estar atento a ouvir uma história - Ter gosto por ver livros e saber manuseá-los			
Linguagem oral e Abordagem à escrita	- Fazer contagens simples; - Ter noções de quantidade - Identificar tamanhos - Reconhecer o maior e o menor - Fazer seriações simples				
Matemática	- Identificar alguns graus de parentesco - Identificar figuras alusivas ao Natal (personagens, estrela, árvore...) - Conhecer algumas tradições do Natal (na sua Família, dos seus avós...) - Apropriar-se da noção do caráter cíclico de alguns fenómenos - Desenvolver projeto				
Conhecimento do Mundo					

Figura 12. Planificação do mês de dezembro. Fonte: Elaborada pela educadora cooperante.

Planificação Mensal - janeiro

Sala 4

Temas: - "Eu e a minha família"; O inverno				
Áreas de Conteúdo	Objetivos-Aprendizagens a promover	Atividades/Estratégias	Recursos	
<b>Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver e aumentar a sua autonomia</li> <li>-Ampliar e demonstrar comportamentos de cooperação e entreadajuda</li> <li>- Respeitar valores – amizade, ajuda, solidariedade, justiça, partilha</li> <li>-Participar em atividades conjuntas</li> <li>-Ser capaz de resolver situações de conflito de forma autónoma</li> <li>-Cooperar com os outros no processo de ensino aprendizagem</li> <li>- Desenvolver o espírito crítico</li> </ul>	<b>Eu e a minha família -</b> Características identificativas das famílias; registo escrito individual de gostos, interesses... - A família (registos desenhados e escritos) - Diálogos sobre a família de cada um e graus de parentesco - Colaboração casa escola- em casa construção das árvores genealógicas	<b>Humanos</b> Comunidade educativa (docentes, assistentes,...)  <b>Materiais</b> Material de desgaste Material de desperdício/reciclado  Computador/Quadro interativo  Jogos didáticos  O espaço do jardim de infância  Livros de histórias  Rádio/leitor de CD  Equipa de Apicultores que vem à escola apresentar o ciclo das abelhas ...	
	<b>Ed. Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explorar e adquirir progressivo domínio da motricidade global e da destreza manual (motricidade fina)</li> <li>- Cooperar em situações de jogo</li> </ul>		
	<b>Expressão e comunicação</b>	<b>Artes Visuais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas</li> <li>-Explorar diferentes técnicas e materiais</li> </ul>
		<b>Jogo dramático/ Teatro</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as diferentes áreas do jogo simbólico (casinhas de faz de conta, fantoches, jogos de construção,...)</li> <li>- Exprimir sentimentos e emoções através do jogo dramático</li> <li>- Mimar canções, poemas e pequenas histórias</li> </ul>
		<b>Música Dança</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar e cooperar em atividades musicais</li> <li>- Executar diferentes ritmos com instrumentos</li> <li>- Memorizar canções</li> <li>-Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações</li> </ul>
<b>Linguagem oral e Abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar oralmente: ideias, preferências e vivências básicas</li> <li>- Expressar sentimentos relativamente à sua família</li> <li>- Participar em diálogos e conversações em grupo</li> <li>- Compreender e executar instruções verbais</li> <li>- Adquirir vocabulário novo e progressivamente mais elaborado</li> <li>- Identificar e copiar o seu nome em letra maiúscula/manuscrita</li> <li>- Fazer grafismos e tentativas de escrita melhorando a sua destreza manual (motricidade fina)</li> </ul>	<b>Somos Cientistas</b> - O ciclo do mel: conhecer e investigar  <b>Exploração de Jogos de Linguagem oral e abordagem à escrita</b> -Jogos de descoberta de sons e de rimas - registos escritos - Letras iguais - Procurar uma letra - Elaboração de grafismos variados - Copiar letras e palavras  <b>Exploração de Jogos Matemáticos</b> - Jogos de descoberta e de diferenciação de Números e Letras - Blocos lógicos - Dominós de Pintas - Contas com dados - Jogos de Relação número Quantidade - Decomposição de números  <b>Projeto Nina e Nino</b> - Atividades de promoção de capacidade de pensar antes de agir e desenvolvimento do autocontrole e disciplina nas crianças  <b>Leitura Vai e Vem</b> -No âmbito do Plano Nacional de Leitura dar início à atividade de envio de um livro a ser lido em casa e posterior relato no JI		
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer contagens simples</li> <li>- Revelar ter noções de quantidade e agrupar consoante o número</li> <li>- Associar/representar quantidade/número</li> <li>- Identificar tamanhos</li> <li>- Reconhecer o maior e o menor</li> <li>- Fazer seriações</li> </ul>			
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar interesse e curiosidade pela observação e exploração do meio</li> <li>- Interiorizar saberes relacionados com a estação do Inverno</li> <li>- Reconhecer as principais características do inverno</li> <li>- Compreender o tempo atmosférico associando-o às estações do ano</li> <li>- Apropriar-se da noção do caráter cíclico de alguns fenómenos</li> <li>- Conhecer o ciclo do mel</li> </ul>			

Figura 13. Planificação do mês de janeiro. Fonte: Elaborada pela educadora cooperante.

**Anexo G. Portefólio de uma Criança da Sala 4**



*De 25 de setembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018*

## Índice Geral

1. Introdução.....	385
3. Esta é a Mariana... ..	387
4. A Mariana e a sua Família.....	388
5. A Mariana segundo a Educadora.....	389
6. A Mariana segundo a Auxiliar.....	389
7. Observações Detalhadas .....	390
8. O que eu faço e aprendo no Jardim-de-Infância?.....	394
8.1. Brincadeiras nas Áreas da Sala e no Exterior .....	395
8.2. Formação Pessoal e Social.....	402
8.3. Educação Física e Desenvolvimento Motor .....	405
8.4. Expressão Plástica.....	407
8.5. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	416
8.6. Matemática.....	420
8.7. Conhecimento do Mundo.....	422
9. Considerações Finais .....	423
Referências .....	424

## 1. Introdução

O portefólio que apresento foi realizado no durante a minha Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de Jardim de Infância (JI), que decorreu entre 18 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O principal objetivo é reunir informações diversas sobre a criança escolhida, a Mariana, nos vários domínios do desenvolvimento. Quanto à estrutura, começo por apresentar a Mariana, trazendo as vozes da mãe, da educadora cooperante, da auxiliar da sala 4 e da própria Mariana. Posteriormente, apresento duas observações detalhadas da Mariana, nos vários momentos da rotina do JI, focando a autonomia, o bem-estar, as interações com os outros, entre outros aspetos. Finalmente, divididas pelas várias áreas e domínios do currículo, apresento a minha avaliação da Mariana, com base nas experiências que vivenciamos juntas. Faço sempre uma pequena descrição da situação, acompanhada das minhas observações e opiniões, bem como, do registo fotográfico. Termino com umas breves considerações finais sobre o processo de construção deste documento.

Selecionei a Mariana por ter sido a criança que mais rapidamente criou uma relação de afeto e confiança comigo, o que me leva a afirmar que também ela teve uma voz na sua própria seleção. Agradeço à mãe da Mariana, pelas palavras de carinho e por me ter autorizado e incentivado a realizar este trabalho com e para a sua filha. Por fim, agradeço à Mariana, pelo carinho, pela amizade e por tudo o que me ensinou!

## 2. Portefólio da Criança – Porque o fazer?

De acordo com Silva e Craveiro (2014), a utilização do portefólio é uma estratégia de avaliação completa, porque a sua construção leva o educador de infância a investir na documentação e reflexão das aprendizagens. Ao mesmo tempo, envolve a própria criança, acarretando ganhos, por exemplo, na construção de um autoconceito positivo. Neste sentido, a elaboração do portefólio de uma criança é uma forma de a representar, de forma integrada, articulada e evolutiva. (Kankaanranta citado por Silva & Craveiro, 2014). Os mesmos autores apontam que sua construção deve ser gradual e deve incidir sobre o progresso da criança, nos diversos domínios. Deve ainda ser enriquecido com diversas fontes de informação, assim, reúnem-se no portefólio evidências das aprendizagens, dificuldades demonstradas, potencialidades e interesses, etc. Esta é uma estratégia de avaliação que se adequa à 1º e à 2ª infância, também por constituir um processo evolutivo, em que são avaliados os “caminhos percorridos” e não apenas o resultado final, ou seja, é feita uma avaliação formativa. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2002) citado por Silva & Craveiro (2014),

o carácter formativo e qualitativo da avaliação é salientado nestes documentos não tendo somente como objeto de estudo a verificação da aprendizagem da criança, mas também o próprio processo educativo mediado pelo educador. De facto, é importante que, antes de se avaliar as realizações da criança, se reflita sobre as oportunidades educativas que a criança tem à sua disposição. (p.35)

Os autores acima mencionados referem ainda que o portefólio não se resume à reunião dos trabalhos realizados pela criança. Deve ser mais do que isso, um arquivo de registos que evidencie as experiências, realizações e progressos de uma criança ao longo do tempo. A definição de portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento, tornando-se um instrumento que, através da documentação recolhida e analisada, permite “reviver” experiências e promover uma base para a discussão das aprendizagens.

Para isto, irei fazer recolha de dados durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, incluindo também a participação da educadora e da auxiliar, da família da criança e da própria criança, sempre com o foco na criança em questão pois, “qualquer pessoa tem o direito de ser comparada só a ela própria: hoje em relação a ontem, hoje em função de amanhã” (Rigolet, 2000, p.198).

### 3. Esta é a Mariana...



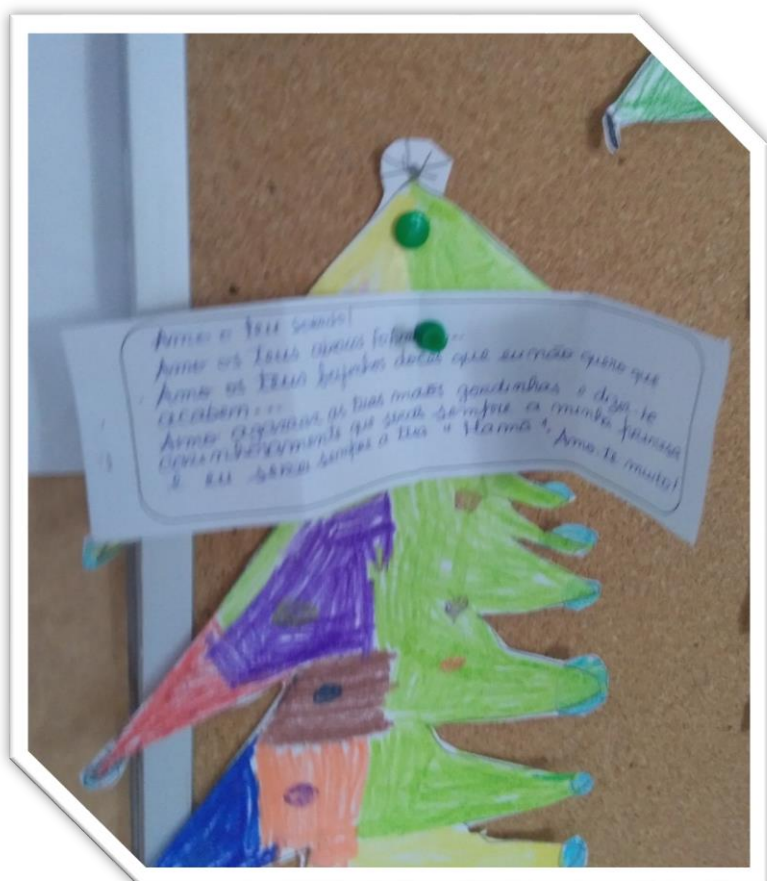
Apresento-vos a Mariana, uma menina de 5 anos, que frequenta o JI, neste grupo de crianças pelo segundo ano. Mas, ainda se lembra quando andava na outra escola, que diz que também era muito divertida. É uma criança alegre, está sempre bem-disposta! A Mariana tem sempre um sorriso fácil e recebeu-me com muita simpatia na sala 4. Na nossa “entrevista”, quando pedi à Mariana que se apresentasse ela disse-me:

Sou a Mariana S. B. e tenho 5 anos. Moro na minha casa com a mãe Marisa Barros, o mano Daniel Barros e o pai Barros. Ando aqui nesta escola e gosto muito. Às vezes a avó é que leva a Mariana para casa. Gosto também de muitas cores, adoro este trabalho contigo e também gosto de desenhar letras e de fazer pinturas especiais. Muitas cores, porque adoro o arco-íris e faço tudo como se fosse o arco-íris. (Mariana)

Na sala, gosta de brincar com os jogos de mesa (encaixe, *puzzles*, enfiamentos, matemática, etc.), de fazer desenhos e outros trabalhos de artes visuais e de brincar na casinha grande (faz-de-conta). No exterior, adora o triciclo grande que tem dois lugares e encontrar brinquedos para as suas brincadeiras com o Martim Q., que é o seu melhor

amigo. Brinca muito, com os amigos e com os adultos. A sua princesa preferida é a Elsa, mostrando-se contente e vaidosa quando tem uma peça de roupa com desenhos dessa princesa. Por essa razão, escolhi imagens da Elsa, para a decoração deste portefólio.

