



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO PSICOSSOCIAL NO  
PRÉ-ESCOLAR: A IDENTIDADE DE GÉNERO.**

**Sara Daniela Rodrigues**

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

**2017**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO PSICOSSOCIAL NO  
PRÉ-ESCOLAR: A IDENTIDADE DE GÉNERO.**

**Sara Daniela Rodrigues**

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

Orientador: Prof. Doutor João Rosa

**2017**

*Dedico este trabalho à minha filha, Maria Leonor, que nasceu e me  
acompanhou no final deste percurso, revelando-se na minha força e motivação  
para chegar até aqui.*

*Que esta possa ser, um dia, a sua inspiração para chegar ainda mais longe.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor João Rosa, orientador deste trabalho, por todo o apoio prestado durante a realização do mesmo, bem como durante a realização do estágio.

Agradeço sobretudo também, à minha família, em especial, aos meus pais e irmã por me incentivarem desde sempre a seguir este percurso e a nunca desistir.

Ao Tiago, o meu companheiro, pai da minha filha, que me acompanhou desde o primeiro dia, desde que entrei na ESELx até hoje e em todos os momentos. Obrigada por todo o amor e paciência.

À minha filha, Maria Leonor, por me ter permitido terminar o estágio e o relatório escolhendo, sem dúvida, a melhor altura para me presentear com a sua existência. Proporcionando-me uma gravidez e estágio repletos de momentos especiais e que irei com saudades recordar, traduzindo-se assim na minha maior motivação para o culminar deste trajeto.

À Andreia, minha amiga já há vários anos, desde o básico, que me aconselhou e ajudou sempre que precisei.

Por fim, mas não menos importante, às minhas colegas de estágio, à instituição, à equipa educativa e ao grupo de crianças que me recebeu tão bem e com tanto carinho.

## RESUMO

O seguinte relatório é um registo reflexivo sobre a Prática Profissional Supervisionada Módulo II em contexto de Jardim de Infância, fazendo parte do plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

O principal objetivo do mesmo será analisar e refletir acerca da minha intervenção no contexto e sobre as aprendizagens adquiridas ao longo de quatro meses de prática numa instituição escolar da rede pública englobando um grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (em setembro de 2016).

Para além de explicitar as minhas intenções pedagógicas no que se refere à minha intervenção, descrevendo o que fiz e porquê o fiz, irei também apresentar um estudo transversal, realizado neste contexto, acerca da construção das noções de identificação psicossocial no pré-escolar: a identidade de género.

Quanto à metodologia utilizada, esta foi de natureza mista, abrangendo assim uma perspetiva quantitativa e outra qualitativa. Como técnicas de recolha de dados, recorri à observação direta, à aplicação de dois guiões de perguntas e à consulta documental.

Os resultados obtidos demonstram que nesta fase as crianças conseguem identificar e reproduzir as características relativas ao género feminino e masculino bem como determinados papéis sociais atribuídos aos mesmos. Contudo, as respostas obtidas pelos rapazes são mais marcadas socialmente do que as das raparigas.

Em conclusão, para que haja uma pedagogia de igualdade é importante que se reconheça e integre a igualdade entre ambos os sexos sendo este um objetivo que se insere na formação pessoal e social das crianças, respeitando o curso natural da construção das noções de género, pelas crianças.

Por fim, são feitas considerações finais acerca do impacto da prática profissional no desenvolvimento da minha profissionalidade enquanto futura Educadora de Infância.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Marcagem Social de Género; Identificação Psicossocial.

## **ABSTRACT**

Here, a reflexive report on a curricular unit of the Master's Degree in Preschool Education, the Supervised Professional Practice, is presented.

It's main aim is to analyse and reflect about a practical internship that took place in a state run kindergarten and lasted for four months, involving 18 children aged between three to five (in September 2016).

The report makes explicit my underlying pedagogic intentionalities, by describing what kinds of activities were attempted and explored with children and why.

It also describes a cross-sectional study on how children construct their sense of gender, an important psychosocial developmental milestone.

A mixed methodology was used, both quantitative and qualitative exploring children's conceptions about what is specific for their gender, through a set of familiar questions. Direct observations, field notes and documental search were also collected.

Results showed that preschool age children show a marked sense of gender, somewhat stereotypical. Boys' answers tend to be more socially marked for gender than those of girls.

As a conclusion, we propose that children's personal and social education should include a pedagogy of gender equality, although respecting the natural course of construction of their sense of gender.

The report closes with considerations about the impact of supervised practice on the development of my sense of professionalism as a future Preschool Teacher.

**Key-words:** Professional Supervised Practice; Social Marking of Gender; Psychosocial Identification.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ...</b>	<b>3</b>
1.1 O meio e o contexto socioeducativo .....	3
1.2 O Ambiente Educativo: O espaço e as rotinas .....	5
1.3 A Equipa Educativa .....	8
1.4 As famílias.....	10
1.5 O grupo de crianças .....	12
<b>2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>16</b>
2.1 Planificação geral.....	16
2.1.1 Intenções para a ação .....	16
2.1.2. O processo de intervenção da PPS .....	18
2.1.3 Avaliação .....	19
<b>3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....</b>	<b>23</b>
3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente .....	23
3.2 Revisão da literatura .....	23
3.2.1 De que falamos quando falamos de <i>sexo</i> e <i>género</i> ? .....	23
3.2.2 O género como categoria social .....	25
3.2.3 A construção da identidade de género .....	26
3.3 Estudo Empírico.....	27
3.3.1 Metodologia e natureza da investigação .....	27
3.3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	28
3.3.3 Roteiro ético .....	30
3.4 Resultados .....	31
3.4.1 Análise das médias e desvios padrão.....	31
3.4.2 Análise da significância das diferenças de médias.....	32
3.4.3 Análise correlacional .....	32
3.4.4 Discussão dos resultados .....	32

3.5 Considerações finais da investigação .....	35
<b>4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....</b>	<b>37</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PPS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Médias e desvios padrão das resposta dadas pelas crianças .....	31
--	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A:</b> Tabela 1 - Situação profissional dos pais, idade, nível profissional e número de irmãos .....	46
<b>Anexo B:</b> Tabela 2 – Idades VS Percursos institucionais .....	48
<b>Anexo C:</b> Tabela 3 – Momentos da rotina .....	49
<b>Anexo D:</b> Planta da sala. ....	49
<b>Anexo E:</b> O meu portefólio. ....	50
<b>Anexo F:</b> Questionário 1.....	122
<b>Anexo G:</b> Questionário 2. ....	126

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ATL	Atividades de Tempos Livres
CAAF	Componente de Apoio ao Aluno e à Família
CEI	Currículo Individual Específico
CMS	Câmara Municipal de Sintra
ELI	Equipa Local de Intervenção
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TF	Terapeuta da Fala
TO	Terapeuta Ocupacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) Modulo II, foi-me proposto realizar de um relatório de estágio acerca da minha intervenção no contexto de Jardim de Infância (JI).

O estágio realizado teve a duração de aproximadamente quatro meses com início a 26 de Setembro de 2016 e fim a 20 de Janeiro de 2017.

No estágio é pretendido que se assuma um grupo de crianças, no meu caso, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade e através da observação e avaliação das mesmas, definir um conjunto de intenções para o grupo, para as famílias e para a equipa educativa que devem ser concretizadas ao longo do mesmo.

Assim sendo, este relatório será, no fundo, uma reflexão acerca da instituição, do grupo de crianças, da equipa, das famílias e de toda a minha intervenção no contexto.

Importa portanto referir ainda a forma de organização do relatório, sendo que o mesmo é constituído por capítulos e subcapítulos.

No primeiro capítulo, acerca da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo irei caracterizar o meio onde está inserido o contexto, o próprio contexto, o ambiente educativo, a equipa e as intenções definidas pela mesma, as famílias e o grupo de crianças que acompanhei.

O segundo capítulo consistirá numa análise reflexiva da intervenção, incluindo assim a definição das intenções para a ação relativamente às crianças, à equipa e às famílias, a explicitação do próprio processo de intervenção e o tipo de avaliação realizada fazendo ainda uma apreciação global acerca do grupo de crianças que acompanhei.

No capítulo seguinte, o terceiro capítulo, irei apresentar a investigação por mim desenvolvida no contexto identificando a problemática ocorrida, as metodologias e técnicas utilizadas e as conclusões a que cheguei.

O penúltimo capítulo (quarto capítulo) dirá respeito à construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

Por fim, o quinto e último capítulo, apresentarei as considerações finais, onde irei identificar e justificar quais as dimensões mais significativas para a minha aprendizagem no trabalho em contexto de JI.

Para além de tudo o que já foi referido anteriormente, é importante também clarificar que assim como os rostos, os nomes das crianças em questão ou de qualquer pessoa interveniente foram protegidos não sendo identificados em nenhum ponto deste relatório tratando-se apenas de nomes fictícios.

# **1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

## **1.1 O meio e o contexto socioeducativo**

A instituição na qual foi realizada a minha prática profissional supervisionada pertence ao concelho de Sintra, cidade de Queluz que comporta 1,89 km<sup>2</sup> de área, e à União de freguesias de Massamá e Monte-Abraão. Esta freguesia é relativamente recente e segundo o projeto educativo do agrupamento de escolas (2013-2016), foi criada a 24 de Julho de 1997, só tendo surgido a união entre Massamá e Monte Abraão, há cerca de três anos. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2013-2016) a população desta freguesia “ronda os 40.000 habitantes (21 661,9 habitantes / km<sup>2</sup>) oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)” (p.9). Esta diversidade cultural é vista como uma mais-valia uma vez que possibilita o contacto com diversas culturas e saberes.

Em relação ao património cultural do meio existe a Anta de Monte Abraão, o Relógio de Sol e o Palacete da Tascôa, para além de três coletividades desportivas, nomeadamente, o Clube JOMA, o Centro Shotokai e o Real Sport Club Massamá/Monte Abraão, que procuram realçar a importância de um estilo de vida saudável associado à prática desportiva tanto de adultos como de crianças.

O agrupamento no qual a instituição está inserida é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), o que segundo o Ministério da Educação (s.d) quer dizer que a zona é desfavorecida a nível social e económico, sendo que na sua população podem ser encontrados problemas como a pobreza ou a exclusão social. É primordial, nestes agrupamentos, combater o abandono escolar e promover o sucesso e a igualdade de oportunidades para todos (Ministério da Educação, s.d.).

O agrupamento é constituído por mais duas outras escolas, que partilham os mesmos órgãos de administração e gestão, envolvendo uma grande faixa etária que vai desde o 1º, até ao 3º Ciclo e recebe crianças que residem na área da escola mais concretamente: Monte Abraão, Queluz, Massamá, Idanha e Belas. As possibilidades socioeconómicas desta comunidade são, então, relativamente baixas sendo que de uma forma geral os encarregados de educação possuem apenas a escolaridade

obrigatória, constituindo um nível socioprofissional enquadrado no setor do comércio, serviços e setor industrial.

A grande missão do agrupamento prende-se com a criação de uma identidade própria que “aprofunde e estabeleça um vínculo cognitivo e afetivo” (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2013-2016, p.6) entre todos aqueles que dele fazem parte e se projete para além do meio geográfico em que se insere. Posto isto procurou-se criar parcerias e protocolos, atividades de tempos livres, projetos externos criados pelas educadoras, entre outros, garantindo “vivências propiciadas por todos os empreendedores educativos, tendo em conta a herança cultural, as aptidões, as motivações da população escolar e os recursos existentes” (PEA, 2013-2016, p.6), abrangendo não só os alunos mas toda a comunidade escolar tornando possível gerar um sentimento de pertença a um todo, através da efetiva participação, onde cada um é reconhecido como pessoa única, portadora de um percurso e uma história. Fazendo parte dos objetivos deste agrupamento “propiciar à comunidade educativa oportunidades de contribuir para enriquecer a imagem de um agrupamento que deve ser a casa de todos e que cada um tem o seu lugar” (PEA, 2013-2016, p.6) tornando-se fundamental “apostar em atividades de cariz desportivo, cultural e ambiental que promovam a oportunidade para o desenvolvimento da personalidade da criança/jovem, dos seus dons e aptidões na medida das suas potencialidades, cultivando-se, deste modo, o gosto pela escola” (PEA, 2013-2016, p.6-7).

Tendo em conta o que já foi referido, é importante acrescentar que nesta instituição está presente uma Componente de Apoio ao Aluno e à Família (CAAF) para o primeiro ciclo e também Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para o pré-escolar” (PE, 2013-2016, p.14) que são asseguradas por uma associação, sendo possível contar ainda com a “parceria” da junta de freguesia de Massamá/Monte Abraão, que acaba por ter um papel cooperante em muitos contextos educacionais no que respeita à organização de visitas de estudo e atividades realizadas fora da escola. Para além disto, existe ainda o projeto “Brinca Comigo” implementado e orientado pelas educadoras do agrupamento. Este projeto é aberto a toda a comunidade, realizando-se no JI uma vez por semana e foi organizado para dar resposta às crianças que não conseguiram vaga no JI, procurando assim criar em conjunto com os pais, um momento lúdico e educativo numa dinâmica de grande grupo onde os adultos participam tal como as crianças em leituras de histórias, canções, etc.

Por fim, são realizadas poucas medidas de articulação com os restantes níveis educativos, nomeadamente com o 1º Ciclo, existindo uma forte preocupação por parte dos/as educadores/as no que respeita à diminuição do impacto desta transição, de forma a aproximar o 1º Ciclo ao pré-escolar, considerando assim insuficiente a única reunião que existe entre educadores/as e professores/as no início do ano letivo.

## **1.2 O Ambiente Educativo: O espaço e as rotinas**

O Jardim de Infância em questão encontra-se em funcionamento das 9h00 às 12h00 (parte da manhã) e da 13h00 às 15h00 (parte da tarde), existindo, no entanto, um prolongamento deste horário para algumas das crianças, cabendo o mesmo às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e aos centros de Atividades de Tempos Livres (ATL), sendo que o AAAF ocorre num dos pavilhões da escola, nas salas de JI, mais concretamente no rés-do-chão do mesmo. Este pavilhão é constituído por três pisos, estando equipado com um elevador, sendo que no piso -1 podemos encontrar a cozinha e o refeitório, no piso 0, sete salas de JI, uma sala para auxiliares e o departamento da coordenação do JI e por último, no piso 1, oito salas de aula para o 1º Ciclo, separadas por zonas de trabalho, tal como refere o PEA.