#### 4. A Mariana e a sua Família



Amo o teu sorriso!

Amo os teus abraços fofinhos...

Amo os teus beijinhos doces que não quero que acabem...

Amo agarrar as tuas mãos gordinhas e dizer-te carinhosamente que serás sempre a minha princesa e eu serei sempre a tua "Mamã".

Amo-te muito!

Em cima, podem ver a árvore de natal que a mariana desenhou, coloriu e recortou e a mensagem que a sua mãe enviou, para colocar no calendário do advento da sala. Quando falamos sobre a família, a Mariana refere que gosta muito, muito da sua mãe e de fazer coisas com ela. Em casa, gosta de brincar com o mano, mas às vezes ele é um bocadinho mau para ela e não a deixa mexer nos seus brinquedos, mesmo quando ela lhe empresta sempre os seus! Mas, são amigos e gosta muito dele e do pai. E da avó. "Mais uma coisa, o mano não pode me apertar o pescoço lá em casa!" (Mariana).

## **5. A Mariana segundo a Educadora**

Na sua avaliação individual, a educadora refere que a Mariana é uma criança feliz, meiga e sociável, que gosta de andar na escola e de conviver, participando com agrado nas rotinas escolares. Vem ao JI assiduamente, mas nem sempre é pontual. Consegue identificar as suas características individuais, consegue expressar as suas emoções e verbaliza os seus gostos e preferências. É autónoma durante a rotina diária em todos os momentos, tratando da sua higiene com desenvoltura. Revela noções de regras de convivência social, que procura seguir. Em grande grupo, tem dificuldade em estar concentrada, pois distrai-se facilmente com o que está à sua volta. Consegue organizar-se com os colegas de forma adequada e tranquila, durante as brincadeiras. É uma criança comunicativa, que sabe esperar pela sua vez de participar. Noto uma grande evolução no desenvolvimento da Mariana, desde o ano passado.

## **6. A Mariana segundo a Auxiliar**

A Mariana é uma querida. Está sempre bem-disposta, gosta de cá ficar de manhã, percebe-se que se sente bem na escola. Faz os trabalhos com muita atenção, até leva sempre bastante tempo para terminar, por estar tão concentrada e empenhada. No refeitório não dá problemas, gosta de comer quase tudo, só precisa às vezes de uma ajudinha na sopa. É uma criança que se comporta sempre bem, a única coisa é que às vezes esta distraída e não ouve as coisas. Gosta de brincar na sala e no recreio e tem uma paixão pelo Martim Q., quer sempre brincar com ele!

## 7. Observações Detalhadas

Tabela 1

*1º Registo de Observação da Criança, elaborado durante o primeiro mês de PSS*

<b>Observações feitas em fevereiro</b>	
<b>Acolhimento</b>	Chega ao JI normalmente com a mãe e gosta de se despedir dela com abraços e beijinhos. Fica no JI sem dificuldade, mas gosta de trazer alguma coisa de casa (brinquedo, baton, pulseira, etc.), que passa o dia a ir observar e/ou mostrar aos amigos.
<b>Higiene</b>	Arregaça as mangas das camisolas autonomamente. Mete as mãos debaixo da torneira e esfrega uma na outra para lavar, sem qualquer necessidade de orientação. Não se esquece de secar as mãos e de usar só uma folha de papel, como diz a Carmo. Quando consegue, gosta de demorar neste processo, brincando com a água e o sabão, a tentar criar bolhas de sabão.
<b>Refeição</b>	Come autonomamente, mas gosta de ter a ajuda do adulto, como “miminho”, principalmente para se despachar a comer a sopa, que é o que menos gosta. Não estranha alimentos novos e revela prazer em comer. Por vezes, pede para repetir os pratos, quando são os que mais gosta. Come alimentos variados, incluindo salada e legumes.
<b>Brincadeira Individual</b>	É uma criança que tem a capacidade de brincar sozinha, durante vários minutos. Entretém-se com os brinquedos da sala, principalmente os jogos de mesa e em brincadeiras de jogo simbólico. Escolhe muitas vezes os jogos de encaixe e puzzles, sendo que também gosta de ter companhia de um adulto ou de outra criança, para jogar em conjunto. Faz os seus trabalhos individuais com o máximo empenho e cuidado, revelando gosto nas tarefas.
<b>Interação entre pares</b>	Tem a capacidade de brincar com os pares, conseguindo já interagir em jogo social. Não revela dificuldade em partilhar, quando solicitado. Não demonstra preferência pelos objetos que os outros escolhem, mostrando que sabe o que quer. É uma criança que não cria conflitos com os outros. Prefere brincar com o Martim Q., a Gabriela, a Leonor L. e às vezes a Sara, revelando ter criado já laços de amizade.

<b>Grande Grupo</b>	Gosta dos momentos de grande grupo: cantar, ouvir histórias, conversar, etc.. Gosta da relação com o adulto nestes tempos de interação, mas não procura chamar à atenção constantemente. Reconhece os nomes dos colegas e faz a relação Nome-Colega sem problema, revelando ainda que retém as informações que são faladas por cada um nestes momentos. Quando é a sua vez de falar, apesar de ter alguma vergonha, expõe as suas ideias de forma clara, sendo capaz de falar para o grupo.
<b>Saída</b>	Não observado.

Nota. Elaboração Própria.

Tabela 2

2º Registo de Observação da Criança, elaborado durante o último mês da PPS

<b>Observações feitas entre março e maio</b>	
<b>Acolhimento</b>	Sei que a Mariana chega com a mãe, mas nem sempre consigo assistir, pois chegam quando já estamos na reunião de acolhimento. A Mariana junta-se ao grupo contente, sem demonstrar resistência em ficar no JI. Gosta de mostrar a todos quando tem uma roupa ou acessório novo, que exhibe com orgulho. Cumprimenta os colegas e adultos, demonstrando saber a regra social.
<b>Higiene</b>	Conhece bem a rotina diária, que segue sem problema. Faz a sua higiene com total autonomia e, como lhe é característico, com alegria e diversão. <u>Relato de situação:</u> Quando estamos a lavar as mãos antes de descer para o refeitório, encontro a Mariana com o Henrique junto ao lavatório. Pergunto o que estão a fazer e ela responde divertida que está a ensinar o Henrique a fazer bolhas de sabão com os dedos. Nisto, o Henrique está com um ar de pleno divertimento, a tentar reproduzir as bolhas.
<b>Refeição</b>	É uma criança que come sempre tudo, com gosto. Consegue mastigar bem os alimentos, e usa os dois talheres, no entanto ainda tem dúvidas sobre em que mão colocar cada um. Se a sopa está quente, mexe-a com a colher e sopra, sem precisar de ajuda ou orientação. Gosta de se sentar junto dos seus amigos mais próximos e consegue ir conversando sem deixar de comer, ou seja, sem se atrasar demasiado. Nos dias em que não comem a fruta a meio da manhã (nos dias em que é iogurte, comem-no à refeição), refere que fica com muita fome antes do almoço. Quando há a fruta para comer antes de ir ao exterior, come sem problemas todos os tipos de fruta, revelando apreciar bastante estes alimentos.
<b>Brincadeira Individual</b>	A Mariana é uma criança que demonstra ser calma e segura, sendo capaz de brincar sem precisar da atenção constante do adulto, explorando os materiais ao seu dispor, sem se envolver em conflitos com os pares. Quando isso acontece, não foi geralmente ela a começar a discórdia, mas se alguma criança lhe faz frente, é capaz de reagir usando as palavras e defender a sua posição sem ser violenta.

	Quando descobre uma nova brincadeira, ou uma nova ideia para um trabalho, gosta de chamar o adulto, para mostrar o que conseguiu fazer. Durante as suas brincadeiras individuais, costuma conversar sobre o que está a fazer e/ou entoar canções.
<b>Interação entre pares</b>	<p>A Mariana tem uma grande capacidade de interagir e de se relacionar com os outros. É expressiva e comunicativa com os pares, comunicando através de gestos e palavras. Não exclui nenhuma criança do grupo, inclusive, gosta de acompanhar e de ajudar o Afonso (criança com NEE). Tem uma relação muito próxima com o Martim Q., que também revela o mesmo em relação a ela. Por vezes confundem esta amizade com uma relação amorosa, o que leva os adultos a ter de intervir e explicar que as crianças não têm relações desse teor. Quando o Martim Q. faz “asneiras”, a Mariana pondera se quer ou não juntar-se a ele e só o faz quando considera que é uma brincadeira, pois tem uma boa noção dos limites e das regras sociais.</p> <p><u>Relato de situação:</u></p> <p>Quando estamos a fazer a avaliação da semana, escolhendo o monstro que corresponde a como nos sentimos essa semana, a Mariana escolhe na sua vez o monstro rosa, pois tem-se sentido apaixonada pelo Martim Q. De facto, para além de o preferir para as suas brincadeiras no JI, refere que quer muito que as mães dos dois combinem um encontro para brincarem também no fim-de-semana.</p>
<b>Grande Grupo</b>	A Mariana gosta muito dos momentos em grande grupo. Aprecia ouvir histórias, fazer jogos em grupo, as aulas de educação-física e cantar canções. É capaz de esperar pela sua vez, mas gosta de saber que o adulto está a “reparar” nele, durante a atividade, mesmo que seja apenas pelo olhar. Sabe de cor várias canções e lengalengas que o grupo costuma entoar e mostra que gosta bastante de cantar e dançar. Nas reuniões de grande grupo, consegue recordar e contar os momentos do seu fim-de-semana, intercalando os eventos de forma clara e organizada.
<b>Saída</b>	Não observado.

Nota. Elaboração Própria.

## 8. O que eu faço e aprendo no Jardim-de-Infância?

Neste capítulo, vou apresentar algumas fotografias comentadas pela Mariana e por mim, dos trabalhos e atividades realizados no período de tempo da realização deste portefólio. A seleção foi feita com base em diversos critérios: as atividades que a Mariana mais gostou; as atividades que espelham as capacidades da Mariana; as que ela escolheu focar; entre outras. Estas são apresentadas segundo as várias áreas e domínios do currículo, propostas na Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Na versão para a Mariana e a sua família, todas as fotografias aparecem sem qualquer edição da imagem. Já a versão enviada para a Escola Superior de Educação de Lisboa, as mesmas imagens aparecem editadas de forma a não ser visível a cara da Mariana, evitando a sua identificação. Este compromisso ético que assumi com a instituição, com a Mariana e com a sua família, foi acordado e aceite entre todos, de forma respeitar acima de tudo os direitos da criança.

Este capítulo é o que dá ao leitor uma visão mais correta e justa da Mariana, pois as grelhas anteriormente apresentadas, nas Tabelas 1 e 2, são redutoras, no sentido de carecerem de um caráter qualitativo que a avaliação em educação de infância deve ter. Não obstante, considero que devem ser usadas várias abordagens, vendo a *avaliação em educação de infância como uma construção* (Fernandes, 2005, p. 62), rejeitando a existência de uma única “realidade” e aceitando que também a avaliação é (e deve ser) influenciada pelos vários participantes no processo e pelo meio onde ocorre.

## 8.1. Brincadeiras nas Áreas da Sala e no Exterior



Nas imagens acima, podemos ver a Mariana e mais três crianças a brincar na área da cas grande. As três meninas estão a ver um livro de culinária e a recriar a receita. Depois, chamam-me para que lhes leia alguns dos ingredientes e para provar o resultado final. A Mariana gosta muito desta brincadeiras de faz-de-conta, em que cria e recria o mundo. É capaz de se organizar com os outros e socializar de forma harmoniosa, em que cada um tem o seu papel na brincadeira e contribui para ela. Gosta de me chamar para participar nas brincadeiras e para dar uma ajuda! Relaciona-se sem dificuldade com todas as outras crianças do grupo, apesar de manifestar os seus interesses de amizade por determinados colegas.



Muitas das vezes, como se observa acima, a Mariana escolhe a área dos trabalhos manuais. Na situação fotografada, depois do convívio com os pais, em que celebramos a época natalícia, a Mariana decidiu ir desenhar e recortar mais dentes para juntar ao nosso museu dos dentes. Quando começa um trabalho, quer seja por iniciativa própria ou por proposta do adulto, concentra-se de tal forma nas tarefas que se abstrai do que se passa à sua volta. Por vezes, gosta de me pedir para fazer com ela algumas partes, não por não ser capaz, mas sim por gostar da atenção e companhia. Tem muito orgulho no que produz e gosta de ver expostos os seus trabalhos. Apresenta grande destreza, ao nível da motricidade fina ao manusear a tesoura e só necessita de alguma ajuda nas partes mais minuciosas.



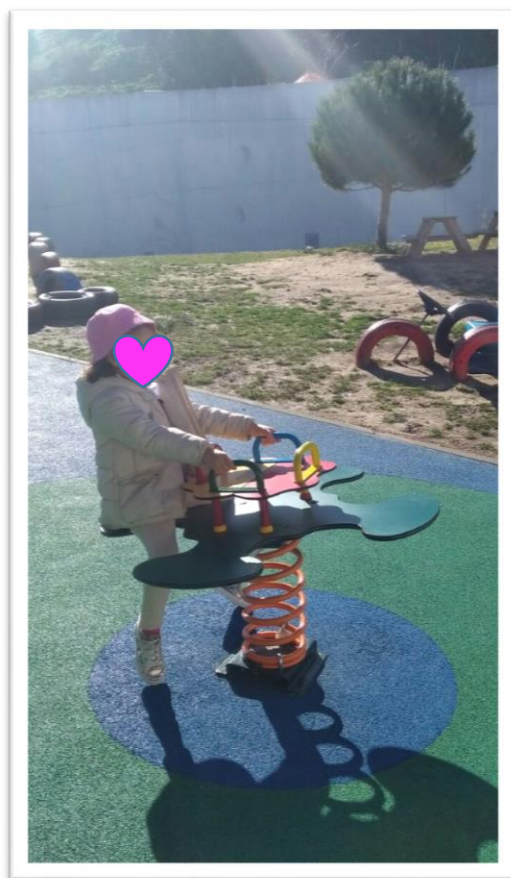
Aprecia bastante as áreas dos jogos, principalmente os de mesa. Neste caso, esteve a fazer construções com a Sara. Com as peças do comboio e das linhas construíram uma cidade. É uma criança que tem a capacidade de escolher uma atividade e realizá-la até ao fim. Ou seja, montaram a cidade e depois brincaram com o construíram, não se focaram apenas na construção. Quando chega a hora de arrumar, a Mariana arruma o que esteve a utilizar em conjunto com a Sara, de forma autónoma e sempre com a alegria que a caracteriza.



No exterior, junta-se a um grupinho de crianças de várias salas e brincam às lojas, vendendo produtos às outras crianças (e a mim!). Mais uma vez, revela grande capacidade de socialização, não só com as crianças da mesma sala, como também com as restantes. Criam os vários aspetos e pormenores da brincadeira entre todos: o que vendem, quanto custa, quem faz o quê na loja, etc. Demonstra varias competências ao nível da socialização, da relação entre pares e da capacidade de imaginar e recriar situações, o jogo simbólico.



Ao lado, vemos a Mariana e o Martim Q., na sua “mota”. Os dois apreciam andar de triciclo pelo espaço, em brincadeiras sem fim. A Mariana tem uma relação de grande amizade com esta criança, ficando muito feliz quando ele a prefere para brincar. “Inês, eu e o Martim vamos andar tanto de triciclo! E ele vai estar comigo o tempo todo do recreio” (Mariana).

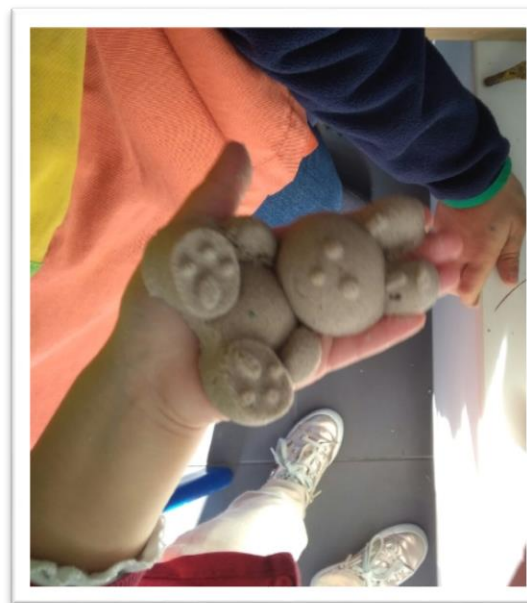


Nesta imagem, a Mariana brinca sozinha no balancê, enquanto espera que os outros meninos terminem de comer a fruta, para também poderem ir brincar. Ao contrário de certas crianças, que não conseguem brincar sozinhas, a Mariana é capaz de ser independente em todas as situações. Apesar de preferir estar acompanhada nas brincadeiras, tem confiança suficiente para “se lançar sozinha”, quando acontece.



Na primeira imagem, vemos a Mariana a fazer uma das suas atividades preferidas: pintura. Gosta de experimentar as cores, de as misturar e de representar o seu mundo através das suas criações. Manuseia os pincéis com destreza e cria obras completas, que rapidamente explica a quem quiser ouvir. Tem cuidado a usar os materiais, experimentando a seu gosto, sem se sujar desnecessariamente.

Em baixo, a Mariana brinca na área da natureza, na caixa de areia. Brinca sozinha e com grande envolvimento. Entretanto, chama-me para me mostrar o coelhinho que desenformou: “Olha Inês! Este ficou totalmente perfeito! Nunca tinha feito um tão bem, queres tirar foto?” (Mariana).



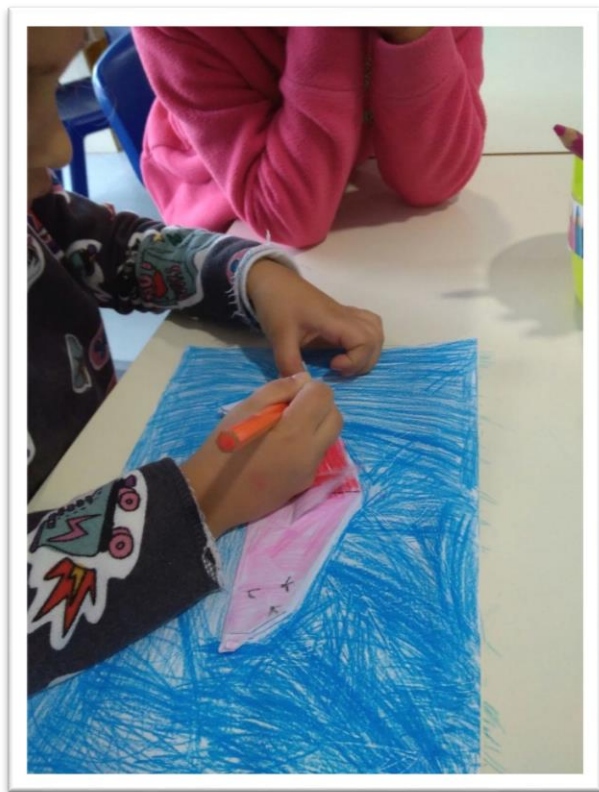
## 8.2. Formação Pessoal e Social



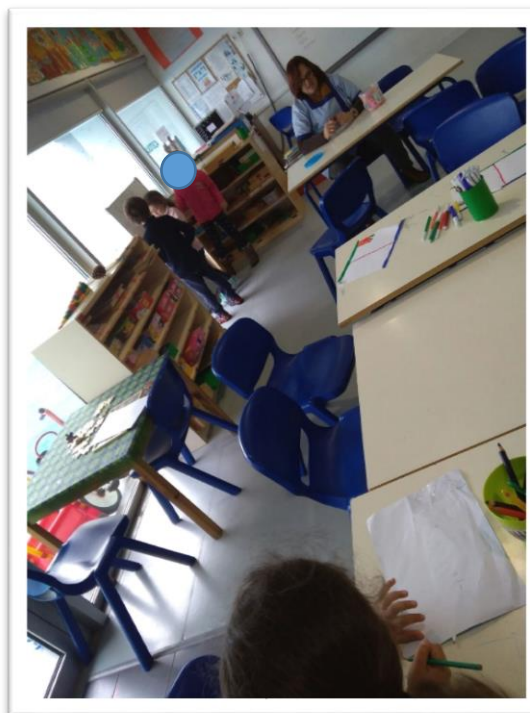
Fizemos um jogo em grande grupo, com um lençol, que era o nosso mar e umas bolas, que eram os nossos peixinhos. A Mariana adorou participar, envolvendo-se do início ao fim. Consegue estar em grupo sem problemas, sabendo esperar para participar, ouvir os outros e falar na sua vez. “Até parece que consigo ver o mar na minha cabeça” (Mariana).



No dia 17 de janeiro, tivemos a visita de um apicultor, que nos veio falar sobre o seu trabalho e contar-nos muitas coisas sobre as abelhas. A Mariana esteve muito atenta, captando as informações que o Luís nos ia transmitindo. Quando chegou a parte de ver e ouvir as abelhas, a Mariana soube comportar-se socialmente, esperou pela sua vez e respeitou as regras que o Luís pediu. No final, todos provaram grãos de pólen, recolhidos pelas abelhas e que elas usam para fazer o mel. “Isto tem um sabor estranho, mas eu acho que gosto!” (Mariana).



Na primeira imagem, a Mariana está a terminar o seu trabalho, enquanto a Gabriela espera junto a ela, pois querem ir brincar juntas de seguida. A Gabriela está tão impaciente que até ajuda a Mariana a pintar uma parte do “mar”. Depois, na imagem abaixo, vemos a Gabriela junto ao quadro onde está escrita a data a ditá-la à Mariana, para que esta escreva na sua folha e termine o trabalho. As duas revelam uma relação de interajuda muito avançada. São capazes de esperar uma pela outra, demonstrando confiança e amizade.



### 8.3. Educação Física e Desenvolvimento Motor



No ginásio, a Mariana adora participar nas aulas de educação física, sendo capaz de compreender as regras e instruções da professora. No entanto, por vezes está um pouco distraída, levando mais tempo a apreender a mensagem. Gosta da professora, não tendo problemas em se relacionar com ela. Como se vê na imagem acima, quando são pedidos pares, junta-se ao seu amigo Martim Q. (último par de crianças da fila).