Apesar do refeitório ser comum ao JI e 1º Ciclo, as horas do almoço não são partilhadas, almoçando primeiro as crianças do JI e só depois as do 1º Ciclo, existindo assim uma gestão mais facilitadora do espaço e dos recursos disponíveis, sendo que este momento no que toca ao JI, é assegurado pelas educadoras e assistentes operacionais.

Segundo um agendamento previamente determinado pelas educadoras, as crianças do JI podem também desfrutar de espaços complementares às atividades desenvolvidas na sala de atividades, como é o caso do polivalente que dispõe de vários materiais como bolas, arcos, cordas, pinos, entre outros, sendo aqui realizada a ginástica, uma vez por semana (à quinta-feira de manhã, no caso do grupo que acompanhei), orientada pela educadora responsável pelo grupo, e da biblioteca, onde, quinzenalmente (à terça-feira de manhã, no caso do grupo que acompanhei), é feita uma requisição de livros, incentivando à leitura em casa, com as famílias, e ainda o recreio ou pátio sendo este o local exterior onde as crianças do JI e do 1º Ciclo brincam após o almoço e não só. Contudo, apesar de o espaço exterior ser bastante amplo estando inclusive equipado com um campo de futebol, o mesmo apresenta

algumas debilidades possuindo poucos espaços verdes suficientes e condições pouco adequadas – “(...) os espaços existentes estão degradados, áridos e perigosos, proporcionando a ocorrência de conflitos, acidentes e atitudes destrutivas em relação ao meio ambiente” (PEA, 2013-2016, p.13).

No que se refere especificamente à sala de atividades do contexto educativo onde realizei a PPS, esta encontra-se dividida por diversas áreas (consultar anexo D - planta da sala, p.49), nomeadamente, a área:

- Da casinha – que é composta por loiças de brincar, vestidos e sapatos, comida de plástico, entre outros;
- Dos jogos de chão – que é constituída por legos, peças de encaixe e empilhamento e animais;
- Dos jogos de mesa – de onde fazem parte os puzzles e outros jogos de memória, associação, enfiamentos, etc;
- Da garagem – onde estão incluídas pistas, carros de brincar e sinais de trânsito;
- Da biblioteca - estando aqui dispostos diversos livros para as crianças manipularem livremente, numa zona que tenta ser mais reservada e confortável existindo sofás;
- Da plasticina – que tal como o nome indica, é constituída por plasticina mas também por vários materiais que permitem a sua modelagem, como por exemplo formas e rolos, tratando-se de uma pequena área que dispõe de apenas uma mesa com três cadeiras;
- Da pintura – que é organizada por apenas um cavalete, tintas e um banco que serve para auxiliar os mais pequenos a ficar da altura do cavalete;
- Dos recortes – com a mesma dimensão da área da plasticina mas dirigida aos recortes e à colagem, dispondo de várias revistas que as crianças podem recortar e colar posteriormente numa folha;
- Do projeto – tendo surgindo esta área como uma necessidade para dar resposta a um projeto que começou a ser desenvolvido na sala: o projeto dos papagaios de papel.

Quanto aos instrumentos de regulação da organização e funcionamento da sala existentes é possível enumerar:

- O Mapa de presenças – constituído por uma tabela mensal de dupla entrada, com o nome de todas as crianças sendo que inicialmente foi acompanhado pela fotografia das mesmas. A ordem das crianças que aparecem no mapa, é consoante a data de nascimento, começando nos mais velhos e terminando nos mais novos, uma vez que de acordo com esta ordem é determinado “o/a chefe” do dia, sendo este/a responsável pela realização de algumas tarefas, permitindo assim que os mais novos sigam o “exemplo” dos mais velhos.
- O Mapa do tempo – construído com as crianças, no seguimento de um projeto, sendo que as mesmas é que sugeriram os estados do tempo que deveriam constar no mapa, desenhando-os. Trata-se de um mapa semanal, também em formato de tabela de dupla entrada.
- O Mapa dos aniversários – onde cada mês está representado por uma casa, existindo uma fotografia de cada criança à janela das casas com o número do dia correspondente ao aniversário.
- A identificação das áreas – junto de cada área correspondente, sendo a identificação das mesmas foi ilustrada pelas crianças estado também nela representado o número de elementos permitido por área.
- As regras da sala – construídas com as crianças, sendo que as mesmas é que sugeriram as regras que deveriam estar representadas, ilustrando-as.
- O mapa dos pares do comboio – tornou-se necessário definir os pares do comboio que é feito pelas crianças nos momentos de transição da sala para o refeitório, biblioteca, wc, pátio, etc. uma vez que estes momentos são sempre bastante demorados. *“Em grupo, decidimos fazer um puzzle de duas peças com os pares correspondentes e afixar na nossa sala para sabermos sempre quais são os pares.”* (Nota de Campo do dia, 29 de setembro de 2016, quinta-feira)

Em relação à rotina, para além do que já foi anteriormente referido e que é cumprido de um modo geral por todas as salas, importa acrescentar que quando chegam à sala (9h00/9h30) normalmente as crianças, em conjunto com a educadora, saúdam-se cantando a canção do “bom dia” na área do tapete (local para onde todas as crianças se dirigem logo que chegam à sala) e marcam a presença no mapa. Existindo “um/a chefe” por dia responsável por, em seguida, arrumar os brinquedos

trazidos de casa na “caixa dos brinquedos de casa”; organizar a disposição das crianças no tapete tendo de ficar os meninos e as meninas alternados; marcar as faltas das crianças que não estão presentes, no mapa; contar as meninas, os meninos e por fim todos os elementos do grupo.

Terminadas estas tarefas, as crianças tomam o lanche da manhã e distribuem-se pelas diversas áreas, sendo o/a chefe a decidir para onde vai brincar cada criança. O almoço decorre por volta das 11h45 estendendo-se até às 13h00.

Por fim, durante a tarde, inicialmente as crianças costumam, por vezes, ouvir uma história, reunindo-se na área do tapete e só depois retomam as atividades anteriores. Por volta das 14h30, arrumam a sala e lancham terminando então o dia às 15h00 (consultar anexo C, tabela 3 – Momentos da rotina, p. 49).

Tendo em conta tudo o que já foi referido, é de realçar ainda que tal como Portugal (2012) refere existe uma “necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens” (p.594), o Ministério da Educação (2011) emitiu inclusive uma circular relativa à avaliação em educação onde é declarado que o currículo em educação de infância é realizado através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Este último deve funcionar como “um suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade” (p.1) e compreende “a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (p.1). Esta avaliação é feita de forma qualitativa através de registos diários e reflexões semanais e decorre da utilização dos instrumentos de regulação da organização e funcionamento da sala bem como das escolhas das crianças, de forma a adequar o ambiente aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo devendo o mesmo participar ativamente na organização do mesmo, tal como se pode verificar no seguinte exemplo:

*“Hoje ao envolver as crianças na organização do ambiente educativo pude constatar mais uma vez o quão é importante que exista esta envolvência. A área do papagaio torna-se muito mais significativa e compreendida uma vez que foi organizada e pensada pelo grupo.”* (Reflexão diária do dia 21 de outubro de 2016, sexta-feira)

### **1.3 A Equipa Educativa**

O elevado número de crianças do JI dificulta a gestão dos grupos, não só no que diz respeito à carência de espaços físicos e materiais mas também em relação

aos recursos humanos, não existindo assim, na grande maioria, uma assistente operacional para cada sala.

Posto isto, o JI este dispõe de 7 educadoras titulares de sala, de 4 assistentes operacionais para 5 salas onde cada uma roda entre duas/três salas, de 2 assistentes operacionais fixas, uma para cada sala devido a condições especiais dos grupos em questão, dos animadores da CAF e, ainda, das respetivas terapeutas de apoio às crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente uma Terapeuta Ocupacional (TO), um Terapeuta da Fala (TF) e um psicólogo podendo, deste modo, dar resposta às necessidades dos alunos com CEI (Currículo Individual Específico). Para além desta equipa externa, o agrupamento conta, também, com uma psicóloga pertencente ao quadro da Câmara Municipal de Sintra (CMS).

Relativamente à dinâmica da equipa educativa, tendo em conta o que pude observar e as conversas informais com a educadora cooperante, foi possível perceber que cada educadora desenvolve o seu trabalho de forma individual existindo, no entanto, alguma relação entre as salas, verificando-se, muitas vezes, uma sintonia em relação aos conteúdos trabalhados, ainda que abordados de formas diferentes e adaptados a cada grupo e conforme o plano desenvolvido por cada educadora.

Para além das conversas informais que existem entre as educadoras e entre estas e a coordenadora, são também realizadas reuniões, onde são transmitidas informações importantes do conselho pedagógico e onde são analisadas as maiores preocupações de cada educadora. É também neste contexto de reunião em equipa que, no início de cada ano letivo, é elaborado o Plano Anual de Atividades (PAA) do Pré-Escolar, que não se sobrepõe ao Projeto Curricular de Grupo (PCG) de cada sala e às intenções definidas por cada educadora.

Assim sendo, importa referir que, quanto ao modelo pedagógico adotado e às intenções delineadas pela educadora cooperante da sala onde realizei a PPS, apesar de não existir um modelo definido a educadora identifica-se em certa parte com a pedagogia de situação uma vez que esta pedagogia, segundo a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (s.d), inspira-se em pedagogias não diretivas, sendo que o/a educador/a pode também seguir práticas indiferenciadas não se identificando com nenhum modelo em específico, devendo os educadores partir apenas do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como um fundamento para novas aprendizagens incentivando também à participação de todas as crianças, refletindo-se assim estes aspetos nas intenções da educadora.

Relativamente às intenções então delineadas pela mesma, tendo em conta as características apresentadas pelo grupo neste momento, estas passam maioritariamente por promover a autonomia do grupo, as relações interpessoais e a interiorização de algumas regras sociais, proporcionando assim um ambiente promotor do desenvolvimento e competências ao nível da Formação Pessoal e Social.

Quanto às duas assistentes operacionais responsáveis por esta sala, só existe dois dias onde as mesmas permanecem na sala o dia inteiro, nomeadamente uma às terças e a outra às quintas-feiras, mas, ainda assim a relação estabelecida entre a educadora e as mesmas é uma relação de proximidade. Tal como acontece com toda a equipa, o que se torna sem dúvida numa mais-valia para o trabalho a desenvolver uma vez que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Assim, os adultos, ao conhecerem as crianças são capazes de apoiá-las de uma forma cooperativa e mais eficaz, devendo assim, segundo Antunes (2016), todos os membros da equipa educativa, principalmente no que se refere à educadora e auxiliar de cada sala, “trabalhar num só sentido, ou seja, focar-se no mesmo tipo de ensino, no mesmo tipo de prática e em ações coerentes entre si, pois têm a seu cargo o mesmo grupo de crianças” (p.11).

#### **1.4 As famílias**

É através da família que podemos compreender e conhecer cada vez melhor cada criança, dado que “uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças” (Figueiredo, 2010, p.30).

Segundo a Lei nº 5/97 artigo 2º dos Princípios Gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Assim sendo, tal como já tive a oportunidade de referir na reflexão semanal da segunda semana de estágio, deve existir sempre uma parceria entre o JI e a família de maneira a que ambos possam contribuir de forma positiva e significativa para o

desenvolvimento global da criança e para o seu bem-estar, sendo que o papel da família também não é apenas o papel de cuidar e garantir os cuidados básicos, é necessária a sua contribuição em todas as outras dimensões.

Contudo, é possível que as famílias assumam várias posturas no que respeita a esta colaboração com a escola, existindo vários tipos de participação e cabe ao educador adaptar as práticas educativas para a promoção desta participação aos contextos inerentes, pois tal como cada criança as famílias possuem necessidades, interesses e potencialidades específicas podendo dar o seu contributo e envolverem-se da forma que mais lhes seja confortável para que esta parceria não se transforme num aglomerado de “tarefas” impostas e descontextualizadas. É por isso essencial conhecer as famílias e caracterizá-las.

Segundo o PEA (2013-2016) de uma forma geral, no JI “verifica-se uma ausência de regras e valores, sendo justificada pelos pais e encarregados de educação pelo tipo de trabalho que têm (precário) que não permite um acompanhamento permanente dos seus educandos, bem como pela existência de muitas famílias monoparentais” (p.17) para além de que “a função dos encarregados de educação, que nem sempre são o pai ou a mãe, é, na sua maioria, desempenhada pela mãe que por noma só comparece na escola para reuniões solicitadas” (PEA, 2013-2016, p.17).

No caso concreto da sala onde realizei a PPS, de acordo com as informações disponibilizadas pela educadora cooperante, relativamente à estrutura familiar das crianças, quatro vivem em situação de monoparentalidade (vivendo apenas com a mãe ou com o pai), encontrando-se as restantes em famílias Nucleares. Porém uma das crianças foi concebida através de inseminação artificial sendo a sua estrutura familiar composta por duas mães, a mãe biológica e a companheira, sendo o pai incógnito. Em dezoito crianças, dez são filhos únicos e os restantes têm irmãos. (consultar anexo A: tabela 1 – Situação profissional dos pais, idade, nível profissional e número de irmãos, p.46)

Em relação à situação profissional das famílias é possível referir que as mesmas, na sua maioria pertencem ao setor secundário e terciário (carpinteiros, empregadas domésticas, vendedores, cozinheiros, etc.) existindo também alguns casos de desemprego e quanto ao nível de habilitações literárias, as mesmas variam entre o 6º o 12ºano de escolaridade (consultar anexo A: tabela 1 – Situação profissional dos pais, idade, nível profissional e número de irmãos, p.46)

A escolha da instituição por parte das famílias prendeu-se principalmente com a proximidade geográfica e por ser uma instituição de ensino público uma vez que as condições socioeconómicas das mesmas são relativamente baixas.

Segundo a educadora cooperante as famílias não se revelam muito participativas, resumindo-se a sua (pouca) participação à comparência das reuniões quando solicitadas, às festas comemorativas e ao seu contributo relativo a outros eventos como aconteceu na feira de outono, onde as famílias foram convidadas a construir casas para pássaros com as crianças para expor na feira e para posteriormente colocá-las ao ar-livre. Das dezoito famílias apenas três aderiram a esta iniciativa.

A participação das famílias, descreve-se então segundo os critérios apresentados por Sá (2002), de acordo com o modelo teórico conceptual definido por Lima (1998;1992) como sendo uma participação indireta, não formal, passiva e convergente, uma vez que as famílias não tomam decisões, a sua participação resume-se, na maioria, à sua presença e colaboração para a comemoração de dias festivos, assumindo-se como meros recetores de informações e ações levadas a cabo pela escola, indo sempre ao encontro dos valores defendidos pela mesma.