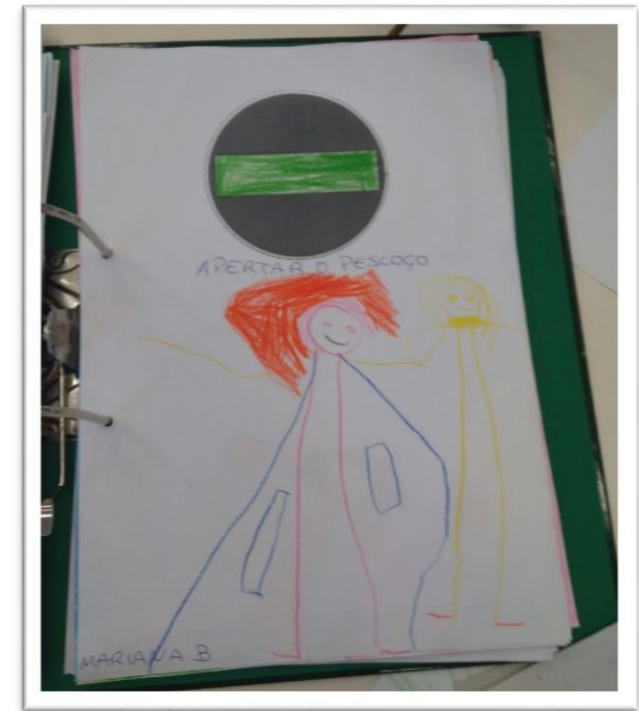
O jogo acima retratado exigia concentração, noção de lateralidade e rápida reação física ao estímulo verbal da professora, que entoava o código combinado para direita/esquerda ou frente/trás e as crianças tinham de seguir esse comando. A Mariana conseguiu compreender as regras com facilidade, manter-se concentrada e responder de forma correta revelando uma boa noção espacial, controlo do corpo e conhecimento da lateralidade. Ao mesmo tempo, esteve sempre divertida e sorridente. Nos restantes aspetos, consegue correr e saltar com grande desenvoltura, salta a pés juntos e ao pé-coxinho sem dificuldade, participa nos jogos de equipa e sabe lidar com a frustração de perder o jogo com leveza e bom humor, revela equilíbrio e força, mas pouca resistência, fiando cansada quando o desafio envolve mais tempo de corrida, por exemplo. Quando perguntei à Mariana o que ela acha destas aulas ela respondeu: “É muito divertido! Fazemos jogos, brincadeiras, eu gosto muito. Mas não gosto se for daqueles que cansam muito...”.

## 8.4. Expressão Plástica

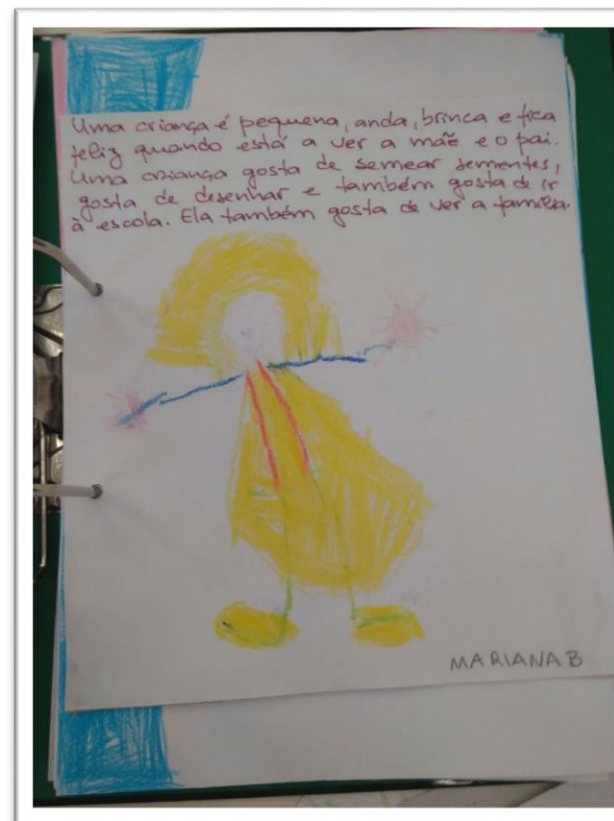
### Desenhar



“ Foi o do primeiro dia de escola, que tu ainda não estavas cá.”



“ Este do proibido apertar o pescoço é para o meu irmão. Vês que ele está com cara feliz? É porque não sabe o que está a fazer!”





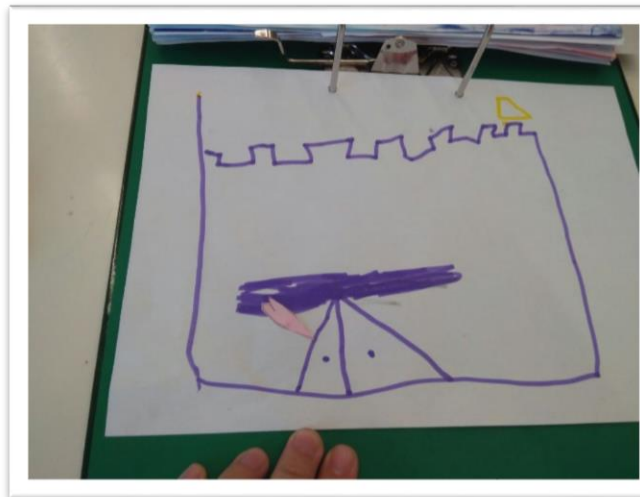
“Os outros (desenhos anteriores) sou eu em várias coisas. Este eu lembro-me! Foi quando fiz uma corrida, varri com a mãe e andei de baloiço! Era o dia do feriado...”

Eu: Então e os outros que não te lembras, também pomos no teu portefólio?

Mariana: Claro! Gosto muito deles!



“Aqui fiz o meu vestido arco-íris que é o mais giro e muitos corações. Eu Gosto muito de corações. Queres um para ti?”



“Este castelo acho que não ficou acabado. Posso acabar depois?”



“Aqui fiz os *Pijamasks*! Eu um dia sonhei que era a corujinha e a mãe era a corujinha voadora. Estávamos a voar as duas e era bom. Nunca vi isso acontecer, mas eu sonhei”



“Olha vês? Fiz o Nino e a Nina contigo, lembraste? Ajudaste-me na saia. O Outro é o pato-real que vimos no jardim, tu não estavas lá. E aquele, claro que sou eu em princesa! Vamos ter de meter estes todos no portefólio, também.”

Eu: Porquê?

Mariana: Porque são meus e fui eu que fiz.

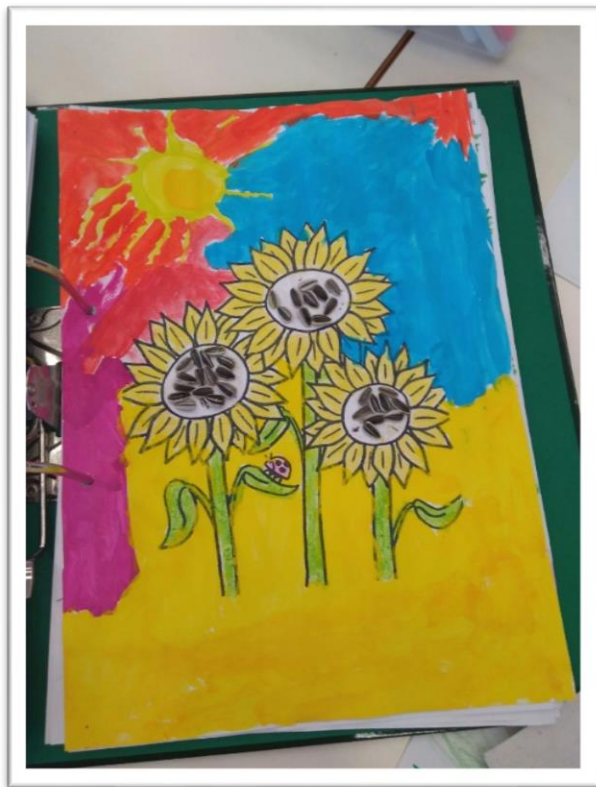
## Colorir



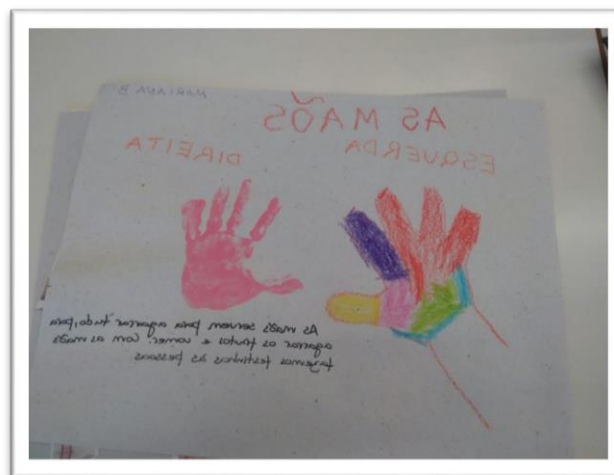
“Estes são de pintar. Eu pinto mesmo bem, dentro da linha, colorido... Gostas?”

“Quando era pequena não conseguia fazer isto, sabes? Mas agora sou capaz.”

## Atividades Orientadas – Outras técnicas



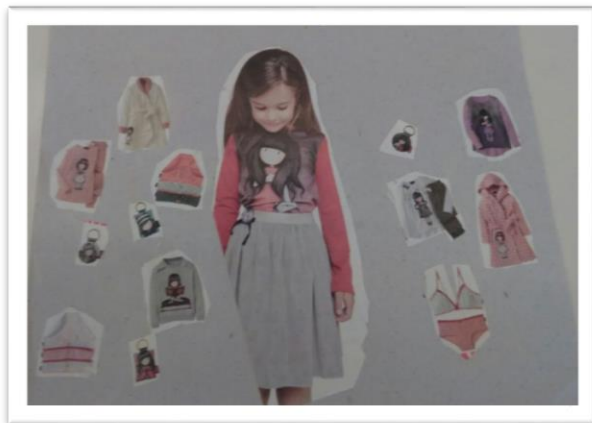
“Estes são os girassóis que plantamos e cresceram. Depois ajudamos a tirar a sementes e até davam para comer. Eu gostei de comer. Aqui no meio estão as sementes coladas”



“Ah, aqui são as minhas mãos. Direita e esquerda (aponta corretamente). Acho que diz aqui que as mãos servem para dar abraços quando se gosta...”



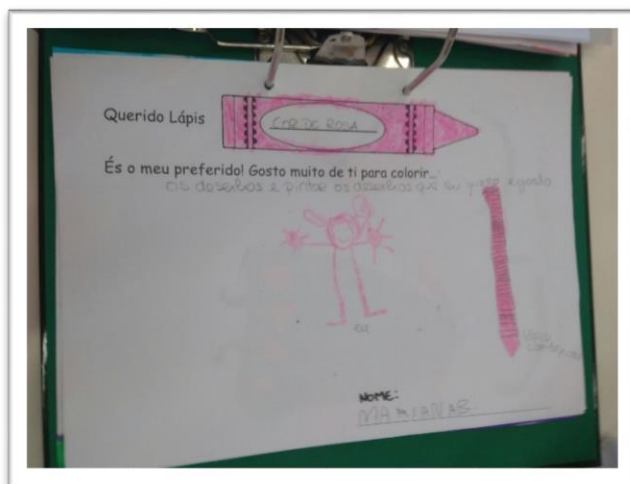
“Este castelo da rainha, eu gosto muito. Sabes quem fez comigo? A mãe! Ela desenhou e eu pintei muito bem. É um trabalho em conjunto.”



“Este eu recortei esta menina, que podia ser eu e depois recortei mais roupas e coisas para a menina, é o que ela gosta! Assim, fiz um conjunto.” “Alguns não cortei a parte à volta, porque não consigo.”



“Ah nesta fotografia estou a fazer a minha capa contigo. Lembras-te? Parece que estava a coser!”



“Olha estes dois são trabalhos que fiz contigo. Era a carta para o lápis cor-de-rosa e o menino do outono em que estava a chover. Foram trabalhos que tu disseste como era para fazer. Eu gostei.”



“Tu tiraste uma fotografia a esta pintura? Que malandra! Mas eu estava a gostar disso...era preciso muita força para soprar e tu ajudaste. Misturamos as cores e o azul com o amarelo dava verde. Foi divertido.”

Ao observar os trabalhos da Mariana, bem como as suas observações, podemos afirmar que: valoriza o seu trabalho, faz cada um com um sentido e consegue recordá-lo, gosta de trabalhar em conjunto com os outros, está sempre pronta para novas experiências, evoluiu a sua representação da figura humana, num curto espaço de tempo, tendo passado a representar mais pormenores e mais partes do corpo, como o pescoço, por exemplo, presta muita atenção aos detalhes, quando a tarefa foi proposta pelo adulto, assim como quando é autoproposta e ilustra muito do que é o seu mundo, nos seus trabalhos.

## 8.5. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

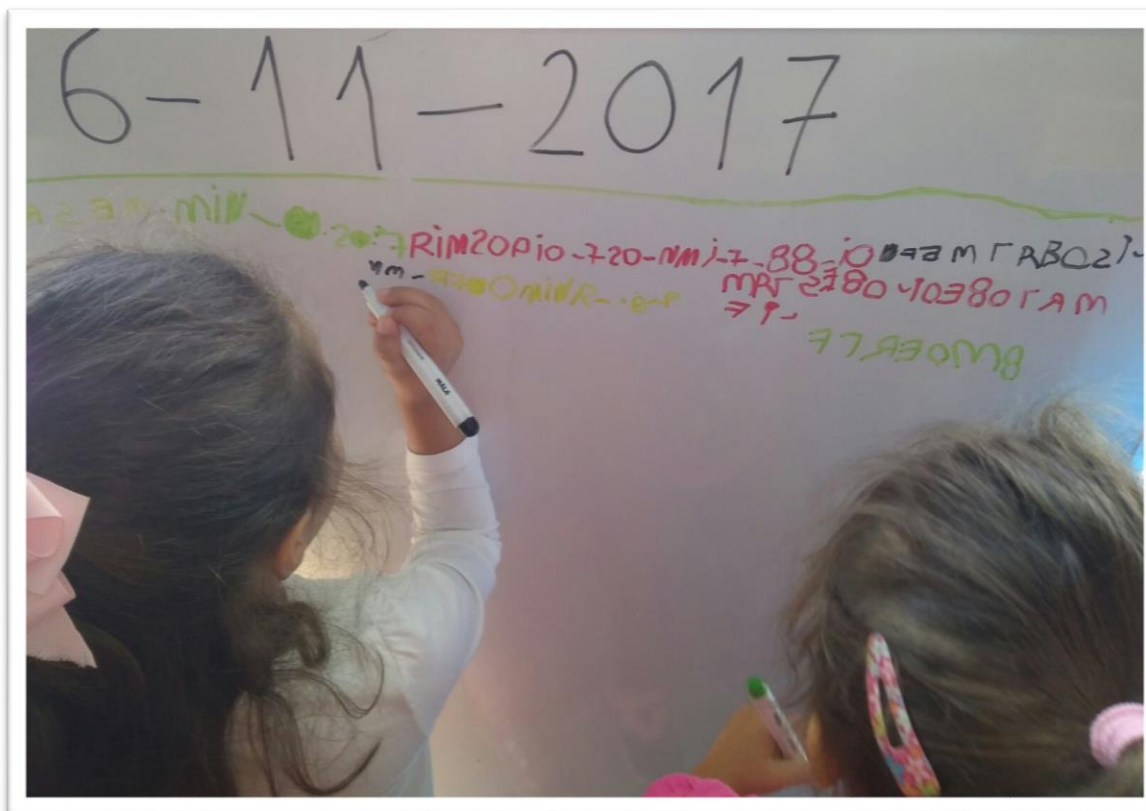


No recreio, a Mariana B. vem-me mostrar muito feliz que conseguiu encontrar o *walkie-talkie* (brinquedo muito cobiçado). Passado um tempo, noto que está a carregar nos botões com alguma intenção e pergunto-lhe qual é. A Mariana responde: “estou a ver quantos temos cada uma, olha: I-NÊS (carregando no botão uma vez por sílaba) e eu MA-RI-A-NA. Tu tens dois e eu quatro!” De forma simples, didática e autoproposta, a Mariana mostra domina a consciência silábica, ao mesmo tempo que relaciona as sílabas com conceitos matemáticos.

Em outra situação, tive a oportunidade de conversar com a mariana sobre letras:

Eu: Quantas letras tem o teu nome?

Mariana (conta uma a uma): Tem sete! As letras são estes bocados que escrevemos de cada vez.



Aqui, a Mariana e a Gabriela estão na área do quadro, a escrever juntas. Ambas desenhavam números e letras que conhecem, sem uma ordem aparente. Quando pergunto o que estão a escrever, respondem “Não sabemos! São letras e números, mas como ainda não sabemos ler, não sabemos o que ficou lá escrito.”

Por um lado, revelam ter consciência do que são números e do que são letras e que estes servem para escrever. Ao mesmo tempo, revelam a capacidade de perceber que quando juntamos as letras estamos a escrever, que isso transmite uma mensagem ou informação e que é preciso saber ler para traduzir essa informação.

Também se observa que a Mariana sabe fazer a prensa na caneta, mesmo quando está a usar um suporte vertical para escrever.



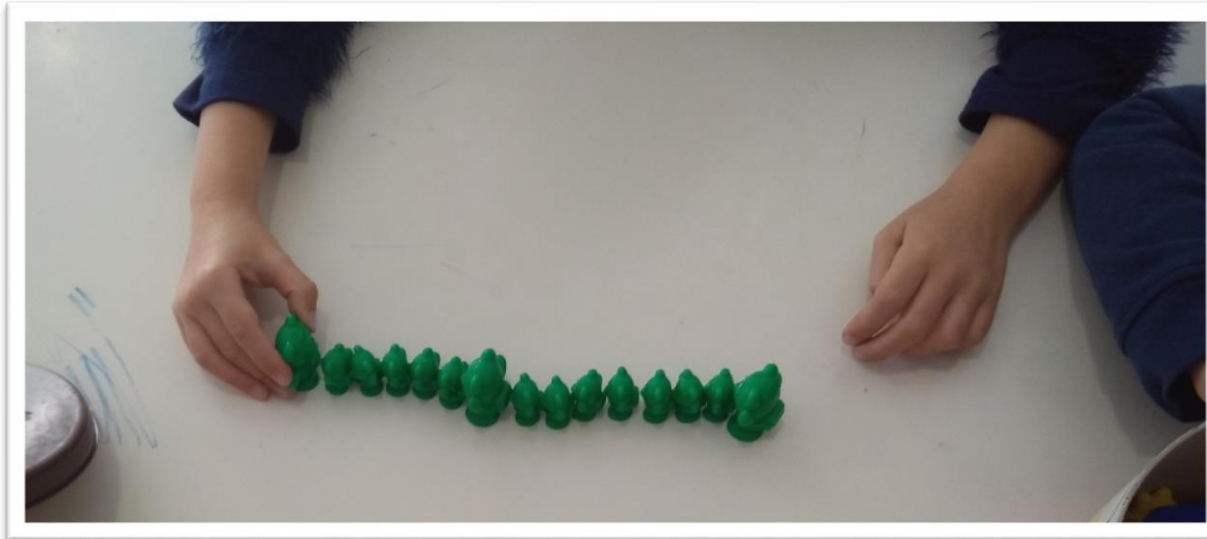
Na primeira imagem, vemos o nome escrito pela Mariana em outubro. Na segunda, vemos o nome escrito em janeiro.

De uma imagem para a outra, apesar da grafia parecer similar, há uma evolução, pois agora a Mariana já consegue fazer as letras muito mais pequenas, o que requer maior domínio da motricidade fina.

Para além disso agora a Mariana consegue reconhecer o seu nome em livros, nos meus apontamentos, etc., sem necessitar de o ver sempre com letra de imprensa maiúscula. Está familiarizada com diferentes tipos de letra, reconhecendo as letras escritas de várias formas. Gosta de tentar reproduzir a minha caligrafia, por brincadeira.

Quanto à **linguagem oral**, a Mariana possui um léxico variado alargado e complexo, que utiliza de forma adequada a cada situação. Consegue, como já referi, expressar-se de forma correta, perceptível e articulada no seu dia-a-dia. Quanto à articulação das palavras, apresenta alguns desvios, como «cografia» em vez de «fotografia» ou «chocate», em vez de «chocolate», o que me parecem ser erros derivados da rapidez de articulação da palavra e alguma tentativa de harmonização do som das palavras. Apresenta também alguns erros sintáticos, como «fazi», em vez de «fiz» ou «corações», ao invés de «corações», que se baseiam na sobregeneralização das regras da língua portuguesa, o que apenas espelha que se está a apropriar da mesma, pelo que estes desvios deverão diminuir tendencialmente consoante vai consolidando a aquisição da linguagem e/ou conforme avança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Acredito que terá todo o potencial para ter sucesso na próxima etapa de aprendizagem da língua, dado que revela ter uma consciência fonológica desenvolvida, sendo capaz de distinguir oralmente as sílabas das palavras, assim como distinguir na escrita os segmentos, as letras. Tem noção da orientação da escrita, bem como de que existe um código e que a mesma palavra se escreve sempre da mesma forma e que significa sempre o mesmo. Ao mesmo tempo, é capaz de fazer várias brincadeiras com a língua e as palavras, como por exemplo, rimas, homófonas, sinónimos, antónimos, campo lexical, campo semântico, entre outras. Brincadeiras estas que realiza de forma autónoma e quase instintiva, mesmo sem compreender a importância das competências que já domina.

## 8.6. Matemática



Nesta situação, a Mariana e a Marta estão a brincar com os ursinhos, que são um material didático da matemática que possibilita criar sequencias, por exemplo. Vêm-me chamar para mostrar o que fizeram e explicam:

“Isto somos nós a ir para o refeitório. Os ursos grandes são tu, a Luísa e a Carmo. Os ursos pequenos somos nós, os meninos todos.”

“Uau! Que boa ideia... então mas acham que estão aí os meninos todos?” (Eu)

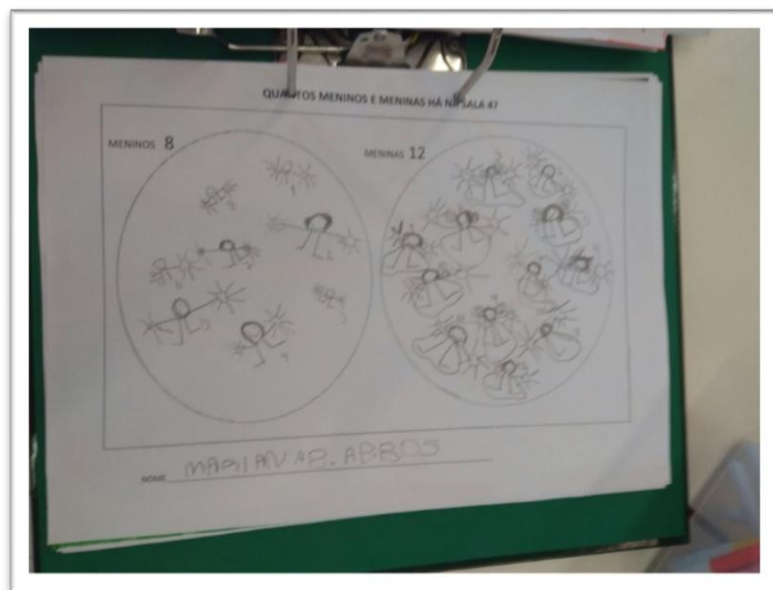
“Não, estão só 12, porque não temos mais ursos verdes pequenos. Nós somos 20, mas faz de conta que os outros faltaram!”

Numa simples brincadeira, demonstram dominar os conceitos de grande/pequeno, de representação espacial, de contagem e de uma iniciação à operação adição/subtração.



Por iniciativa própria, a Mariana senta-se a fazer este jogo de seqüências. Quando termina vem-me chamar, para eu ver se está certo. Peço-lhe que veja ela se está certo e eu fico a ver. Confirma um a um e diz-me: “Está certo. Estes que estão aqui com uma forma diferente é porque não havia as peças certas, mas se vires a cor, está certo, vês?”

A Mariana percebe o jogo, consegue reproduzir a sequencia representada e continuar a repetir o padrão, enquanto cabem mais peças e ainda consegue resolver o problema da falta de peças, ao criar uma regra: interessa a cor e não a forma.



Neste trabalho que a Luísa propôs, as crianças deviam desenhar quantos meninos e quantas meninas há no grupo, em cada conjunto. A Mariana não teve qualquer dificuldade em contar as crianças e decidir as quantidades. Quando falamos sobre os seus trabalhos, disse-me:

“Aqui temos os 8 meninos e as 12 meninas Todos, somos 20. É uma conta!”

## 8.7. Conhecimento do Mundo

Embora para esta área não haja uma representação fotográfica, quero deixar a nota de que a Mariana, como se deve perceber, é uma criança que está sempre atenta ao que se passa à sua volta, retendo as informações com facilidade e sendo capaz de relacionar o que vai aprendendo. Mesmo quando parece que está distraída e não ouve o que é dito, percebe-se mais tarde que realmente não só estava a ouvir, como estava a pensar sobre o que ouve.