Porém, é de salientar que “as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças” (Castelão, Pinto & Fuertes, 2015, p.77).

### **1.5 O grupo de crianças**

O grupo em questão é constituído por dezoito crianças, oito raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (em Setembro de 2016), existindo assim algum equilíbrio e heterogeneidade em relação ao género e idades das crianças e todas residem em localidades muito próximas da instituição.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, 9 já frequentavam a instituição, apenas 5 estão a ter a sua primeira experiência no JI e 4 vieram de outra instituição (consultar anexo B: tabela 2 - Idades vs percursos institucionais, p.48).

É importante ainda referir que uma destas dezoito crianças possui trissomia 21, encontrando-se assim ao abrigo do Decreto de Lei nº3/2008 e sendo acompanhado

duas vezes por semana por uma docente Educação Especial e por uma técnica da Equipa Local de Intervenção (ELI).

Segundo Coelho (2016), a trissomia 21 simples é causada por uma não disjunção cromossómica, sendo que este tipo de alteração genética caracteriza-se pela presença de um cromossoma 21 extra, podendo ser de ocorrência casual ou herdada por um dos pais. Agregada a uma multiplicidade de características clínicas é possível destacar as seguintes devido à frequência com que são verificadas: atraso mental, hipotonia muscular generalizada e dismorfia facial (Alao et al., 2010, citado por Coelho 2016). O mesmo autor acrescenta que os pacientes diagnosticados com trissomia 21 apresentam também características morfológicas típicas como a baixa estatura. O baixo tônus muscular e a língua protuberante podem conduzir a dificuldades na alimentação, sendo que para além disto podem existir outras condições médicas associadas tais como: problemas de visão, baixa audição, apneia do sono obstrutiva e cardiopatias congénitas.

Acrescentando ao que já foi referido, importa também salientar que existem cinco crianças que estão referenciadas para a terapia da fala sendo que duas destas, para além disso, apresentam também dificuldades de aprendizagem e duas crianças, segundo a educadora cooperante, por revelarem uma forte agitação emocional e dificuldades ao nível da sua capacidade de atenção e concentração, serão propostas as suas avaliações a nível psicológico, junto dos encarregados de educação.

Tratando-se de um grupo com alguma heterogeneidade, tal como já foi referido, existem competências distintas, quer ao nível linguístico como em relação à autonomia mas as diferenças não são muito significativas relativamente à maioria, tornando-se então possível enumerar um conjunto de potencialidades e de fragilidades relativamente ao grupo de crianças.

**No que diz respeito às potencialidades, o grupo:**

- Revela curiosidade e interesse em novas aprendizagens;
- Mantém uma relação próxima e de confiança entre si e com os adultos de referência;
- Gosta de partilhar as suas experiências;
- Na sua generalidade, consegue trabalhar em dinâmicas de pequenos grupos;
- Gosta de criar histórias, de desenvolver a criatividade e de atividades de faz de conta;

- Possui um grande interesse pelas áreas das expressões e do conhecimento do mundo;
- Aprecia bastante as atividades desenvolvidas no espaço exterior.

**Quanto às fragilidades, o grupo:**

- Apresenta dificuldades de concentração e no cumprimento de algumas regras, não conseguindo permanecer muito tempo a realizar uma determinada tarefa;
- Revela pouca autonomia, sendo esta maioritariamente notória na resolução de conflitos;
- Têm dificuldades em expressar-se oralmente, assim como em ouvir o outro e esperar pela sua vez de participar;
- Demonstra pouco espírito crítico e pensamento reflexivo;
- Não consegue interpretar/preencher uma tabela de dupla entrada;
- Constrói noções de identificação psicossocial, marcando fortemente diferenças de género.

Em suma, ao chegar à sala de JI em questão, pude encontrar um grupo que revela curiosidade e vontade de aprender, que se interessa maioritariamente pela área da casinha, dos jogos de chão e da plasticina e mantém relações muito próximas e definidas entre si tal como se pode verificar no exemplo da reflexão diária por mim realizada no dia 19 de outubro de 2016, quarta-feira:

*“A chegada de um novo elemento do grupo permitiu-me confirmar uma das características que o grupo tem vindo a demonstrar - a afabilidade, uma vez que todos se mostraram dispostos e entusiasmados a conhecer o Gu e no meu ver, apesar de esta ser uma altura do ano em que todos os elementos ainda se estão a conhecer uns aos outros, no geral o grupo encontra-se bastante unido e integrado. Um outro exemplo disso é o facto de muitas vezes procurarem ajudare-se uns aos outros: “Cla – “Olha aqui Dan, mistura esta cor mais clara com esta mais escura e fica a tua cor da pele!”.*

Contudo, ao mesmo tempo, este é um grupo pouco autónomo no que respeita à resolução de conflitos, com bastantes dificuldades em expressar-se

oralmente, em concentrar-se e em cumprir as regras definidas, revelando-se deste modo num grupo exigente e desafiador.

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

### **2.1 Planificação geral**

Nos pontos seguintes do relatório (2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3) analisar de forma reflexiva a intervenção, clarificando assim as intenções que defini para a ação relativamente às crianças, à equipa e às famílias e explicitando o próprio processo de intervenção e bem como o tipo de avaliação realizada fazendo ainda uma apreciação global acerca do grupo de crianças que acompanhei.

Tanto as intenções que defini como a avaliação foram essenciais no que respeita à planificação geral de toda a minha intervenção.

#### **2.1.1 Intenções para a ação**

Neste ponto do relatório irei identificar as minhas intenções para a ação durante o estágio em JI no que respeita às crianças, às suas famílias e à equipa educativa, tendo em conta a caracterização realizada anteriormente. Contudo, importa referir desde já, que antes de definir as minhas intenções foi necessária a existência de um período de observação. Durante este período tive a oportunidade de conhecer o grupo, o ambiente educativo e a equipa e formular as minhas intenções conciliando-as com as intenções já definidas pela equipa. Assim sendo, durante este processo, foi essencial dialogar com a equipa educativa de forma a conhecer as particularidades do grupo e as intenções já estabelecidas.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, em relação ao grupo de crianças, foi possível definir então um conjunto de intenções mais gerais e um conjunto de intenções mais específicas, sendo que para este período a maioria se insere, sem dúvida, na área da Formação Pessoal e Social.

**No que diz respeito as intenções gerais definidas para o grupo, foi possível destacar as seguintes:**

- Criar um ambiente que seja confortável e estimulante para o grupo contribuindo assim para o seu desenvolvimento e aprendizagens;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade;
- Valorizar os interesses das crianças;

- Respeitar o ritmo e as características individuais de cada criança, bem como a rotina diária estabelecida;

**Em relação às intenções específicas do grupo, considero necessário:**

- **Valorizar momentos relacionados com a expressão musical e com a educação física** – uma vez que estes momentos são muito apreciados pelas crianças;
- **Criar oportunidades para contactar com o meio exterior e com a natureza** – contribuindo assim para continuar a alargar a curiosidade existente acerca do mundo;
- **Proporcionar momentos de grande grupo** - considerando que existem algumas dificuldades por parte das crianças em conseguir realizar atividades em grande grupo, estando as mesmas mais acostumadas a estar em pequenos grupos;
- **Promover a autonomia do grupo, as relações interpessoais e a interiorização de algumas regras sociais** – tendo em conta que o grupo revela pouca autonomia, sendo esta maioritariamente notória na resolução de conflitos e apresenta dificuldades no cumprimento de algumas regras;
- **Investir em momentos e espaços para refletir, formular hipóteses, questionar e experimentar** - através da realização de projetos, por exemplo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico e um pensamento mais reflexivo;
- **Desconstruir, gradualmente, algumas noções criadas em torno do género e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”** – uma vez que o grupo constrói noções de identificação psicossocial, marcando fortemente algumas diferenças de género;
- **Contribuir para ultrapassar as dificuldades sentidas no que respeita à área da expressão e comunicação** – mais concretamente no que diz respeito à linguagem e comunicação oral e à organização e tratamento de dados.

**Relativamente à família:**

- Estabelecer uma relação de proximidade e confiança;

- Respeitar as características individuais de cada família;
- Envolver as famílias na prática educativa, através dos projetos, por exemplo;
- Valorizar as suas diferentes formas de participação.

**Por último, no que respeita à equipa:**

- Promover um trabalho cooperativo, envolvendo todos os elementos;
- Manter uma relação de proximidade baseada no diálogo acerca de todos os acontecimentos que ocorrem.

**2.1.2. O processo de intervenção da PPS**

Durante a minha prática profissional supervisionada, procurei sobretudo concretizar as intenções por mim definidas anteriormente.

Acredito que desde cedo as crianças devem contactar com um ambiente educativo estimulante e organizado que proporcione momentos de exploração e de partilha onde a família esteja constantemente envolvida.

As paredes da sala de atividades foram utilizadas como uma espécie de “expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras” (Niza, s.d, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.151) e as partilham e a presença de mapas de registo nas paredes auxiliou também na planificação e gestão das atividades bem como na distribuição de responsabilidades, contribuindo assim para uma gestão mais autónoma do grupo.

Através da existência de momentos em grande grupo, é possível proporcionar uma aprendizagem cooperativa, mas para isso, há que ter em conta que na organização do espaço educativo, deve existir uma área destinada para esse efeito, ou seja, uma área onde as crianças se possam reunir em grande grupo partilhando experiências, o que aconteceu sobretudo na área do tapete. Nesta área foi possível então discutir acerca de assuntos sendo um dos quais “o que é ser-se “menina” e o que é ser-se “menino”?” e dar início a projetos como o projeto do papagaio de papel, sendo que o interesse de uma criança em saber como se fazia um papagaio de papel se propagou para o restante grupo suscitando várias questões.

Assim sendo, conseguiu-se criar momentos para refletir e desenvolver o espírito crítico. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (OCEPE) (2016), cabe ao/à educador/a estimular o desenvolvimento e a

aprendizagem das crianças tirando proveito do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância permitem, para que gradualmente, as escolhas, opiniões e visões de cada criança sejam explicadas e debatidas. “Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).” (OCEPE, 2016, p.9).

Trabalhar por projetos reafirma também uma perspetiva socio-construtivista, tendo em conta que o saber é criado a partir da prática social e enquadrado cultural e historicamente. De acordo com Vasconcelos (2011) os projetos podem e devem ser realizados dentro da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, tal como caracterizada por Vygotsky, e deste modo a criança através do trabalho de projeto é capaz de se mover “adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p. 10).

O projeto referido permitiu também criar oportunidades para contactar com o meio exterior e com a natureza (consultar anexo E – e) Registos fotográficos figs. 2 e 6), pgs. 117 e 119) e o próprio espaço exterior proporcionou o desenvolvimento de outras experiências e atividades que não eram conseguidas no espaço interior. O espaço exterior permite uma diversificação de atividades por se tratar de um espaço que possui, segundo Silva 2013, “outro tipo de características e potencialidades, constituindo um ambiente fundamental na construção do conhecimento por parte da criança” (p.11) especialmente na abordagem das ciências.

Para além disto, foi também a partir do projeto desenvolvido que as famílias foram envolvidas no contexto, entrando na sala para desenvolver atividades com as crianças (consultar anexo E – e) Registos fotográficos fig. 4, p.118).

Cabe portanto ao educador estimular as crianças a “a observar, a sentir, a cheirar e a ouvir o que a natureza pode proporcionar” (Silva, 2013, p.11), pois é através do contacto com o ambiente que as crianças conseguem ter a perceção das várias transformações que ocorrem à nossa volta.

### **2.1.3 Avaliação**

Em relação à avaliação do grupo, Formosinho e Parente (2006) referem que a avaliação é um conceito polissémico sendo importante refletir sobre as aprendizagens das crianças e sobre as oportunidades oferecidas pelos contextos. De acordo com as

autoras mencionadas, “não se pode ignorar e pensar na avaliação de forma isolada e tecnicista” (p.26).

Segundo Portugal (2012) “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p.596), o que não significa que esta avaliação sumativa não possa transmitir dados interessantes e necessários mas é “aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (p.596).

O tipo de avaliação que foi realizado vai ao encontro das ideias apresentadas e com as quais concordo plenamente, existindo uma avaliação descritiva e contínua das crianças no contexto, ou seja, a partir das notas de campo, refleti não só acerca das capacidades adquiridas ou por adquirir das crianças, como também sobre a organização do ambiente educativo.

Deste modo, os instrumentos que utilizei para avaliar, recorrem à observação direta no contexto, onde tudo é simultaneamente avaliado, o envolvimento das crianças, os materiais, a organização do ambiente educativo ..., originando assim algumas reflexões que permitem ainda melhorar a prática profissional e auxiliar no planeamento, não sendo utilizadas qualquer tipo de grelhas ou escalas. Este procedimento é diferente do modelo de avaliação adotado pela equipa sendo o mesmo utilizado por todas as salas ainda que não seja um modelo com qual todas as educadoras se identifiquem, o que é o caso da educadora cooperante que me acolheu.

Posto isto, cabe-me então fazer uma apreciação global do grupo tendo em conta os materiais recolhidos (notas de campo/reflexões) ao longo da minha intervenção e sustentando-me nas ideias defendidas por Hauser-Cram (2014) e Cole & Cole (2004) no que respeita ao desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, nesta fase apesar de as crianças estarem a atingir cada vez mais independência e autonomia, não deixam de precisar de ajuda para realizar tarefas que exigem um maior controlo dos movimentos finos, como atar os sapatos.

A nível linguístico o grupo vai também aos poucos mostrando cada vez mais progressos especialmente no que toca à aquisição de novas palavras, sendo por isso importante que exista uma grande participação por parte do adulto de forma a motivar as crianças a exprimirem-se utilizando a linguagem verbal, conversando constantemente com elas e utilizando expressões corretas.

De acordo com Cole & Cole (2004), Vygotsky defende que “a linguagem e o pensamento surgem independentemente, mas fundem-se na primeira infância para criar modos de pensamento e comunicação especificamente humanos” (p.349).

Hauser-Cram (2014) refere que na primeira infância (perto dos 6 anos de idade) o cérebro altera tanto a nível de tamanho como de estrutura atingindo aproximadamente 90% do volume do cérebro de um adulto o que se relaciona com o aumento de capacidades cognitivas e sociais. Duas destas capacidades que sofrem mudanças significativas nesta fase são a capacidade de auto-regulação e a função executiva.