Identifica aspetos do seu meio mais próximo, como o nome mês, o dia da semana e o dia do mês, o dia do seu aniversário, as estações do ano, etc. Também é capaz de organizar cronologicamente os acontecimentos da sua vida. Sabe falar sobre a sua família e as pessoas que conhece, descrevendo os eventos de forma encadeada e completa, assim como consegue interrelacionar os assuntos.

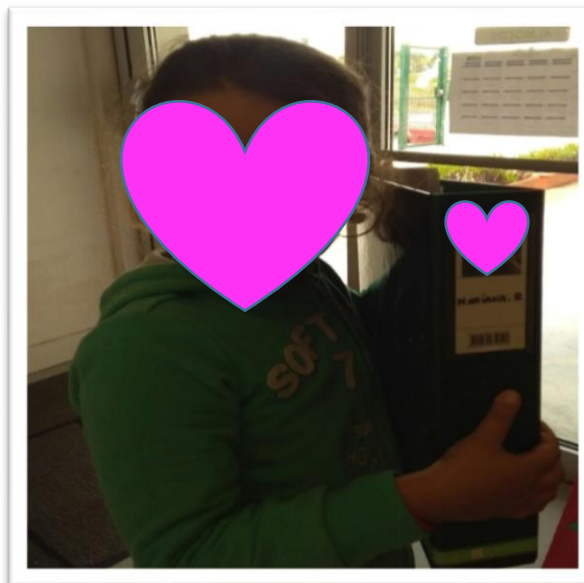
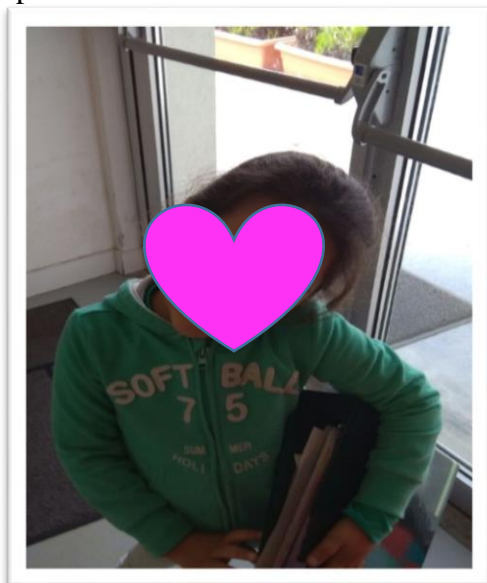
Evidencia um claro interesse e curiosidade pelo que a rodeia (desde o meio natural ao social) e o desejo de saber sempre mais, característico de uma criança saudável, equilibrada e feliz.

## 9. Considerações Finais

Com a construção deste portfólio, fui refletindo sobre a importância inegável da avaliação, mas também de como a fazer com crianças pequenas, que parecem aprender algo novo a cada minuto. Percebi e senti a importância de uma avaliação contínua e informal de cada criança, que aparece como uma construção, sendo os portfólios individuais uma boa estratégia para o fazer.

Importa sublinhar que este documento foi construído com a participação de vários atores o que, na minha opinião, é um ponto bastante positivo, permitindo uma visão mais justa e completa da criança. Tendo este portfólio a duração de aproximadamente cinco meses, foi notável a evolução da Mariana nos vários domínios, foram várias as competências que foi adquirindo e desenvolvendo, através da sua interação com o meio, com os adultos e com os pares.

Finalmente, reforço a ideia que mais do que um documento de avaliação da criança, o processo de construção foi para mim um processo de aprendizagem, recheado de boas experiências.



Muito obrigada Mariana!

Inês Pinheiro Paulo.

## Referências

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P (Precoce, Progressivo, Positivo) – Comunicação e Linguagem Para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

### **Referência da figura utilizada na capa:**

*Figura 1.* Face da Elsa de lado em silhueta. Fonte: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/19/3c/05/193c05007d0e65238c12ebd063d58833.jpg>.

## Anexo B. Guião de Entrevista

**Destinatária:** Luísa: Educadora Cooperante PPS II.

**Objetivos:**

- Analisar as perspetivas da educadora sobre a importância da relação pedagógica em educação de infância.
- Conhecer e compreender a opinião e a intencionalidade da educadora face às características de uma boa relação pedagógica.
- Caracterizar as conceções da educadora sobre a gestão do grupo, bem como a importância de um clima democrático dentro da sala de atividades.
- Conhecer as abordagens pedagógicas e estratégias que sustentam a sua ação.
- Compreender a perspetiva da educadora face às repercussões no desenvolvimento da criança das questões em análise.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do capítulo «Investigação em JI» para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> </ul>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua formação nesta área profissional?</li> <li>- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</li> <li>- Fale-me do seu percurso nesta organização.</li> </ul>	

<p><b>C.</b> Perspetivas sobre a importância da relação pedagógica em educação de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui à relação pedagógica.</li> <li>• Identificar o papel que lhe atribui na sua prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a importância que atribui à relação pedagógica?</li> <li>- Como a define?</li> <li>- O que considera fundamental, para que seja criada uma relação pedagógica de qualidade?</li> </ul>	
<p><b>D.</b> A opinião e a intencionalidade da educadora face às características de uma boa relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o ambiente vido na sala de atividades, criado através das relações e interações estabelecidas.</li> <li>• Conhecer as especificidades da gestão da relação com este grupo de crianças.</li> <li>• Conhecer os processos de participação dos atores, como faz a individualização e a diferenciação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para este grupo, com o qual já está pelo segundo ano, quais são os pontos principais dessa relação?</li> <li>- Perante um grupo heterogéneo de 20 crianças, como se consegue criar uma relação de qualidade com cada uma delas?</li> </ul>	<p>A educadora está com a mesma equipa e o mesmo grupo de crianças, pelo segundo ano consecutivo.</p>
<p><b>E.</b> Concepções da educadora sobre a gestão do grupo, bem como a importância de um clima democrático dentro da sala de atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as concepções da educadora sobre a gestão do grupo, o trabalho em equipa, etc.</li> <li>• Compreender qual a sua opinião sobre a importância deste tópico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão do grupo parte somente do educador?</li> <li>- Qual a importância de um clima democrático?</li> </ul>	<p>Trabalho em equipa é considerado?</p>
<p><b>F.</b> Perspetiva da educadora face às repercussões no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber quais as estratégias de ação utilizadas e o seu fundamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias utiliza para a gestão do grupo? E porquê?</li> <li>- Quais os critérios que considerou, na escolha dessas estratégias?</li> </ul>	<p>Ex. Que tipo de conflitos</p>

desenvolvimento da criança das questões em análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a sua opinião sobre este grupo de crianças, neste tópico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente que o grupo já consegue reconhecer porque lhes são exigidas certas regras, sendo capaz de se descentralizar?</li> </ul>	surgem mais e entre quem
<b>G.</b> Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li> </ul>	

## **Anexo C. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante**

Devido a questões de logística (temporal), a entrevista foi legitimada e recolhido perfil da entrevistada (Blocos A e B do Guião) em situação de conversa direta. As perguntas do corpo da entrevista foram posteriormente enviadas por *e-mail* à educadora cooperante, que enviou as suas respostas, quando lhe foi possível. Essas mesmas respostas são apresentadas de seguida, tal como me foram enviadas:

### **1. Qual a importância que atribui à relação pedagógica?**

A educadora é a profissional responsável pelo grupo de crianças com que cada ano trabalha, deverá ser empenhada e promover uma aprendizagem ativa e com sentido para todas as crianças, onde estas tenham um papel ativo no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Proporcionar em cada fase as experiências e as oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso.

A relação pedagógica é fundamental em toda a prática educativa, que deverá estar assente num clima relacional de qualidade, onde deve existir uma relação afetiva verdadeira e estável, em que cada uma das crianças é acolhida, ouvida e respeitada, de forma a se promover um sentimento de bem-estar, onde todas as crianças e cada uma em particular se sintam seguras, felizes e gostem de estar, participar e aprender. É igualmente importante construir um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade de forma que todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados.

### **2. Como a define?**

A relação pedagógica para mim é uma relação forte e intensa que reúne o lado profissional da educadora de infância os fundamentos, valores e princípios, e o lado mais pessoal com o seu afeto e carinho.

### **3. O que considera fundamental, para que seja criada uma relação pedagógica de qualidade?**

Penso que respondi nas questões anteriores, mas reforço que o papel da educadora é fundamental na promoção de relações positivas e recíprocas entre educadora-crianças,

criança-criança, educadora-famílias, educadora-estabelecimento educativo e deverá ter sempre em conta o respeito, a confiança, a aceitação, a estimulação e um feedback positivo no processo de aprendizagem.

**4. Para este grupo, com o qual já está pelo segundo ano, quais são os pontos principais dessa relação?**

Ao longo do ano a relação pedagógica vai-se intensificando, assim neste segundo ano o melhor conhecimento do grupo e de cada uma das crianças, bem como das respetivas famílias e o percurso efetuado em conjunto melhora muito o ambiente educativo, a qualidade das relações e a prática pedagógica.

**5. Perante um grupo heterogêneo de 20 crianças, como se consegue criar uma relação de qualidade com cada uma delas?**

É importante estabelecer uma relação de afeto, estar atenta a cada uma delas e ao que se passa com cada uma, escutá-las, respeitá-las e incentivá-las a crescer e a aprender.

**6. A gestão do grupo parte somente do educador?**

Não, parte em grande parte do educador, da assistente operacional, mas também da organização do ambiente educativo e do espaço.

**7. Qual a importância de um clima democrático?**

O clima democrático é importante no reconhecimento dos “Direitos das crianças”, em ouvi-las, dar voz a cada uma delas, e na forma de gerir o grupo e estabelecer regras de funcionamento.

**8. Que estratégias utiliza? E porquê?**

A participação ativa das crianças é a maior estratégia, porque considero que assim estão envolvidas de forma ativa na vida do grupo/sala aprendendo a respeitar-se e a ouvir-se.

**9. Quais os critérios utilizados para a escolha das estratégias?**

Sem resposta.

**10. Sente que o grupo já consegue reconhecer porque lhes são exigidas certas regras, sendo capaz de se descentralizar?**

Sim claramente, principalmente durante este segundo ano em que estamos juntos.

### **11. Que influência terá tudo isto no seu desenvolvimento cognitivo?**

O desenvolvimento cognitivo e não só e a aprendizagem nestas idades, acontece todos os dias, através de todas as vivências e experiências, por isso considero que a intencionalidade educativa da educadora a sua prática pedagógica, a organização do ambiente educativo com o seu grupo específico de crianças é transversal a todas as áreas de conteúdo e vão estimular e ajudar a criança a ir mais longe do que iria por si só.

Aqui vão as respostas às suas questões, espero que ajude. Luísa.

## Anexo D. Tabela de Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos

Tabela 42.

*Matriz Categorial dos dados recolhidos através da Entrevista (E), dos diversos Registos de Observação (RO) e das Notas de Campo (NC)*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Relação Pedagógica	Importância da relação pedagógica em educação de infância	Responsabilidade e inerente à profissão	- A educadora é a profissional responsável pelo grupo de crianças com que cada ano trabalha, deverá ser empenhada e promover uma aprendizagem ativa e com sentido para todas as crianças, onde estas tenham um papel ativo no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (E) - Sim, temos essa responsabilidade, é suposto que isso aconteça. (RO – Assistente Operacional)
		Promotora de capacidades e competências	- Proporcionar em cada fase as experiências e as oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso. (E)
		Promotora de um clima relacional de qualidade	- A relação pedagógica é fundamental em toda a prática educativa, que deverá estar assente num clima relacional de qualidade, onde deve existir uma relação afetiva verdadeira e estável, em que cada uma das crianças é acolhida, ouvida e respeitada, de forma a se promover um sentimento de bem-estar, onde todas as crianças e cada uma em particular se sintam seguras, felizes e gostem de estar, participar e aprender. (E) - É igualmente importante construir um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade de forma que todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados. (E)

			<p>- Se eles (crianças) gostam de nós e se sentem bem, nota-se um melhor comportamento. <b>(RO – Assistente Operacional)</b></p> <p>- Este grupo, com esta equipa pelo segundo ano, está muito bem. São muito amigos, conhecem-se bem, por isso, trabalham bem juntos. Nota-se muito carinho e amizade. <b>(RO – Famílias das crianças)</b></p>
Características de uma boa relação pedagógica	Engloba todos os sujeitos, fundeada em valores e princípios		<p>- A relação pedagógica para mim é uma relação forte e intensa que reúne o lado profissional da educadora de infância os fundamentos, valores e princípios, e o lado mais pessoal com o seu afeto e carinho. <b>(E)</b></p> <p>- É fundamental na promoção de relações positivas e recíprocas entre educadora-crianças, criança-criança, educadora-famílias, educadora-estabelecimento educativo e deverá ter sempre em conta o respeito, a confiança, a aceitação, a estimulação e um <i>feedback</i> positivo no processo de aprendizagem. <b>(E)</b></p>
	Construção ao longo do tempo		<p>- Ao longo do ano a relação pedagógica vai-se intensificando, assim neste segundo ano o melhor conhecimento do grupo e de cada uma das crianças, bem como das respetivas famílias e o percurso efetuado em conjunto melhora muito o ambiente educativo, a qualidade das relações e a prática pedagógica. <b>(E)</b></p> <p>- Quando se começa do zero com um novo grupo e novos pais, é sempre mais difícil, mas este ano já estamos em velocidade de cruzeiro, já nos conhecemos bem. <b>(RO – Assistente Operacional)</b></p> <p>- Ao subir do refeitório para o recreio, a Inês vem-me dizer: “sabias que o meu pai sabe que temos o mesmo nome?” Eu respondo: “Ai sim? Foste tu que lhe disseste?” e ela: “Sim, porque eu lhe mostrei a tua carta com a fotografia!” <b>(NC)</b></p>

		<p>Depende de todos os atores e do ambiente</p>	<p>- Não, parte em grande parte do educador, da assistente operacional, mas também da organização do ambiente educativo e do espaço. <b>(E)</b></p> <p>- Claro que temos de estar todos no mesmo barco, senão ninguém se entende! <b>(RO – Assistente Operacional)</b></p> <p>- Estamos juntos nisto (educação das crianças), todos importam. <b>(RO – Famílias das crianças)</b></p> <p>- Após terminar o seu trabalho, a educadora diz à Sara que vá buscar o cartão com o seu nome, para assinar o seu trabalho. A Sara não diz nada à educadora, mas fica atrapalhada (percebo que tem dificuldade em saber qual é o seu). Pergunto-lhe se consegue descobrir o seu nome, no meio dos cartões com os nomes de todos os meninos do grupo. A Sara fica a pensar... Ao ouvir isto, por vontade própria, a Rita levanta-se e vem ajudar a Sara. “O teu nome é no «S». Vês onde está o «S»?” A Sara aponta para a letra. Então a Rita reforça: “Vês? Então sabes que é esse o teu nome!” <b>(NC)</b></p> <p>- A Adriana e o Tomás estão a colorir um desenho de um foguetão, que o Mateus trouxe para a escola e a Luísa fotocopiou para todos. Adriana: Tomás, achas que o meu está a ficar bem? Tomás: Está tão bonito...pintaste mesmo por dentro das linhas todinhas! E o meu?” Adriana: “O teu também está bem bonito, usaste tantas cores!”. <b>(NC)</b></p> <p>- A Inês chega à sala e resiste a se sentar na roda. Eu e a educadora insistimos para que venha para o seu lugar, mas ela não quer. Ao ver a situação, a educadora vai buscá-la e pede que se sente. A Inês começa a chorar. A educadora lembra-se do que poderá ser e fala com ela, acalmando-a. O que se passa é que a Inês tem estado com os avós, pois os pais foram viajar. Como já passaram alguns dias, sente-se triste e com saudades, o que tem influenciado o seu comportamento. É fundamental ter contacto com as famílias, de forma a saber o que se passa a vida da criança noutros contextos, que vai influenciar diretamente a sua vida no</p>
--	--	---	--

			<p>JI. O facto de a educadora ser capaz de sinalizar a fonte de tristeza, como causadora do comportamento, foi fundamental para poder dar o apoio que a crianças necessitava, compreendendo-a. <b>(NC)</b></p>
		Afetividade	<p>- É importante estabelecer uma relação de afeto, estar atenta a cada uma delas e ao que se passa com cada uma, escutá-las, respeitá-las e incentivá-las a crescer e a aprender. <b>(E)</b></p> <p>- Temos de ser verdadeiros, não se pode fingir uma relação com as crianças, a pessoas ou está ou não está... <b>(RO – Assistente Operacional)</b></p> <p>- O mais importante é que haja carinho e afeto. Nós ficamos descansados, por saber que eles estão bem e eles ficam mais felizes. <b>(RO – Famílias das crianças)</b></p> <p>- Hoje, o Martim Q. veio se sentar ao meu colo e pediu um abraço e um beijinho. Ficamos uns segundos em silêncio e eu decidi perguntar porque é que não se portava sempre assim. Ele disse-me: “Inês, porto-me mal muitas vezes porque não consigo pensar em portar-me bem e então porto-me mal. Mas tu continuas a ser minha amiga...”. <b>(NC)</b></p>
		Confiança/ à vontade/sinceridade	<p>- Este grupo está bastante sólido. Há muita confiança e isso é fundamental. <b>(RO – Famílias das crianças)</b></p> <p>- A Sara mostra à Luísa o seu desenho e esta diz-lhe: “Está muito bem. Mas há ai coisas que podes fazer melhor...por exemplo esta menina não tem braços.” A Sara pensa uns segundos e responde “Estão atrás das costas”. <b>(NC)</b></p> <p>-“Sentados à mesa de trabalho a construir com legos, o Henrique pergunta-me: Vais ficar cá para sempre?; Eu: Para sempre não, mas vou ficar até depois do Natal.; Henrique: Isso é muito tempo?; Eu: São quase quatro meses, ainda é algum tempo.; Henrique: Ah. Ainda bem!. <b>(NC)</b></p>

		Individualidade	- Confrontados com o trabalho proposto, a primeira reação é negar a participação e começar a reclamar e a choramingar, principalmente o Martim C. Face a isto, arranjo uma estratégia para lhe cativar o interesse ao transformar a tarefa num desafio, dizendo-lhe que não tenho a certeza de que consiga, que quero ver se é mesmo capaz e que seria mesmo valente se conseguisse... passado um tempo, ao ver que os outros estavam a trabalhar o Martim diz-me: “Eu consigo, pois é? Queres ver eu a conseguir?” Já no caso do Henrique, que tem uma dificuldade maior nos trabalhos mais minuciosos e na concentração, adoto a estratégia de lhe ir colocando bocados pequenos de plasticina alinhados à sua frente, para que vá pegando neles, os amasse em tirinhas e os coloque nas letras. Cada um ao seu ritmo conseguem terminar o trabalho e vão brincar para as áreas que preferem. <b>(NC)</b>
Gestão do Grupo	Importância de um clima democrático dentro da sala de atividades e como se consegue alcançá-lo	Direito da Criança - Participação	- O clima democrático é importante no reconhecimento dos “Direitos das crianças”, em ouvi-las, dar voz a cada uma delas, e na forma de gerir o grupo e estabelecer regras de funcionamento. <b>(E)</b> - A participação ativa das crianças é a maior estratégia, porque considero que assim estão envolvidas de forma ativa na vida do grupo/sala aprendendo a respeitar-se e a ouvir-se. <b>(E)</b>
		Coconstrução ao longo do tempo	- Sim claramente, principalmente durante este segundo ano em que estamos juntos [as crianças são já capazes de reconhecer porque lhes são exigidas certas regras, sendo capaz de se descentralizar]. <b>(E)</b> - Eles já nos conhecem de “ginjeira”! (risos) Sabem o que devem fazer e como devem fazer. Até sabem como dar a volta a cada uma de nós! <b>(RO – Assistente Operacional)</b>

			- Este ano, foram eles (crianças) que me lembraram que tínhamos de estabelecer as regras da sala e das áreas. <b>(RO – Educadora Cooperante)</b>
		“Regras participadas”	- Quando chega a hora de escolherem as áreas para onde querem ir, a educadora informa que tem registado onde os meninos e meninas costumam estar e que hoje têm o desafio de ir brincar para uma área onde nunca estiveram, desde o início do ano. Se já estiveram em todas, escolhem um jogo de uma das áreas que ainda não jogaram. (NC) - Para os jogos de tabuleiro, que são bastantes, a educadora pediu à auxiliar que colasse etiquetas (tiras de papel autocolante) para identificar os sítios na prateleira e as caixas do jogo. Assim, as crianças sabem onde arrumar cada um deles e, com o tempo, vão decorando onde está cada um deles. (NC) - No recreio, a Sara e a Mariana D. vêm me chamar e perguntam se podemos fazer novamente o jogo da bola. (Este surgiu como uma solução que arranjei para um conflito entre duas crianças, que lutavam pela mesma bola, há duas semanas. Na altura, sugeri que jogássemos os três com a bola e assim não havia necessidade de discutir e era bem mais divertido. Rapidamente se juntou um grande número de crianças das várias salas e jogamos em roda a passar a bola de uns para os outros, de várias maneiras diferentes.) Hoje, as duas meninas vieram pedir para repetir o jogo e mais uma vez se juntaram mais crianças. (NC)
		Rotinas Próprias	- A educadora utiliza o final do dia (antes de irem para casa ou para as AAAF) para um momento de reunião em grande grupo, depois da sala arrumada. Com as crianças sentadas à mesa de trabalho, leva-as a recordar algo marcante desse dia, como uma lengalenga, um tema que abordou com o grupo (mão direita e esquerda, contagem oral, etc.), ou faz a apresentação dos resultados dos trabalhos de cada um. Este

			<p>momento funciona como um fecho do dia, de forma simples e harmoniosa. (NC)</p> <p>- Mais uma vez, sou eu que fico encarregue de organizar as crianças no tempo de espera até todos terem lavado as mãos, por ser tanto tempo, é difícil controlar o grupo, evitando momentos de conflitos e/ou de excitabilidade elevada. Este momento exige do educador a criação de estratégias, como cantar canções, fazer jogos, ou algo parecido, de forma a manter a calma. (NC)</p> <p>- Antes de começar, para que as crianças se preparassem e fizessem e fizessem silêncio cantei-lhes uma canção (com o objetivo de sinalizar este momento da rotina): “Todos todos sentadinhos e em silêncio vamos estar. É a hora da história que está mesmo a começar”. Para implementar uma sequência de rotina com sinalizadores que podem, por exemplo, ser canções, facilitamos que as crianças se organizem e saibam o que aí vem, para que possam adaptar o seu comportamento. No entanto, para implementar estas estratégias é necessário tempo, continuidade e estabilidade. (NC)</p> <p>- Enquanto esperamos que todos vão à casa de banho e lavem as mãos, sou eu que fico no corredor, com as crianças que se vão despachando. Este momento tem o potencial de ser uma situação de elevação dos níveis de excitabilidade e de algum caos entre as crianças. Para solucionar este problema, tive de pensar e pesquisar estratégias, que tenho posto em prática, como cantar canções, fazer alguns exercícios, fazer jogos de pergunta/resposta, entre outros. Hoje, experimentei deixar que fossem as crianças a escolher o que queriam fazer, tendo em conta o que já experimentamos. Escolheram as canções, em que cada um ia dando uma ideia, para cantarmos juntos. Quando já estavam todos no comboio, prontos para descer, ficaram tristes, pois não houve tempo para</p>
--	--	--	--