Relativamente à auto-regulação, esta é “a capacidade que temos de perceber quando determinado comportamento é ou não adequado a determinada situação” (Hauser-Cram, 2014, p.277). Já a função executiva diz respeito ao controlo e gestão de processos cognitivos relacionados com a memória, concentração, raciocínio e resolução de problemas e também é aquilo que nos permite “inibir alguns impulsos de fazer ou de dizer algo em voz alta, no momento, sem pensar” (Hauser-Cram, 2014, p.277).

Porém, Hauser-Cram (2014) acrescenta ainda que todas estas mudanças não acontecem automaticamente. É fundamental que existam estímulos por parte dos cuidadores das crianças de forma a desafiar o cérebro a desenvolvê-las.

Em relação ao desenvolvimento psicossocial, é importante ainda referir que as crianças aos 4 anos de idade já adquiriram uma perceção de identidade pessoal e esta fase requer que as mesmas entendam as suas emoções e as emoções dos outros, aprendendo a controlar a forma como se expressam.

Tendo em conta tudo o que já foi referido, o grupo apresenta então um comportamento ainda marcado por alguma falta de autonomia, especialmente no que se refere à resolução de conflitos, expressando também dificuldades no que respeita à concentração e comunicação, o que é natural uma vez que tanto a capacidade de auto-regulação como a função executiva estão a sofrer mudanças nesta fase do desenvolvimento.

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, é perceptível que o grupo já adquiriu uma perceção de identidade pessoal, como era esperado, sendo que o mesmo constrói inclusive noções de identificação psicossocial, marcando fortemente as diferenças de género.

Para além disto, é de reforçar que as crianças demonstram alguma curiosidade e vontade de aprender, mantendo sobretudo relações muito próximas entre si bem como com os adultos de referência.

Posto isto, cabe portanto ao educador não subestimar as capacidades das crianças e cultivar um ambiente educativo estimulante, criando processos de suporte para que a criança consiga progressivamente atingir a autonomia na realização das suas tarefas e seja capaz de resolver problemas e de trabalhar cooperativamente. Considero por isso importante, que nesta fase, no início do ano letivo, seja dado algum ênfase à área da formação pessoal e social das crianças.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JI

#### 3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente

A partir da observação realizada no contexto educativo, foi possível demarcar a problemática a investigar. Através da interação com o grupo pude compreender que existiam várias concepções das crianças associadas às questões de género:

*“(Na área da biblioteca, ao brincar com um fantoche)*

**Cla.** – *“É uma menina!”*

**Sara.** – *“Porque é que esse fantoche é uma menina Cla.?”*

**Cla.** – *“Têm cabelo...”*

**Carl.** – *“É um rapaz. Não têm cor de rosa, por isso é rapaz.”*

**Pe.** – *“É uma menina... tem o cabelo comprido.”*

**Sara** – *“Então façam lá um desenho do fantoche para eu perceber porque é que é um menino ou porque é que é uma menina.”*

A **Cla.** desenhou o fantoche com um vestido cor de rosa, o **Carl.** desenhou o fantoche vestido de azul.” (Nota de campo do dia 13 de outubro de 2016, quinta-feira, terceira semana).

A partir das observações realizadas, das interações entre pares e com os adultos, verifiquei a existência de várias marcagens sociais associadas ao género feitas pelas crianças, levando-me à vontade de investigar até que ponto é que estas marcagens eram perceptíveis considerando a maior parte do grupo de crianças aliada à intenção de compreender o uso social que é dado pelas crianças do JI às questões de género.

#### 3.2 Revisão da literatura

##### 3.2.1 De que falamos quando falamos de sexo e género?

Mesmo antes de nascerem, a determinação do sexo das crianças é um fator que se torna relevante. Desde logo que se pergunta se vai ser um “menino” ou uma “menina” e em função disso, do sexo, escolhe-se o nome e constrói-se o género. A

mãe e o pai começam logo a construir o *género* do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 10)

Desta forma é possível afirmar que quando nos referimos ao termo *sexo*, referimo-nos não só a um fator biológico, mas também a um fator social e cultural. Contudo, infelizmente, a diferença entre os sexos não tem sido vista como um sinónimo de diversidade mas sim de desigualdade, de poder e de estatuto social e pedagogicamente é importante que se contrarie preconceitos, discriminações e distinções entre géneros.

Posto isto, é importante clarificar de que falamos quando falamos em *género* e de que falamos quando falamos em *sexo*.

Segundo Cardona et al., (2015), Ann Oakely, em 1972, propôs uma distinção entre ambos os termos, sendo que, no seu entender, “o *sexo* com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino” (p.12) e por sua vez, o *género* envolve “atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando ao longo do processo de formação da sua identidade” (p.12).

Em suma, “o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais.” (Cardona et al., 2015, p.12).

É ainda importante referir que de acordo com Cardona et al., (2015), no domínio da psicologia, uma das visões mais unânimes acerca do conceito de *género* foi inspirada em Janet Spence (1985;1993), que o considerou de natureza multidimensional explicando-o de acordo com os princípios do desenvolvimento humano. Ou seja, ao falarmos de *género* referimo-nos a um conjunto de componentes que englobam a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.

Por fim, Cardona et al., (2015) acrescenta ainda que, relativamente ao que acontece no pré-escolar, segundo uma investigação feita por Rocha (2009), “os/ as educadores/ as de infância são também propensos/as ao uso de estereótipos de género, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães” (p.19).

### 3.2.2 O género como categoria social

O género é das primeiras categorias aprendidas pelas crianças, o que influencia fortemente a organização do mundo social das mesmas e a forma como se avaliam a si próprias e como percebem as outras pessoas (Cardona et al., 2015).

Deste modo, segundo Cardona et al., (2015), “para responder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização, a criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade.” (p.20).

De acordo com a mesma autora, algumas investigações realizadas no campo da psicologia, têm revelado que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento referente ao género, antes sequer de tomarem consciência do seu sexo.

Para Janet Spence (1985), citado por Cardona et al., (2015), “o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os sexos, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento, ou seja, antes de a criança ter capacidade de expressar por palavras o seu pensamento.” (p.20).

Porém, o desenvolvimento posterior das várias competências de género pode ser afetado por múltiplas influências e, por esse motivo, uma rapariga pode, por exemplo, exibir um comportamento habitualmente mais comum nos rapazes ou vice-versa (Cardona et al, 2015).

O género é então uma categoria social que se sobrepõe a outras características individuais como a etnia. Cardona et al., (2015) afirma que o sexo é, inclusive, um dos principais critérios na escolha de um/a parceiro/a de brincadeiras por parte das crianças. “As crianças preferem os mesmos brinquedos que os outros membros do seu sexo e imitam predominantemente o comportamento de modelos do mesmo sexo” (Cole & Cole, 2004, p.401).

De forma a clarificar esta segregação dos sexos, a autora referida apresenta as duas ordens de razões defendidas por Beal (1994): i) “as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação” (p.21); ii) a necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género conduz as crianças a procurar contactar com outras parecidas consigo, ou seja, que correspondam aos modelos aprendidos do que é “ser rapaz” e “ser rapariga”.

“A manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tende a preceder (1) o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género (...) e (2) a consolidação da identidade de género” (Cardona et al., 2015, p.22) sendo que esta se estende ao longo dos primeiros sete anos de vida.

### **3.2.3 A construção da identidade de género**

Sustentando-me nas ideias apresentadas por Cardona et al., (2015), ao adotar uma visão mais psicológica sobre a formação da identidade de género, na perspetiva cognitivo-desenvolvimentalista segundo o pensamento de Kohlberg (1966), a criança detém um papel ativo na construção da sua identidade de género sendo impossível de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais. Podendo afirmar-se que “a primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consiste na formação da identidade de género.” (Cardona et al., 2015, p. 24).

Ao observar o que a rodeia, a criança procura inserir-se então num dos grupos, classificando-se como sendo do sexo feminino ou masculino, começando inevitavelmente a avaliar as diferentes realidades.

De acordo com Rosa (1994), “a aprendizagem de comportamentos que caracterizam as diferenciações dos papéis psico-sociais de rapazes e raparigas ocupam um tempo vasto de interação da criança consigo mesma, entre crianças e entre elas e os adultos” (p.99). O que conduz à construção de um sistema de identificação psicossocial.

A identificação é “um processo psicológico em que as crianças tentam aparentar, agir, sentir e ser iguais a pessoas importantes do seu ambiente social” (Cole & Cole, 2004, p.393)

Porém, a criança é capaz de compreender o género, não se limitando apenas a imitar, estando por isso isto ligado ao seu desenvolvimento cognitivo uma vez que resulta da compreensão geral que a criança faz sobre o mundo que a rodeia.

Assim sendo, “por volta dos dois/três anos a criança está apta a designar corretamente o seu género” (Cardona et al., 2015, p.24) estendendo-se a formação da identidade do mesmo dos dois aos sete anos. Este processo acompanha “a transição para o período das operações concretas e durante o qual a criança é capaz de começar a compreender determinadas categorias sociais” (Cardona, 2015, p.24).

Até atingirem a “estabilidade de gênero” (Kolhberg, 1966, citado por Cardona et al., 2015, p.25), as crianças acreditam que as pessoas podem mudar de sexo conforme mudam de corte de cabelo, ou seja, uma mulher pode tornar-se homem a partir do momento em que corta o cabelo muito curto, mas conforme as crianças vão alcançando a “estabilidade de gênero”, tornam-se motivadas a encontrar os comportamentos considerados adequados ao seu sexo “abrindo caminho à apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereotípias” (Cardona et al., 2015, p. 25) podendo influenciar o desenvolvimento individual das mesmas.

Torna-se assim fundamental desenvolver uma ação pedagógica adequada e que “corrija as mensagens estereotipadas sobre o gênero que a criança vai aprendendo” (Cardona et al., 2015, p.25).

### **3.3 Estudo Empírico**

Para orientar a ação pedagógica é necessário definir as opções metodológicas que foram tomadas, explicitando qual foi a natureza da investigação, os métodos e as técnicas adotadas e os instrumentos utilizados, uma vez que tudo isto se encontra na base de toda a investigação, sendo ainda fundamental referir o roteiro ético utilizado, tendo em conta que as questões de ética no trabalho com crianças são fundamentais.

#### **3.3.1 Metodologia e natureza da investigação**

Os participantes em estudo são as crianças de uma sala de Jardim de Infância com idades compreendidas entre cinco anos e os seis anos de idade (em Janeiro de 2017). Relativamente ao tipo de amostragem que foi utilizada foi uma amostragem por conveniência, sendo que a amostra são as crianças, e a investigação foi realizada com dezasseis crianças do grupo.

Para desenvolver uma investigação é necessário definir qual é a sua natureza e neste caso tratou-se de uma investigação de natureza mista, ou seja incluindo características de um estudo transversal de natureza simultaneamente quantitativa e qualitativa. É um estudo transversal (*cross-sectional*) porque os dados foram

recolhidos apenas uma vez e por isso traçam um retrato das considerações que as crianças faziam naquele momento do seu desenvolvimento.

Bento (2012) refere que as características da investigação qualitativa são múltiplas, entre estas o facto de ser profundamente descritiva e interpretativa e acontecer em ambientes naturais onde frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe, existindo uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes em estudo. O que se adequa ao estudo em questão uma vez que um dos objetivos do mesmo é compreender as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de género, sendo necessário realizar diversas observações e notas de campo, que me possibilitaram chegar a algumas conclusões.

Assim sendo, as abordagens qualitativas admitem “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno” (Lessard-Hébert, citado por Tomás, 2011, p.147).

Os investigadores quantitativos, segundo Bell (2004) citado por Bento (2012) recolhem os factos e estudam a relação entre eles, preocupando-se mais com uma análise estatística do que propriamente uma compreensão dos factos. O mesmo autor acrescenta ainda que existem momentos onde os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa, tal como aconteceu nesta investigação de natureza mista, pois os dados qualitativos “podem também ser usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos obtidos dos mesmos sujeitos” (Bento, 2012, p.3).

Em suma, estas técnicas são vistas como complementares, podendo cada uma dar a sua própria visão do “problema”.

### **3.3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Em qualquer ato de investigação é sempre necessário pensar em formas de recolher a informação, e para tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados tais como questionários, entrevistas, observação direta, escalas, inquéritos, entre outros.

Neste caso concreto, recorri à observação direta, à aplicação de dois guiões de perguntas e à consulta documental. Foram registadas por escrito as respostas dadas

pelas crianças (consultar anexos F e G – Questionários 1 e 2, pgs. 122 e 126) às perguntas constantes nos guiões.

Quanto à observação, esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), facultando o cruzamento de histórias, brincadeiras e atividades, sendo necessário examinar os factos e os fenómenos que se desejam estudar pois não basta ver e ouvir (Lakatos & Marconi, 1992). Neste sentido, surgiram então instrumentos de recolha de dados tais como registos de observação e notas de campo. As notas de campo incluem “registos detalhados, descritos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Foram desenhados, pela investigadora, expressamente para esta pesquisa, dois instrumentos para estudar as conceções de género das crianças.

O primeiro, consistia em saber que brinquedos ofereceriam as crianças a uma rapariga e a um rapaz e se o brinquedo que escolhiam oferecer à rapariga podia ser também oferecido ao rapaz e vice-versa (consultar anexo F – Questionário 1., p.122)

O segundo, procurava perceber que lugares num automóvel eram atribuídos pelas crianças à sua família, tentando desvendar se o papel atribuído ao/à condutor/a revela alguma marcagem social (consultar anexo G – Questionário 2., p.126).

Avaliaram-se as seguintes variáveis dependentes:

- A prenda a dar aos rapazes (P.Rapaz)
- A prenda a dar às raparigas (P.Rapariga)
- A troca do presente dos rapazes (P.Rapaz.Troca)
- A troca do presente das raparigas (P.Rapaz.Troca)
- A marcagem social feita em relação ao condutor do carro

(Marcagem.Social.Carro)

As variáveis independentes foram:

- O género das crianças;
- A idade das crianças;
- A escolaridade das mães.

A recolha das respostas das crianças foi feita individualmente, num local calmo da sala.

Os questionários, segundo Gil (1999, p.128) citado por Chaer, Diniz & Ribeiro. (2011), podem ser definidos como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p.260) apresentando assim algumas vantagens sendo uma delas a possibilidade de abranger um grande número de pessoas podendo estas responder no momento em que for mais conveniente.

Por fim, no que concerne à consulta documental, esta é definida por Carmo e Ferreira (1998) como um procedimento que engloba o tratamento e a interpretação dos dados obtidos, tornando-se portanto crucial uma vez que permite conhecer os referenciais teóricos da questão investigativa. Neste caso, engloba-se toda a pesquisa na literatura especializada sobre a temática em estudo.

### **3.3.3 Roteiro ético**

No trabalho com crianças é necessário ter em conta algumas questões éticas. Tomás (2011), revendo as contribuições de diversos autores (Morow and Richards, 1996; Thomas and O’Kane, 1998; Ruck et al., 1998; Alderson, 1995, 2000; Christensen, 2002; Las e Mann, 2004; Soares, 2005) identificou “alguns princípios que ajudam o investigador adulto no trabalho de investigação com crianças” (p.160). Considero-os fulcrais e procurei basear-me neles para realizar esta investigação, nomeadamente: explicitar a todos os atores envolvidos os objetivos e a natureza da investigação, bem como os seus métodos, processos e resultados; evitar causar danos ou custos às crianças considerando para esse efeito qualquer embaraço ou inconveniência quer a nível de tempo despendido ou intrusão de privacidade; respeitar a privacidade e confidencialidade garantindo assim o sigilo profissional (quer a nível dos nomes das crianças ou da instituição em causa), bem como a decisão das crianças em participar ou não na investigação podendo abandoná-la quando quiserem, sendo que estas são livres de escolherem as atividades que querem realizar e quando; no próprio momento em que é realizado o consentimento informado para desenvolver a investigação as mesmas devem estar também conscientes de que a recusa ou a desistência não as irá prejudicar de forma alguma; por último é importante

ainda considerar o impacto da investigação nas crianças envolvidas e em todas as outras e informar sempre todos os adultos e crianças acerca de tudo, mantendo um processo de investigação o mais claro possível.

### 3.4 Resultados

#### 3.4.1 Análise das médias e desvios padrão

As respostas dadas pelas crianças foram cotadas como dicotómicas, isto é, se indicavam (1) ou não (0) uma conceção de marcação social de género.

Consideraram-se como socialmente marcadas aquelas respostas que reproduziam o estereótipo de género, por exemplo “carros para os rapazes, bonecas para as meninas”. Os dados foram depois tratados estatisticamente através do uso do software IBM SPSS, versão 23, e podem ser consultados nos Anexos F e G – Questionários 1 e 2, pgs. 122 e 126.

A tabela seguinte mostra as médias e desvios padrão que foram obtidos.

**Tabela 1** - Médias e desvios padrão das respostas dadas pelas crianças.

Género		Prenda		Prenda	Prenda	Marcação Social. Carro
		Rapariga	Rapaz	Rapaz/ Troca	Rapariga/ Troca	
Rapaz	Média	,89	1,00	,89	,89	1,00
	Dp	,33	,00	,33	,33	,00
Rapariga	Média	,86	,71	,71	,71	,57
	Dp	,38	,49	,49	,49	,53

N rapaz = 9 ; N Rapariga = 7 ;

A análise das médias e desvios padrão (Tabela 1) mostra que as respostas dos rapazes são geralmente mais marcadas socialmente que nas raparigas estando as médias de respostas dos rapazes sempre mais próximas de 1,00, isto é, sempre indicando respostas quase unânimes de marcação social.

### **3.4.2 Análise da significância das diferenças de médias**

A análise da significância das diferenças de médias (realizada através de testes não paramétricos de Mann-Whitney U dado que as variáveis eram significativamente enviesadas) revelou que apenas havia diferença significativa na variável Marcagem Social – Carro ( $Z=-2,11$ ,  $p = .04$ ) sendo as respostas dos rapazes significativamente mais marcadas que as das raparigas. Não houve diferenças significativas nas restantes variáveis ( $p > .05$ ).

Pode-se assim concluir que o processo de marcagem social é bastante semelhante em rapazes e raparigas, à exceção desta última questão – Quem conduz o carro? Os rapazes dão respostas unânimes de marcagem social ( $M = 1,00$ ), enquanto as meninas são mais permeáveis a identificar que ambos os pais podem conduzir.

### **3.4.3 Análise correlacional**

Poder-se-ia pensar que crianças cujas mães fossem mais escolarizadas, estariam mais permeáveis a conceções menos marcadas pelos estereótipos de género. Nesse caso deveriam esperar-se correlações significativas e negativas entre a escolaridade das mães e as respostas das crianças, isto é, quanto maior a escolaridade das mães menor seria a média de marcagem social. Para analisar esta hipótese realizaram-se correlações de Spearman que revelaram que não existiam quaisquer correlações significativas ( $r > .05$ ).

Avaliou-se também a hipótese de que as médias de marcagem social diminuiriam com a idade das crianças. No entanto, o mesmo padrão emergiu, isto é, não houve qualquer correlação significativa ( $r > .05$ ).

Pode-se assim concluir que este processo de marcagem social de género parece ser um esquema psicossocial estável e que não está associado a variáveis como a escolaridade das mães ou a idade das crianças.

### **3.4.4 Discussão dos resultados**

Para além do que já foi referido, é possível apontar ainda que, na maioria dos casos os brinquedos atribuídos às raparigas e aos rapazes (*Prenda Rapariga; Prenda Rapaz*) representavam uma marcagem social, permitindo identificar dois perfis: um que se relaciona mais com as atividades domésticas e com a maternidade, como no caso das raparigas, tendo sido sugeridas várias vezes bonecas como o brinquedo a oferecer às mesmas; e outro em que se destaca a tecnologia e a mecânica, como no caso dos rapazes, sendo que os brinquedos sugeridos foram maioritariamente carros, robots ou super-heróis.

Ambos os géneros tenderam também em considerar que não existiria a possibilidade de troca (*Prenda Rapariga Troca; Prenda Rapaz Troca*), ou seja, o brinquedo atribuído à rapariga ser utilizado por um rapaz e vice-versa.

Isto vai ao encontro da teoria do esquema de género definida por Martin e Halverson (1987), abordada por Cole & Cole (2004). Estes afirmam que quando uma boneca é apresentada a uma menina ela decide que as bonecas são para meninas, e visto que ela é uma menina, as bonecas são importantes para ela. Contudo, quando é apresentado um camião, a menina irá pensar que os camiões são para meninos, e visto que ela é uma menina os camiões não são importantes para ela.

Quando as crianças foram confrontadas sobre os lugares que a sua família ocupava num automóvel, a grande maioria revelou optar por colocar sempre a figura paterna no lugar do condutor ainda que nem sempre essa realidade se verificasse no dia a dia.

No que respeita aos dados qualitativos (notas de campo) é de destacar que ao longo de toda a intervenção foram surgindo episódios onde era notória a marcagem social feita pelas crianças relativamente às questões de género.

A nota de campo que se segue trata-se de um exemplo claro onde as crianças demonstram conhecer algumas características atribuídas aos géneros:

*“Após a leitura da história – “Será que a Joana tem pilinha?”:*

*Sara - “Então, como é que sabemos que as meninas são meninas e os meninos são meninos?”*

***Cla** – “As meninas têm cabelo comprido...”*

*Sara – “**Cla**, já vimos que os meninos também podem ter o cabelo comprido... assim como há meninas que podem gostar de jogar à bola, desenhar mamutes...”*

***Carl** – “...Andar de bicicleta, lutar...”*

Sara – “Lutar já sabemos que nem as meninas e nem os meninos devem fazer não é?”

**Carl** - “Sim! Não podemos bater em ninguém, é uma regra!”

Sara – “Isso mesmo. Mas... o Max achava que a Joana era um rapaz, porque fazia coisas que ele achava que eram coisas de rapaz... então ele achava que a Joana tinha o quê?”

**I.** – “Pilinha...”

Sara – “Exato! E tinha?”

**I.** – “Não... A Joana é uma menina, por isso tem pipi”

Sara – “Ah, então como é que sabemos se as meninas são meninos e que os meninos são meninos?”

**Dan.** – “As meninas têm pipi, os meninos têm pilinha” (Nota de campo do dia 20 de outubro de 2016, quinta-feira).

Verificou-se também que apesar de algumas tentativas de desconstrução acerca das noções criadas em torno do género e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”, nomeadamente através de debates e histórias que abordam o tema, as mesmas persistiam:

“Ao longo da manhã, enquanto brincavam pelas áreas:

**Dan.** – “Sara, olha... vou fazer este penteado ao boneco e assim vai parecer um rapaz.”

Sara – “Então vai ser um rapaz porque tem esse penteado?”

**Dan.** – “Sim...”

Sara – “Mas uma menina não podia ter esse penteado? E se amanhã eu quiser vir assim para a escola?”

(O **Dan.** fica em silêncio e sorri...)

Sara – “Nós já vimos que não é pelos penteados que sabemos se é menino ou menina, não já? Lembraste da história da Joaninha?”

**Dan.** – “Sim...”

Sara – “Então o Max não queria saber se a Joana era mesmo uma menina? O que é que ele sabia que os meninos tinham mas as meninas não?”

**Dan.** – “Pilinha!” (sorri)

Sara – “Ah então os meninos não são meninos por causa dos penteados, é porque têm pilinha!” (Nota de campo do dia 25 de outubro de 2016, terça-feira)”.

Contudo, passado algum tempo, ao contrário do que esperava, a promoção de um pensamento reflexivo em torno deste assunto suscitou novas constatações por parte de algumas crianças, tal como se pode verificar nos seguintes exemplos:

“Hoje ao pintar um painel alusivo ao inverno, a **Te.** perguntou se a criança que iam desenhar no painel iria ser um menino ou uma menina, e após terem decidido que iria ser um menino, comentou: “Então se vai ser um menino, vamos fazer o cabelo curto.”, logo de seguida **Cla.** responde: “mas os meninos também podem ter o cabelo comprido.” (Nota de campo do dia 9 de janeiro de 2016, segunda-feira)”.

“Na sala, à hora da saída:

**Te.** – “De quem são estas luvas cor de rosa?”

**San.** – “São cor de rosa, por isso são de alguma menina...”

**Dan.** – “Não. Os meninos também podem usar cor de rosa.” (Nota de campo do dia 16 de janeiro de 2016, segunda-feira)”.

Ao longo da minha prática profissional procurei sempre desconstruir as conceções iniciais das crianças acerca do género, promovendo a igualdade entre ambos os sexos, tal como as notas de campo apresentadas ilustram. Contudo, naturalmente, é necessário mais tempo para que existam realmente resultados significativos no grupo de crianças tratando-se este de um processo que deve ser construído continuamente.

### **3.5 Considerações finais da investigação**

Desde cedo que as crianças aprendem a viver em função do que é socialmente aceite, sendo os seus comportamentos e a forma como se encaram a si próprios e aos outros fortemente influenciados pela relação existente com “o pai ou a mãe, os/as

amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Marchão, A. & Bento, A., 2011, p.2 ao citar Cardona et al., 2010, p.20).

Assim sendo, no seu quotidiano, as crianças respondem “socialmente de acordo com os modelos que impregnam o seu meio próximo, de feminilidade ou de masculinidade, reproduzindo-os” (Marchão & Bento, 2011, p.2). Pode-se dizer então que as crianças conseguem identificar e reproduzir as características relativas ao género feminino e masculino bem como determinados papéis sociais atribuídos aos mesmos.

Nesta faixa etária (4/5 anos de idade), as crianças sabem a que género pertencem e têm consciência de que “homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes” (Marchão & Bento, 2011, p.2 citado por Silva et al., 2005, p.11). Mas tal como refere Marchão e Bento (2011), citando Silva et al. (2005), se pretendemos que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos de reconhecer e integrar a igualdade entre ambos os sexos e muitas vezes este é um assunto esquecido, ou até considerado de menor importância, não fazendo parte dos objetivos da prática do/a educador/a. Contudo é um objetivo que se insere na formação pessoal e social das crianças, e o Jardim de Infância enquanto “primeiro contexto formal (paralelo e/ou complementar da família) ” (Marchão & Bento, 2011, p.4) deve promover esta formação pois é aqui que começa a aprendizagem da “diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (Marchão & Bento, 2011, p.4, citando Cardona et al., 2010, p.59).

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

De acordo com Oliveira-Formosinho, Formosino, Lino & Niza (2013) existem duas formas fundamentais de “fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação” (p.27).

A pedagogia transmissiva, olha para a criança como uma “tábua rasa”, ou como uma “folha em branco”, sendo o seu único dever o de “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho, Formosino, Lino & Niza, 2013, p.27). O educador detém o papel de transmissor utilizando para isso materiais estruturados tais como: fichas, cadernos, entre outros. Este contexto não se torna rico no que respeita às aprendizagens e às interações entre pares e entre adulto-criança.

Porém, a pedagogia participativa promove um envolvimento “na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, Formosino, Lino & Niza, 2013, p.27), ou seja, a criança passa a ser vista como um sujeito ativo e competente, sendo que as aprendizagens se sustentam nos seus interesses e motivações. Neste sentido, a democracia deve estar presente tanto nas grandes finalidades educativas como no quotidiano participativo vivido por todos.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, as crianças devem então ser vistas como sujeitos ativos na construção das suas aprendizagens e em conjunto com os educadores devem participar na planificação e na gestão das atividades. Assim sendo, enquadrando-me numa perspetiva sócio-construtivista, ou seja, acreditando que a construção do conhecimento resulta do ambiente sociocultural e das interações sociais, defendo que enquanto educadores devemos ser “promotores da organização participada e dinamizadores da cooperação” (Oliveira-Formosinho, Formosino, Lino & Niza, 2013, p.158), motivando as crianças para uma atitude crítica e expressiva, e garantindo o exercício de valores como o respeito e solidariedade.

Deste modo, considero de extrema importância a existência de momentos em grande grupo, quer em pré-escolar como em creche pois o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por vezes é mais impulsionada pelo grupo do que pelo educador ou do que pela própria criança a nível individual. Para isto, é importante que os grupos sejam heterogéneos tanto no que respeita à cultura como à idade e deve

ser dado às crianças tempo e espaço para explorar e descobrir. A criação de grupos heterogêneos permite ter em conta a zona de desenvolvimento próximo.

Todos estes pressupostos são portanto a base para a identificação e fundamentação das minhas intenções para ação pedagógica contribuindo assim para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PPS

Neste último capítulo do relatório irei identificar as dimensões mais significativas na minha aprendizagem no contexto de Jardim de Infância.

Deste modo, considero que a realização da prática profissional supervisionada foi essencial para a construção de uma identidade profissional, uma vez que só após o confronto com a realidade em questão é que é possível ter uma noção clara de quem somos enquanto profissionais, que dificuldades é que sentimos e o que gostaríamos de alcançar, definindo assim objetivos pessoais e intenções que se vão materializando ao longo do tempo representando uma evolução.