			<p>todos escolherem uma música. Ou seja, foi uma estratégia de transição bem-sucedida. Ao deixar que participem na escolha do que vamos fazer enquanto esperamos, o grupo mantém-se mais envolvido e mais calmo. <b>(NC)</b></p> <p>- Durante o almoço são os adultos que põem e levantam as mesas. Não tendo as crianças qualquer participação ou responsabilidade. Face a isto, pensei numa forma de as envolver e decidi pedir que metam as tigelas e colheres num monte, para ser mais fácil levar, que enrolem o seu toalhete e guardanapo, entre outras pequenas participações, para ajudar à arrumação. Face a isto, as crianças têm aderido, ficando orgulhosas de participar, assim como noto mais cuidado, por exemplo, em não deixar cair comida na mesa ou no chão, em não entornar, etc. Quando observo os comportamentos, dou-lhes sempre um feedback positivo, quando não noto, são eles que me fazem reparar, esperando que valorize as suas ações: “Inês, olha as tigelas! Metemos todas direitas, com as colheres por cima. Não está bem?” (Mateus). <b>(NC)</b></p>
	<p>Repercussões no desenvolvimento da criança</p>	<p>Potencia as capacidades das crianças, transversal a todo o trabalho docente</p>	<p>- O desenvolvimento cognitivo e não só e a aprendizagem nestas idades, acontece todos os dias, através de todas as vivências e experiências, por isso considero que a intencionalidade educativa da educadora a sua prática pedagógica, a organização do ambiente educativo com o seu grupo específico de crianças é transversal a todas as áreas de conteúdo e vão estimular e ajudar a criança a ir mais longe do que iria por si só. <b>(E)</b></p> <p>- Eles (crianças) se estão bem conosco e se sentem bem, com um clima de calma, em que cada um segue as regras até fazem melhor as coisas. Para não termos de andar sempre a gritar. <b>(RO – Assistente Operacional)</b></p>

		<p>Através da valorização, aprendem a <i>estar e a ser</i></p>	<p>- Autonomamente, falaram um de cada vez, explicaram aos colegas o que tinham feito e apresentaram o conteúdo da receita. Foram capazes de responder às perguntas que os amigos lhes colocaram e até às que a educadora lhes fez. O sentimento de orgulho em ter feito algo e agora partilhar com os outros foi notável. Esta situação de apresentação oral do trabalho que fizeram, em que as crianças se colocam no papel do educador, a falar para todo o grupo, a responder a questões, etc. faz com que se sintam muito valorizados e orgulhosos de si mesmos. Para os que estão a ouvir, esta dinâmica traz-lhes motivação para ouvir e para realizar a mesma atividade e verificar os resultados. <b>(NC)</b></p> <p>- Hoje comecei o trabalho para o portefólio individual, com a Mariana B. Fomos as duas para uma sala à parte e levamos o seu <i>dossier</i> e pasta dos trabalhos. Relembrei-a do que tínhamos combinado as duas e do que falamos com a mãe e expliquei-lhe melhor de que se trata um portefólio. Falamos então sobre a sua apresentação, os seus gostos, como queria fazer, etc. E ainda revimos os trabalhos, com a explicação da Mariana sobre cada um: como fez, se gostou, qual gosta mais, o que quer fazer mais, etc. O registo foi feito por via de fotografias, gravação de áudio e anotações. Quando terminamos, a Mariana estava determinada a encontrar mais alguma coisa para fazermos, pois estava a gostar de trabalhar comigo individualmente. Quando voltamos à sala, contou a algumas crianças o que tínhamos estado a fazer com orgulho. <b>(NC)</b></p>
--	--	--	---

Nota. Elaboração Própria.

## Anexo E. Roteiro Ético

Tabela 43.

*Tabela Descritiva do Roteiro Metodológico e Ético*

<b>Princípios Éticos (APEI, s.d.)</b>	<b>Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>
<p>“Responsabilidade, respeito e integridade.” (p.1)</p>	<p><b>1.</b> Objetivos do trabalho;  <b>6.</b> Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação;  <b>8.</b> Uso e relato das conclusões.</p>	<p>A iniciar a PPS II, garanti que os vários intervenientes (equipa educativa e famílias), e as crianças, foram devidamente informados sobre quem eu sou, qual a razão da minha presença e quais os objetivos do trabalho que iria realizar. Junto da equipa educativa, partilhei o meu plano de trabalho e de ação, no sentido de informar corretamente e de envolver o seu contributo na minha ação. Em relação às famílias, fui-me introduzindo no ambiente do JI começando por me apresentar e investindo gradualmente na interação segundo conversas informais, em que ia explicando qual o meu propósito ali. A educadora cooperante também contribuiu ao me permitir afixar na parede de entrada da sala um recado com a minha fotografia e uma pequena apresentação, com informações sobre a duração e propósito da minha presença (cf. Anexo A, Portefólio de Estágio, no Anexo C). Em relação às crianças, fiz a minha apresentação pessoal e dei-lhes a entender qual o meu papel e qual o propósito da minha presença através do meu comportamento e postura, bem como de algumas conversas. Em relação à minha investigação, tenho dado a conhecer os meus objetivos também através das ações que pratico diariamente junto das crianças e do <i>input verbal</i> do que faço e do que elas fazem, com o objetivo de assim lhes passar a informação.</p>

<p>“Competência.” (p.1)  “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.2)  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as</p>	<p><b>2. Custos e Benefícios.</b></p>	<p>Relativamente à equipa educativa, está ciente do que estou a trabalhar, pois conversamos e discutimos as temáticas em momentos informais, como a hora de almoço e formais, como as reuniões. Já as famílias, se o desejarem, poderão ter acesso ao trabalho final, pois a educadora cooperante ficará com uma cópia do relatório de estágio.</p> <p>A minha presença implicou uma série de custos e benefícios para a vida no JI, especificamente para a rotina das crianças da sala 4. Quanto aos benefícios, acredito que os meus contributos foram uma mais-valia para a vida da sala. Primeiro porque o rácio de adulto/criança foi reduzido, havendo ganhos ao nível da individualidade e do tempo disponível para cada momento. Depois, porque, rapidamente ultrapassei os trâmites da adaptação, sendo vista pelas crianças como um outro elemento da equipa. Senti que fui criando realmente relações de afeto e carinho com os vários atores, o que é sempre um ganho (para ambos os lados). O facto de ter alguma experiência anterior foi sem dúvida facilitador, auxiliando a minha adaptação e possibilitando que adotasse desde o começo uma postura calma e confiante, diminuindo alguns custos, como ter de aprender pela primeira vez a como me relacionar/aproximar de crianças pequenas, ou necessitar de muito apoio dos adultos para me inteirar e integrar na rotina-tipo de um JI, por exemplo. Além disso, graças à relação estabelecida com a equipa, a educadora sentiu confiança para me encarregar de realizar determinadas tarefas (como por exemplo ajudar na realização de trabalhos,</p>
---	---------------------------------------	---

<p>condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2)</p>		<p>preparar atividades, gerir o grupo nas transições, etc.), de forma progressivamente permanente, o que facilita o trabalho da equipa e em equipa.</p> <p>Relativamente aos custos, passaram principalmente pela exigência de tempo e de atenção, da parte da educadora, para me introduzir no JI, nas rotinas, no grupo e para me deixar tempo e espaço para desenvolver as minhas propostas de atividades e para colocar as minhas dúvidas. Outro custo, tanto para as crianças como para as famílias e a equipa diz respeito à privacidade. Embora tenha garantido tratar os dados mantendo a confidencialidade necessária, para realizar o trabalho que me é pedido sou levada a fazer questões pessoais e a analisar documentos que contêm informações privadas, o que se pode constituir como um custo, tendo potencial para originar desconfortos.</p>
<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às</p>	<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade.</b></p>	<p>Quanto à confidencialidade, em todos os documentos redigidos nunca me referi à instituição pelo seu nome, utilizando sempre as palavras “JI” e “instituição”, garantindo o anonimato, nem mencionei a sua localização exata, pelo mesmo motivo. Relativamente às crianças e aos adultos, optei por mencioná-los pelo primeiro nome, dado que não é divulgada a identificação da instituição, não existe perigo de identificação ao mencionar nomes próprios.</p>

<p>informações sobre a família” (p.2)</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p>	<p><b>4.</b> Decisões acerca de quais as crianças a envolver a excluir.</p>	<p>Para as questões da investigação, por se tratar de um estudo de caso, não foi necessário selecionar uma amostra de entre as crianças, sendo que todas foram objeto de estudo e de observação. Por não ter existido nenhuma que demonstrasse algum constrangimento face à minha presença, não houve dificuldades neste sentido. Não obstante, tive sempre atenção aos comportamentos das crianças, para garantir que as minhas aproximações eram desejadas e/ou não invasivas. Por exemplo, na hora de recreio e/ou de brincadeira nas áreas da sala, tive o cuidado de me manter acessível e de deixar clara a minha intenção de me envolver nas diversas brincadeiras mas, sem impor a minha participação. Relativamente à seleção de uma criança para realizar o portefólio, esta foi feita de forma orgânica, sem custos para o grupo, pois foi a própria criança que se destacou, demonstrando que gostava particularmente de interagir comigo. Como ilustra o excerto seguinte, houve necessidade de desenvolver um trabalho mais individual com uma outra criança, que ficou curiosa sobre o que eu estaria a fazer com a Mariana:</p> <p>Esta semana comecei o trabalho para o portefólio individual, com a Mariana B. Fomos as duas para uma sala à parte e levamos o seu <i>dossier</i> e a pasta dos trabalhos. Relembrei-a do que tínhamos</p>
---	---	--

		<p>combinado as duas e do que falamos com a mãe e expliquei-lhe melhor de que se trata um portefólio. Falamos então sobre a sua apresentação, os seus gostos, como queria fazer, etc. E ainda revimos os trabalhos, com a explicação da Mariana sobre cada um: como fez, se gostou, qual gosta mais, o que quer fazer mais, etc. O registo foi feito por via de fotografias, gravação de áudio e anotações. Quando terminamos, a Mariana estava determinada a encontrar mais alguma coisa para fazermos, pois estava a gostar de trabalhar comigo individualmente. Quando voltamos à sala, contou a algumas crianças o que tínhamos estado a fazer com tanto orgulho, que fez com que a Leonor B. também quisesse fazer um trabalho assim! Disse-lhe que era uma “coisa que me pediram na minha escola”, mas que poderia arranjar um tempo para estar só com ela, se assim desejasse. Acabamos por combinar fazer antes um desenho em conjunto, que foi o que ela considerou que eu tinha estado a fazer com a Mariana. (cf. Anexo A, Portefólio de Estágio, Nota de campo do dia 22 de novembro de 2017)</p>
--	--	---

<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.” (p.2)</p>	<p><b>5. Fundamentos;</b></p> <p><b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos.</b></p>	<p>Nas interpretações das situações que fui fazendo das minhas observações, tive sempre o cuidado de tentar não ver a situação apenas “pelos meus olhos”, tentando reduzir o risco de “influenciar” a investigação. Na avaliação e reflexão da minha prática, principalmente das atividades que fui planeando e implementando a solo e em interação e cooperação com a educadora, tive o cuidado de incluir sempre um espaço e tempo para a reflexão sobre <i>o que fiz, porque o fiz</i> e quais as <i>respostas das crianças</i>, no sentido de garantir a sua voz e adaptar a minha ação às suas necessidades, interesses e gostos. Desta forma, tanto na minha intervenção, como na investigação, tentei que existissem <i>relações horizontais</i> (Tomás,2011, p. 167) com a equipa e com as crianças, tendo todos os atores sido influentes durante a totalidade do processo.</p>
---	--	--

<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>	<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>Apesar de todo e qualquer interveniente ter sido devidamente informado sobre a minha presença e seus objetivos, no caso do portefólio da criança, por ser totalmente pessoal e privado, elaborei uma minuta (cf. Anexo A, Portefólio de Estágio, no Anexo E) para obter a autorização da mãe da menina, em que a elucidei sobre o que seria o trabalho e quais os seus fins. Esta minuta foi assinada, após aprovação da educadora cooperante. O trabalho final foi partilhado e comentado com a mãe e a criança, garantindo a sua aprovação. Para frisar o respeito pela privacidade, no que toca a utilização de fotografias, foi pedido o consentimento à equipa e às famílias das crianças (cf. Anexo A, Portefólio de Estágio, no Anexo D). Não obstante, as imagens recolhidas e utilizadas, exclusivamente em documentos académicos, foram editadas de forma a não revelar os rostos dos intervenientes e, sempre que possível, focaram meramente os espaços e os materiais, limitando a exposição de qualquer pessoa.</p>
---	--	--

Nota. Elaboração Própria.

## REFERÊNCIAS

- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.