Durante toda a minha intervenção, procurei ultrapassar as dificuldades sentidas, tanto as minhas como as das crianças, contribuindo para o desenvolvimento global das mesmas, assim como para o seu bem-estar.

Apesar do pouco tempo, foi bastante recompensador poder observar, constatar e registar todas as evoluções que existiram no grupo.

De forma geral, tal como já tive a possibilidade de mencionar, considero que concretizei todas as minhas intenções. Ainda assim, numa próxima intervenção procurarei melhorar os aspetos que não foram tão bem conseguidos.

Assim sendo, quanto ao meu desempenho individual, considero que o mesmo foi evoluindo, uma vez que me fui tornando cada vez mais segura e capaz de gerir o grupo, à medida que o ia compreendendo cada vez melhor, prevendo deste modo os comportamentos das crianças e identificando facilmente estratégias para lidar com diversas situações. Deste modo, pude proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem bastante significativos, semeando, de certa forma, o gosto pela descoberta, partilhado valores como o respeito, a amizade e a cooperação e compreendendo as características individuais de cada criança.

Tendo em conta todo o reconhecimento dado pelas crianças bem como pela equipa educativa, só posso concluir que este estágio alcançou uma dimensão ainda maior e mais gratificante do que aquela que esperava alcançar. Saliento todos os resultados obtidos quer ao nível dos conhecimentos que consegui propor e adquirir quer ao nível da qualidade das relações que foram estabelecidas com a equipa educativa, tendo-se tornado repleto de momentos fulcrais para a minha formação como futura educadora de infância.

Tal como descreve Nóvoa (s.d) “pensar o futuro é um exercício arriscado (...) [mas] precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato” (p.1) e precisamos de nos alimentar de um pensamento que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, p. 7, citado em Nóvoa, s.d, p.16). E é nesse sentido que irei retirar desta experiência vastas aprendizagens, sobretudo devido aos aspetos que ficaram por aperfeiçoar e melhorar, numa perspetiva de os corrigir futuramente, de forma a progredir cada vez mais no que respeita à minha intervenção. Tenciono por isso, manter-me em constante aprendizagem e continuar a mobilizar os todos os conhecimentos que adquiero continuamente, pois “um bom educador não é um ser humano perfeito, mas é alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Curry, 2003, p.6).

Para finalizar, não poderia deixar de referir que, a equipa educativa foi um suporte essencial para a minha prática, ajudando-me a conhecer e a entender o grupo e a ultrapassar as minhas dificuldades.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, A. (2016). *Trabalho em equipa. A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância*. Relatório final de estágio: Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.
- APEI. (s.d). *Modelos Pedagógicos*. Consultado em 5 de Outubro de 2016, em: <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43).
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castelão, A. Pinto, D. & Fuertes, M. (2015). *O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante*. Atas do II encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência: Araxá.
- Coelho, C. (2016). *A Síndrome de Down*. O portal dos psicólogos. Macedo dos Cavaleiros.

- Cole, M & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Curry, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Yangraf Gráfica e Editora.
- Decreto de Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2º dos Princípios Gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da Republica: I série, nº34, 1997.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Circular n. 4/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar, DGIDC/DSDC, 2011.
- Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Kendallville:Wiley.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Marchão, A. & Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género: um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (s.d). *Medidas de promoção do sucesso educativo. TEIP*. Consultado a 30 de Outubro de 2016, em: <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- Nóvoa, A. (s.d). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, Formosino, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância: Textos Seleccionados*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2016), Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação.
- Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Sá, V. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências*. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os autores: políticas e práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Silva, C. 2013. *Perguntar, explorar e descobrir sobre o mundo físico na creche e no jardim de infância*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e 60 direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projeto em educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

**Tabela 1:** Situação profissional dos pais, idade, nível profissional e número de irmãos.

Nome da criança	Pai			Mãe			Número de irmãos	Com quem vive
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade		
<b>Af.</b>	Empregado de mesa	9ºano	-	Desempregada	9ºano	35	0	Pais
<b>Aq.</b>	-	-	-	-	-	-	0	Pais
<b>Ari.</b>	-	-	-	Ajudante de cozinha	12ºano	23	0	Mãe
<b>Cla.</b>	-	-	-	Apoio administrativo	12ºano	39	0	Pai/Mãe
<b>Carl.</b>	-	-	-	Técnica de nível intermédio	11ºano	27	1	Pais
<b>Dan.</b>	-	-	-	Trabalhadores dos serviços pessoais	12ºano	-	2	Pai/Mãe
<b>Ed.</b>	Trabalho relacionado com vendas	6ºano	-	Trabalhadores dos serviços pessoais	9ºano	37	0	Pais
<b>Gu.</b>	Incógnito	Incógnito	Incógnito	Comissária de bordo	12ºano	-	1	Mães
<b>Bra.</b>	Carpinteiro	11º	-	Desempregada	11ºano	30	3	Pais
<b>Sil.</b>	-	-	-	Ajudante familiar	11ºano	42	1	Mãe
<b>Tha.</b>	Cozinheiro	9ºano	33	Desempregada	12ºano	-	0	Pais
<b>Ran.</b>	Estucador	9ºano	-	Limpeza de casas	9ºano	31	0	Pais

				particulares				
<b>Pe.</b>	Carpinteiro	9ºano	-	Limpeza de escritórios, hotéis, etc.	9ºano	-	1	Pais
<b>Gui.</b>	-	-	-	-	9ºano	29	0	Pais
<b>Ma.</b>	-	-	-	-	12ºano	38	0	Pais
<b>Yas.</b>	-	-	-	Desempregada	9ºano	38	0	Pais
<b>I.</b>	Trabalhos de montagem	9ºano	-	Auxiliar de saúde	9ºano	26	1	Pais
<b>San.</b>	Desempregado	12ºano	-	Desempregada	11ºano	28	1	Pais

## ANEXO B

Tabela 2: Idades VS percursos institucionais

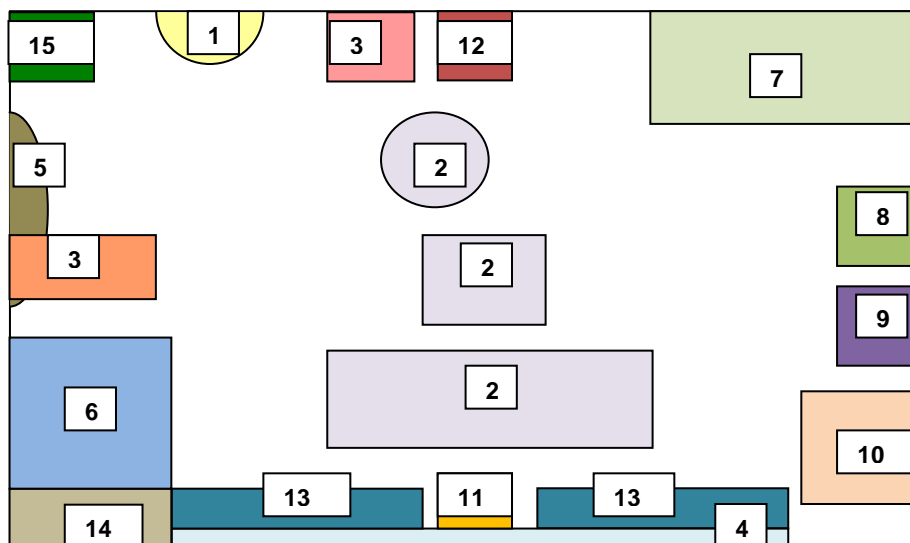
Nome	Data de nascimento	Idades		Frequenta o JI
		Setembro de 2016	Junho de 2017	
<b>Af.</b>	8/01/2011	5 anos	6 anos	2ª vez
<b>Aq.</b>	-	5 anos	-	1ª vez
<b>Ari.</b>	17/12/2011	4 anos	5 anos	1ª vez
<b>Cla.</b>	25/08/2011	5 anos	5 anos	2ª vez
<b>Carl.</b>	28/12/2010	5 anos	6 anos	2ª vez
<b>Dan.</b>	12/07/2011	5 anos	5 anos	2ª vez
<b>Ed.</b>	25/11/2010	5 anos	6 anos	2ª vez
<b>Gu.</b>	25/10/2011	4 anos	5 anos	2ª vez (outra instituição)
<b>Bra.</b>	23/10/2012	3 anos	4 anos	1ª vez
<b>Sil.</b>	9/04/2011	5 anos	6 anos	2ª vez
<b>Tha.</b>	16/11/2011	4 anos	5 anos	2ª vez (outra instituição)
<b>Ran.</b>	25/05/2011	5 anos	5 anos	1ª vez
<b>Pe.</b>	6/12/2010	5 anos	6 anos	2ª vez
<b>Gui.</b>	6/09/2011	5 anos	5 anos	2ª vez
<b>Ma.</b>	14/10/2011	4 anos	5 anos	1ª vez
<b>Yas.</b>	9/07/2011	5 anos	5 anos	2ª vez (outra instituição)
<b>I.</b>	29/06/2011	5 anos	6 anos	2ª vez (outra instituição)
<b>San.</b>	25/03/2011	5 anos	6 anos	2ª vez

## ANEXO C

Tabela 3: Momentos da Rotina

Horas	Rotina
9h00 /9h30	Acolhimento
10h00/10h30	Lanche da manhã
11h45-13h00	Higiene e Almoço
13h00	Regresso á sala/ Reunião no tapete
14h30	Lanche da tarde
15h00	Saída

## ANEXO D – Planta da Sala



### Legenda:

- 1 Porta de entrada
- 2 Mesas
- 3 Armário de apoio
- 4 Janelas
- 5 Copa
- 6 Área do tapete
- 7 Área da casa
- 8 Área da garagem
- 9 Área da biblioteca
- 10 Área do projeto
- 11 Área da plasticina
- 12 Área dos recortes
- 13 Área dos jogos de mesa
- 14 Área dos jogos de chão
- 15 Área da pintura

## ANEXO E – O meu portefólio

### A) Registos Diários/ Notas de Campo

#### 1ª Semana (semana de observação)

- 26 de setembro de 2016, segunda-feira.

#### Notas de campo:

O grupo é constituído por 17 crianças, sendo que uma das crianças (o **Bra.**) tem NEE, nomeadamente Síndrome de Down

Sendo o primeiro dia de estágio a Educadora começou por me apresentar ao grupo, questionando o mesmo sobre a minha presença: “Já repararam que hoje há algo de diferente cá na sala?” (**Te.**) [as crianças sorriram e apontaram para mim], “Eu sou a Sara. E o que acham que eu venho cá fazer à vossa sala? - perguntei eu, “És uma professora nova.” (respondeu de imediato a **Ma.** e todos partilharam da mesma opinião). “Estou a aprender a ser Educadora – respondi. E por isso gostava de ficar na vossa sala durante algum tempo, hoje e mais alguns dias, semanas... pode ser?” todos responderam que sim.

Quando chegam à sala normalmente as crianças em conjunto com a educadora saúdam-se cantando a canção do “bom dia” na área do tapete (local para onde todas as crianças se dirigem logo que chegam à sala), após arrumarem todos os brinquedos que trouxeram de casa numa caixa. Uma das crianças, a **Tha.** não diz “bom dia” quando chega à sua vez permanecendo calada.

Na área do tapete após o acolhimento, enquanto cantávamos algumas canções solicitadas pelo grupo, uma das crianças abraçou-me agarrando-se à minha cintura, uma vez que estou grávida a educadora achou melhor alertar desde logo as crianças para essa situação - “não podemos apertar muito a barriga da Sara... já repararam bem porquê?” (**Te.**), as crianças olharam de forma atenta e curiosa para a minha barriga de forma a descobrir a resposta, “olhem bem... porque será que a Sara está mais ‘gordinha’ só na barriga?” – voltou a perguntar a **Te.** e logo de seguida surgiram as respostas e as perguntas:

**Carl.** - “É um bebé!”

**Ma.** - “Como é que ele foi aí parar? Como é que vai sair?”

Sara – “Hum...Pois, como será?”

**Te.** – “E afinal porquê que não podemos apertar a barriga da Sara?”

**Ma.** – “Não podemos apertar a barriga da Sara porque o bebé pode sair pela boca...”

**Carl.** – “Não! As mães têm de ir para o hospital para os bebés saírem...”

Sara – “É verdade **Carl!**”

**Carl.** – “Posso ver o bebé?” (diz encostando o ouvido à minha barriga).

- **27 de setembro de 2016, terça-feira.**

**Notas de campo:**

No tapete, na hora de acolhimento:

**Ran.** – “Gostava de saber como se faz um papagaio...”

Sara – “Um papagaio? Um papagaio animal ou um de papel?”

**Ran.** – “De papel.”

Sara – “Podíamos tentar fazer... temos de descobrir o que precisamos.”

**I** – “Precisamos de uma cartolina para desenhar.”

**Ma.** – “Podemos pôr lacinhas e fitinhas...”

**Pe.** – “Precisamos de uma corda.”

**Carl.** – “Podemos desenhar um triângulo para fazer o bico.”

**Aq.** – “E podemos desenhar um cachorro...”

**Ma.** – “Um cachorro de comer?”

**Te.** – “Não acho que o **Aq.** estava a falar de um cão, mas no Brasil diz-se cachorro e cá em Portugal os cachorros são como?”

**San.** – “Com salsicha e pão...”

Sara – “Mas este papagaio que a **Ran.** quer fazer não tem bico, não é um animal... temos de ver a diferença entre o papagaio de papel e o papagaio animal, a ave.”

**Carl.** – “Ah não é um papagaio a sério... então precisamos de vento, para ele voar.”

**Ran.** – “Sim, se não houver vento ele cai.”

- **28 de setembro de 2016, quarta-feira.**

**Notas de campo:**

Neste dia foi introduzido o mapa das presenças, a partir deste podemos saber “quem não veio à escola” (**San.**)

O mapa das presenças é mensal e não está por ordem alfabética mas sim por ordem de idades, começando pelos mais velhos.

Existe um chefe por dia responsável por: arrumar os brinquedos trazidos de casa na “caixa dos brinquedos de casa”; organizar a disposição das crianças no tapete tendo de ficar os meninos e as meninas alternados; marcar as faltas das crianças que não estão presentes, no mapa; contar as meninas, os meninos e por fim todos os elementos do grupo;

Foi finalizada também a tabela das idades que tem de ser alterada consoante os aniversários e “sabemos sempre quando são os aniversários porque existe um mapa de aniversários na sala” (Cla.).

**Reflexão:** Relativamente à organização do mapa, este encontra-se organizado desta forma para que os mais novos observem os mais velhos e consigam, desta forma, ir percebendo o funcionamento do mapa e das rotinas que são realizadas em torno do mesmo.

- **29 de setembro de 2016, quinta-feira.**

**Notas de campo:**

Em conjunto com o grupo foi possível chegar à conclusão que era necessário definir os pares do comboio que é feito pelas crianças nos momentos de transição da sala para o refeitório, biblioteca, wc, pátio, etc. Uma vez que estes momentos são sempre bastante demorados.

Em grupo, decidimos fazer um puzzle de duas peças com os pares correspondentes e afixa-lo na nossa sala para sabermos sempre quais são os pares.

Cada criança fez a sua peça do puzzle para mais tarde escolher o seu par. O único critério utilizado para a realização dos pares é o facto de ter de ser um par misto, um menino com uma menina.

- **30 de setembro de 2016, sexta-feira.**

**Notas de campo:**

Ainda que as peças do puzzle do comboio não estejam ainda prontas para afixar na sala, os pares foram escolhidos, em grande grupo, no tapete. E logo a partir daí foram respeitados os pares escolhidos.

- **3 de outubro de 2016, segunda-feira.**

**Notas de campo:**

No tapete, durante o acolhimento:

O **Bra.** começa a tocar na cabeça de cada criança, uma a uma, reproduzindo alguns sons utilizando a entoação da contagem. Ainda que muito pouco desenvolvido a nível linguístico não verbalizando quase palavras nenhuma o Bra tenta expressar-se reproduzindo alguns sons e gestos.

Sendo segunda-feira, as crianças aproveitaram para contar algumas novidades sobre o que fizeram no fim-de-semana querendo saber inclusive novidades minhas. Contei que fui ao médico ver o bebé e que já sabia se era um menino e uma menina. Todos ficaram muito curiosos querendo saber o sexo do bebé, o nome e como tinha conseguido ver. Expliquei que foi preciso ver com uma máquina que vê através da nossa pele revelei que o bebé é uma menina mas o nome tentaram adivinhar através de algumas pistas tais como: “O primeiro nome começa com M e rima com “Sofia”... (Maria)” e o “segundo começa com L e rima com “sabor” (Leonor)”. A partir daí todos passaram a referir-se à bebé pelo nome dela – Maria Leonor: “Temos de falar baixinho, a Maria Leonor está a dormir!” (**Carl.**).

- **4 de outubro de 2016, terça-feira.**

**Notas de campo:**

A **Tha.** continua todos os dias sem dizer “bom dia” quando chega à sua vez ao cantar a canção durante a hora do acolhimento, no tapete. Quando foram todos fazer a sua higiene antes do almoço, recusou-se a lavar as mãos dizendo: “não consigo, não quero” expliquei como tinha de fazer e incentivei-a a tentar sozinha, ainda assim, continuou a recusar-se até a **Ca.**, a auxiliar aperceber-se do que estava a acontecer e dizer: “**Tha.** lava já as mãos! Faz já o que a Sara te pediu! Não pode ser tudo como tu queres.” e mesmo a chorar, a **Tha.** tentou lavar as mãos sozinha.

- **6 de outubro de 2016, quinta-feira.**

**Notas de campo:**

O **Bra.** para além de ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais, possuindo o Síndrome de Down, segundo a educadora, vive num meio familiar com dificuldades económicas o que impossibilita o acesso a alguns produtos alimentares, nomeadamente frescos. Deste modo revela bastantes dificuldades em comer a sopa na hora do almoço, não comendo sozinho apenas brinca mergulhando a colher na sopa sem a levar à boca e quando alguém tenta dar-lhe uma colher de sopa, fecha a boca, cospe, chora e diz que “não”.

- **7 de outubro de 2016, sexta-feira.**

### **Notas de campo:**

Apesar da minha apresentação presencial à maioria das famílias, pensei que seria necessário um registo mais pormenorizado com a minha apresentação para afixar à porta da sala e para enviar por email a todos. Contudo após uma conversa com a educadora cheguei à conclusão de que essa mesma apresentação seria mais significativa para as famílias caso fosse feita pelas próprias crianças e uma vez que já passaram alguns dias já seria possível contarem algumas coisas que já descobriram sobre mim:

**Dan.** – “Esta é a Sara. Está cá a trabalhar com a **Te.** com a **Ca.** e com os meninos.”

**San.** – “A Sara vai ser professora.”

**I.** – “A Sara gosta de ajudar os meninos”

**Gui.** – “Vamos fazer muitos trabalhos com a Sara.”

**Pe.** – “Eu gosto muito da Sara.”

**Yas.** – “A Sara têm um bebé!”

**Carl.** – “Chama-se Maria Leonor!”

**Cla.** – “A Maria Leonor está dentro da barriga da Sara.”

**Af.** – “A Sara é querida.”

Ao almoço, no refeitório:

Apesar de inicialmente ter resistido à sopa o **Bra.** acabou por come-la sem a cuspir e sem chorar.

### **3ª Semana**

- **13 de outubro de 2016, quinta-feira.**

### Notas de campo:

No tapete, durante o acolhimento:

Pela primeira vez **Tha.** diz “bom dia” quando chega à sua vez de dizer, após a **Te.** lhe explicar que se não disser “bom dia” aos amigos, os amigos também vão começar a não lhe dizer a ela.

Na área da biblioteca, ao brincar com um fantoche:

**Cla.** – “É uma menina!”

Sara. – “Porquê que esse fantoche é uma menina **Cla.?**”

**Cla.** – “Têm cabelo...”

**Carl.** – “É um rapaz. Não têm cor de rosa, por isso é rapaz.”

**Pe.** – “É uma menina... tem o cabelo comprido.”

Sara – “Então façam lá um desenho do fantoche para eu perceber porquê que é um menino ou porquê que é uma menina.”

Acerca do desenho do fantoche:

A **Cla.** desenhou o fantoche com um vestido cor de rosa.

O **Carl.** desenhou o fantoche vestido de azul.

Durante a brincadeira pelas áreas:

**Ma.** – “Diz presente Sara.”

Sara – “Presente...”

(A **Ma.** que tinha uma folha e uma caneta verde, assinala uma bola verde na folha branca).

Sara – “O que estás a fazer **Ma.?**”

**Ma.** – “A marcar as faltas.”

(Em seguida várias crianças reproduzem o mesmo comportamento/brincadeira).

Ao almoço, no refeitório:

O **Bra,** apesar de ter melhorado nos dias anteriores relativamente à alimentação comendo melhor a sopa, hoje voltou a rejeita-la como costumava fazer anteriormente.

- **14 de outubro de 2016, sexta-feira.**

### Notas de campo:

Hoje a **Ma.** faz anos, e apesar de não ter existido qualquer referencia ao seu aniversário por parte da família, o grupo decidiu preparar uma festa para a **Ma.** dividiu-se tarefas e uns fizeram uma coroa para oferecer e outros construíram um bolo com bolachas e gomas.

Foram apresentados também alguns dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana acerca do corpo humano, nomeadamente acerca do esqueleto:

**Ma.** – “Sabemos que os esqueletos se mexem porque temos dois ossos nas pernas e dois ossos nos braços. Vimos um filme sobre os esqueletos.”

Durante a brincadeira pelas diferentes áreas, a **Ma.** e o **Aq.** começaram a tentar colocar-se na mesma posição do esqueleto que tínhamos construído em grandes dimensões e que se encontrava afixado na parede.

#### **4ª Semana**

- **17 de outubro de 2016, segunda-feira.**

##### **Notas de campo:**

Hoje, durante a realização de uma atividade onde incluía fazer uma sopa que posteriormente levariam para casa, o **Bra.** tal como vários elementos do grupo provou alguns dos ingredientes que a sopa iria ter como a cenoura e após a sopa feita provo-a tocando na mesma com o dedo que em seguida levou à boca.

A confeção da sopa partiu da história do Nabo Gigante e da “celebração” do dia da alimentação saudável (16 de Outubro), todo o grupo concordou que a sopa se tratava de uma refeição saudável e a **Si.** acrescentou que “não podemos pôr muito sal na sopa senão não é saudável.”

Todos quiseram participar no reconto colocando o dendo no ar para responder a várias perguntas tais como:

**Te.** – “O quê que o velhinho e a velhinha fizeram nesta história?”

**Aq.** – “Ele foi fazer alguma coisa no jardim... com as plantas.”

**Te.** – “Que legumes tem a nossa sopa? E a sopa da história?”

Mais tarde, o **Bra** mostrou estar muito cansado acabando por adormecer no tapete. A educadora colocou-o a descansar na cama que está na área da casa e avisou o grupo que naquele momento a área iria estar fechada para não acordarem o **Bra**.

Comentei com a educadora que a sala se tornou bastante silenciosa, de facto estavam a respeitar o descanso do **Bra**:

- “Sim... mas também se deve ao facto de a área da casinha estar fechada, fazem muito barulho quando estão lá, principalmente as meninas, por isso é que às vezes fecho a área de manhã.” – Respondeu-me.

Sara - “Pois... e também já reparei que é a área que o grupo mais escolhe para brincar.”

**Te.** - “Por isso é que também é importante às vezes estar fechada, para que experimentem mais outras áreas.”

### **Reflexão:**

No dia de hoje pude constatar que a realização de atividades que embora exijam uma gestão e organização bastante cuidadas requerendo mais apoio por parte dos adultos em relação às crianças, tornam-se a meu ver bastante enriquecedoras. Neste caso em particular, a confeção da sopa foi importante não apenas para celebrar o dia da alimentação saudável em si mas para envolver o grupo, as famílias e especialmente o **Bra** nesta questão.

A história “O Nabo Gigante” para além de ter sido o ponto de partida para a atividade foi também um momento onde o envolvimento de todo grupo foi notório sendo o mesmo perfeitamente capaz de a recontar.

- **18 de outubro de 2016, terça-feira.**

### **Notas de campo:**

De manhã, antes da hora do acolhimento a **Te.** aproveitou para falar com a mãe do **Aq.** a fim de o sinalizar para a intervenção precoce uma vez que este parece apresentar algumas dificuldades ao nível da interpretação e organização do discurso oral. O **Aq.** apercebeu-se de que existiu uma conversa entre a educadora e a mãe ainda que não tenha assistido à mesma e ficou preocupado começando a chorar enquanto estávamos no tapete:

“Sara – O que se passa **Aq.**? Porque estás a chorar?”

**Aq.** – Doi a mão, aqui.

Sara – Magoaste-te? Como?

**Aq.** – Com um pau...

Sara – Um pau? Mas foi aqui na sala?

**Aq.** – Não... em casa.”

Inicialmente, não revelou o verdadeiro motivo de estar a chorar mas mais tarde após o acolhimento, o **Aq.** dirigiu-se para junto da educadora e perguntou – “**Te.** o que tu falas-te com a minha mãe?” ao que a **Te.** respondeu – “Que és um menino muito lindo e portas-te muito bem!”

No tapete, algumas crianças contaram que tinham provado a sopa que fizeram no dia anterior, ao jantar com a família.

O **Aq.** foi capaz de montar um puzzle acerca do esqueleto sozinho.

Ao almoço, no refeitório, não houve sopa porque a máquina das sopas avariou e as crianças questionaram o porquê de não haver.

“E amanhã? Vai haver sopa?” – perguntou o **Af.**

“Sim, amanhã deve de haver...” – respondi.

“Boa!” – disse o **Af.** com um sorriso.

### **Reflexão:**

A situação do **Aq.** durante o acolhimento neste dia, fez com que refletisse sobre a abordagem que uma educadora deve ter perante uma criança relativamente à sua sinalização para a intervenção precoce. Caso a família concorde com a sinalização deve-se falar de imediato com a criança acerca desse assunto? Com certeza que terá de existir o momento em que se deve explicar à criança o que está a acontecer mas quando, como e quem?

Para além disto, penso que está patente nas crianças a ideia de que as conversas entre educadora-família são apenas para relatar momentos negativos acerca das mesmas, daí a preocupação do **Aq.** quando se apercebeu de uma conversa que estava a existir entre a **Te.** e mãe, o que não deve de todo acontecer. É importante que as famílias estejam envolvidas e tenham conhecimento de tudo o que acontece no que diz respeito à educação dos seus educandos, quer a níveis mais negativos como positivos.

Por fim, para mim foi gratificante ao almoço perceber que as crianças notaram a ausência da sopa ficando descontentes com a mesma, ainda para mais porque exatamente no dia anterior tinha sido abordado em sala a importância da alimentação saudável.

- **19 de outubro de 2016, quarta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Chegada de um novo elemento para o grupo, no tapete:

“Sara olha, há um novo menino na sala, é o **Gu!**” – **Si.**

Enquanto moldavam plasticina:

**Cla** – “Olha aqui **Dan**, mistura esta cor mais clara com esta mais escura e fica a tua cor da pele!”

**Dan** – “A camisola vou fazer de azul...”

**Cla** – “E se misturas a plasticina amarela com a azul, fica verde!”

Ao almoço, no refeitório:

**Ma.** - “Sara que fruta é esta?”

Sara - “Kiwi. Não conheces?”

**Ma.** - “Não...”

**Af.** - “Sara, esta fruta é qual?”

Sara - “Kiwi.”

**Af.** - “Kiwi? É verde...”

Após a leitura do livro “Rosa rebuçado”:

Sara – “Então acham que as meninas têm de usar cor-de-rosa?”

“Não” – Concordaram todos.

Sara – “E os meninos não podem vestir nada cor-de-rosa?”

**Dan** – “Os meninos às vezes também têm camisolas cor-de-rosa...”

Sara – “E as meninas às vezes também se vestem de azul não é? Olhem a **I.** está vestida de azul hoje... Então não é o cor-de-rosa e o azul que definem se somos meninos ou meninas. Certo?”

**Carl** – “As meninas têm o cabelo comprido...”

**Pe.** – “Os meninos também podem ter o cabelo comprido!”

**Te.** – “É verdade, no ano passado havia um menino cá na escola que tinha o cabelo comprido. Quem é que se lembra? Depois cortou... mas teve o cabelo comprido.”

**Cla** – “As meninas usam totós...”

Sara – “Os meninos não podem usar totós? Se calhar os meninos que têm o cabelo comprido, alguns, usam totós...”

**Pe.** – “Sim, pois usam!”

Sara – “Este fantoche... é um menino, ou é uma menina?”

**Carl** – “É menino!”

Sara – “Porquê?”

**Carl** – “Tem uma camisola azul, umas calças azuis, uns sapatos pretos, tem o cabelo assim...”

Sara – “Mas as meninas também podem vestir uma roupa assim... ter o cabelo assim... Não podem?”

**Cla** – “Sim! É uma menina!”

Sara – “Porquê Cla? Os meninos também não podem ser assim?”

**Carl** – “Então é as duas coisas?”

Sara – “Não... mas é um boneco, é um fantoche, na verdade pode ser o que nós quisermos. Porque não é pela cor do vestido ou pelo tamanho do cabelo que sabemos se é um menino ou uma menina.”

**Carl** – “Já sei! Quando as meninas tiverem a brincar com o fantoche, pode ser uma menina... Quando forem os meninos pode ser um menino.”

Durante as atividades dirigidas:

**Pe.** - “Já acabei. Posso ir para as áreas?”

Sara: “Sim...”

**Ed.** – “Também já acabei. Posso ir brincar agora?”

Sara - “Sim... podes.”

**Ed.** - “Posso ir para a casinha? Está fechada?”

### **Reflexão:**

A chegada de um novo elemento do grupo permitiu-me confirmar uma das características que o grupo tem vindo a demonstrar - a afabilidade, uma vez que todos se mostraram dispostos e entusiasmados a conhecer o **Gu** e no meu ver, apesar de esta ser uma altura do ano em que todos os elementos ainda se estão a conhecer uns aos outros, no geral o grupo encontra-se bastante unido e integrado. Um outro exemplo disso é o facto de muitas vezes procurarem ajudarem-se uns aos outros: **Cla** – “Olha aqui **Dan**, mistura esta cor mais clara com esta mais escura e fica a tua cor da pele!”. A própria agitação que existe por vezes na sala que faz com que a educadora restrinja a área da casa revelando também a imensa interação que existe entre os

pares. Contudo, e apesar de a área da casa ser tanto escolhida pelos rapazes como pelas raparigas tratando-se inclusive da área mais procurada pelas crianças, existe uma visão bastante estereotipada acerca do género por parte do grupo, sendo que para as crianças o que define as raparigas é claramente o facto de estas puderem usar o cor de rosa e terem o cabelo comprido enquanto que os rapazes usam a cor azul e têm o cabelo curto.

- **20 de outubro de 2016, quinta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Na hora do acolhimento:

Foi-me apresentada a família do **Gu**. O **Gu** tem um irmão gêmeo que frequenta também outra sala do JI e ao invés de terem um pai ambos têm duas mães sendo que foram concebidos por inseminação artificial.

No tapete:

Ao falarmos de alguns órgãos que integram o nosso corpo concordámos em completar mais o esqueleto que tínhamos montado pintando e colando alguns órgãos no sítio certo do esqueleto. O **Carl** participa em todas as conversas e atividades, colocando sistematicamente o dedo no ar ao mesmo tempo que começa a falar sobre o assunto. Assim que começamos a decidir quem ia fazer o quê o **Carl**, com o dedo no ar, repetia várias vezes - “Eu, eu... posso ser eu a fazer!”, expliquei várias vezes que para além de ter o dedo no ar tinha de aguardar pela sua vez de falar mas ainda assim o **Carl** não conseguiu cumprir e por isso nesse dia não realizou a atividade que queria.

Ao almoço, no refeitório:

Sara – “**Gu**, come a sopa...”

**Gu** – “Mas temos de orar...”

Sara – “Ah, costumamos rezar em casa antes de comer?”

**Gu** – “Sim, com a mãe a C...”

Sara – “Olha, nós aqui na escola não costumamos rezar antes de comer, mas tu podes fazer isso na mesma está bem? Rezas e depois comes a comer...”

**Gu** – “Está bem!” (uniu as mãos começando a rezar baixinho e muito rápido)

**Gu** – “Já está!”

Sara – “Boa! Agora já podes começar...”

Após a leitura da história – “Será que a Joana tem pilinha?”:

Sara - “Então, como é que sabemos que as meninas são meninas e os meninos são meninos?”

**Cla** – “As meninas têm cabelo comprido...”

Sara – “**Cla**, já vimos que os meninos também podem ter o cabelo comprido... assim como há meninas que podem gostar de jogar á bola, desenhar mamutes...”

**Carl** – “...Andar de bicicleta, lutar...”

Sara – “Lutar já sabemos que nem as meninas e nem os meninos devem fazer não é?”

**Carl** - “Sim! Não podemos bater em ninguém, é uma regra!”

Sara – “Isso mesmo. Mas... o Max achava que a Joana era um rapaz, porque fazia coisas que ele achava que eram coisas de rapaz... então ele achava que a Joana tinha o quê?”

**I.** – “Pilha...”

Sara – “Exato! E tinha?”

**I.** – “Não... A Joana é uma menina, por isso tem pipi”

Sara – “Ah, então como é que sabemos se as meninas são meninos e que os meninos são meninos?”

**Dan.** – “As meninas têm pipi, os meninos têm pilinha”

Sara – “Pois é, só assim! Porque pode haver meninos que tenham uma camisola cor de rosa, ou o cabelo comprido... até pode haver meninos que gostem de usar saia...não pode?”

**Carl.** – “Sim, podem-se mascarar!”

Sara – “Então o esqueleto que nós fizemos é menino ou é menina?”

**Cla.** – “Não é menino, nem é menina...”

Sara – “Porquê **Cla.**? Porque ainda não decidimos?”

**Cla.** – “Porque não tem pilinha, nem tem pipi”

Sara – “Pois é, não têm! Então nós depois temos de decidir isso... depois dos órgãos falta pôr o quê? Vai ficar com os órgãos à mostra?”

**Ran.** – “A pele...”

Sara – “Falta a pele! E Depois como está a ficar muito frio temos de fazer o quê?”

**Ma.** – “Vesti-lo!”

### **Reflexão:**

A situação do **Gu.** foi para mim uma surpresa, ainda que nos dias de hoje reconheça que esta situação será cada vez mais comum e que deve ser vista com normalidade mesmo entre o próprio grupo de crianças e ainda que não esteja

diretamente relacionado com a visão estereotipada que o grupo tem acerca do género, traz sem dúvida para a sala uma outra visão relacionada com os estereótipos.

A leitura da história “Será que a Joana têm pilinha?” suscitou várias reações interessantes por parte do grupo proporcionando alguma inquietação, algum questionamento, dúvidas... em suma, um pensamento reflexivo acerca da questão do género.

- **21 de outubro de 2016, sexta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Durante a hora de acolhimento, no tapete:

**San.** – “Sara porquê que hoje no mapa das presenças há uma bolinha azul?”

Sara – “A **Te.** ontem disse-vos porquê que íamos por uma bolinha azul nas sextas-feiras... era o dia de trabalhar no quê?”

**San.** – “Ah no papagaio!”

(...)

Sara – “Não podemos trabalhar todos no projeto ao mesmo tempo, enquanto uns fazem umas coisas, outros fazem outras... se calhar era boa ideia colocar os livros do papagaio em algum sítio, onde pudéssemos trabalhar as coisas do papagaio...”

**Dan.** – “Sara podia ser uma área! A área do papagaio!”

Sara – “Boa ideia **Dan**, concordam todos? E onde vamos pôr a área?”

**San.** – “Ali (aponta para um lugar na sala perto da biblioteca e da parede onde estavam expostos os cartazes do projeto)”.

Durante a brincadeira pelas diferentes áreas, na área do papagaio:

**Af.** – “Sara vamos tentar fazer um papagaio como aqui no livro...”

Sara – “Boa ideia **Af.** alguns meninos já desenharam como vai ser o papagaio mas ainda não tentamos fazer um... podem tentar e depois vemos se resulta, ok? Digam-me o que precisam que eu vou buscar.”

(Desenharam os materiais todos que precisavam numa folha e enquanto eu ia trazendo os materiais iam assinalando os que já tinham com uma cruz).

Depois do almoço, no tapete:

Sara – “O **Af.**, o **San.** e o **Pe.** construíram estes papagaios mas agora o que falta saber?”

**Ran.** – “Falta meter a voar!”

Sara – “Temos de ver se eles funcionam e se voam...”

**Dan.** – “Têm de haver vento...”

Sara – “E como sabemos se há vento?”

**Pe.** – “Podemos ver lá fora... (aponta para a janela)”

Sara – “Sim podíamos ver como está o tempo... então temos de arranjar uma forma de ir registando o tempo e ver qual é o melhor dia para experimentar-mos estes papagaios...”

**San.** – “Podemos fazer como no mapa das presenças!”

Sara – “Boa! Podemos fazer um mapa!”

**Dan.** – “No telemóvel da minha mãe dá para ver o tempo... a minha mãe vê!”

Sara – “Pois é! No telemóvel e também no computador, na televisão... nós conseguimos ver o tempo que está hoje e o que vai estar amanhã! Temos de experimentar ver, têm de pedir aos pais, combinado? Até podíamos fazer um mapa com o tempo que ia estar nos dias a seguir... Dava imenso jeito para decidir quando vamos experimentar os papagaios.”

Durante a leitura do livro – “Uma família igual às outras (O crocodilo e a girafa) ”:

**Gu.** – “Lá na minha casa somos quatro. Eu, o **Fr.**, a mãe e a **Cr.**”

Durante a brincadeira pelas diferentes áreas:

**Aq.** – “Sara... estão muitos na casinha!”

Sara – “Tens razão **Aq.** só podem estar lá quatro meninos!”

### **Reflexão:**

Hoje ao envolver as crianças na organização do ambiente educativo pude constatar mais uma vez o quão é importante que exista esta envolvência. A área do papagaio torna-se muito mais significativa e compreendida uma vez que foi organizada e pensada pelo grupo.

### **5ª Semana**

- **24 de outubro de 2016, segunda-feira.**

### **Notas de Campo:**

Durante a leitura da história – “Uma lagartinha muito comilona”, no tapete:

Sara – “Na terça-feira... a lagartinha comeu o quê?”

**Carl.** – “Três uvas!”

Sara – “Não são uvas... a cor é parecida mas as uvas são pequeninas ou grandes?”

“Pequeninas” – responderam todos.

Sara - “E só costumamos comer uma uva?”

**Carl.** – “Não! Muitas.”

Sara – “Costumamos comer um cacho de uvas, muitas uvas todas juntinhas... isto são ameixas e são maiores do que as uvas, não comemos muitas.”

**Ma.** – “O que são ameixas?”

Sara – “É uma fruta... vou trazer uma ameixa para vocês verem o que é e verem como são diferentes das uvas. O que acham?”

(...)

Após a leitura da história – “Uma lagartinha muito comilona”, no tapete:

**I.** – “Só podemos comer doces nos dias de festa!”

**Dan.** – “Hoje é dia de festa... o **Bra.** faz anos!”

Sara – “Sim, mas só pode haver festa quando o **Bra.** chegar não é”

No tapete, durante a tarde:

**Te.** – “O que estiveram a fazer de manhã com a Sara quando estavam no tapete? Eu também gostava de saber...”

**Ed.** – “A desenhar...”

**Te.** – “No tapete?”

**Ed.** – “Ah... lemos um livro.”

**Te.** – “A sério? Um livro? Sobre o quê?”

**Ar.** – “Uma lagartinha...”

**Dan.** “Que comeu muito!”

**Pe.** – “... e ficou doente.”

**Te.** – “O quê que comeu a lagartinha?”

**Ma.** – “Gelados, tarte, bolo...”

**Te.** – “E não comeu nada saudável?”

**San.** – “Sim! Fruta!”

**Te.** – “E quando é que ela comeu fruta?”

**I** – “Na segunda-feira.”

**Te.** - “Que fruta comeu na segunda-feira?”

**San.** – “Maçã.”

**Te.** - “E depois?”

**Dan.** – “Pêras, duas pêras.”

**Te.** – “Em que dia?”

**Dan.** - “Terça.”

(...)

A meio da tarde, durante a realização de algumas atividades:

**San.** – “Sara... o **Bra.** faz 5 anos, se calhar já consegue falar.”

(...)

**Dan.** – “Temos de meter o **Bra.** no sítio dos meninos dos 5 anos (aponta para a tabela do registo das idades).”

**Te.** – “Pois temos! Temos de meter ali o **Bra.**”

(...)

**San.** – “Sara o **Bra.** vêm à escola?”

Sara – “Sim, vem daqui a pouco...”

**San.** – “Porquê que ele chegou atrasado?”

Sara – “Ele foi ao médico.”

**San.** – “Ah então ele vai chorar...”

Sara – “Vai chorar? Porquê?”

**San.** – “Porque dói...”

Sara – “Mas às vezes vamos ao médico e não dói nada...”

**San.** – “Quando ele chegar vou dar-lhe um abraço! E se o **Bra.** fez anos ontem porquê que temos de preparar a festa hoje?”

Sara – “Porque ontem não tivemos com o **Bra.** pois não?”

**San.** – “Não... A minha avó também fez dois bolos uma vez...”

(...)

**Af.** – “Sara, olha... se alguém se portar-se mal vou fazer aqui um “X” (aponta para uma folha onde desenhou uma grelha)

**San.** – “Tu não tens direito **Af.**, olha que eu sou polícia!”

**Te.** – “O que estás a fazer **Af.**?”

**Af.** – “A fazer um “X” nos nomes de quem se portar mal...”

**Te.** – “Ah então tens de ir ver o nome deles nos cartões...”

**Af.** – “Não é preciso eu sei fazer o nome deles em chinês.”

### **Reflexão:**

As crianças notaram muito a falta do **Bra** na sala principalmente por este se tratar do dia em que iríamos celebrar o aniversário dele e esperaram ansiosamente pela sua chegada. O **Bra** é muito acarinhado por todo o grupo e é perceptível que as crianças entendem que o **Bra** necessita de um apoio especial.

Uma das situações que ocorreu neste dia serve de exemplo para alguns dos comportamentos que as crianças revelam por vezes: tentar reproduzir os papéis

desempenhados pelos adultos e assumir uma visão escolarizada do jardim-de-infância.

- **25 de outubro de 2016, terça-feira.**

### **Notas de Campo:**

No período da manhã o **Bra.** enquanto estávamos todos no tapete, começou a tentar chamar a minha atenção querendo brincar. A certa altura o grupo focou-se mais nas interações do **Bra.** do que nos assuntos que estavam a ser abordados.

Ao longo da manhã, enquanto brincavam pelas áreas:

**Dan.** – “Sara, olha... vou fazer este penteado ao boneco e assim vai parecer um rapaz.”

Sara – “Então vai ser um rapaz porque tem esse penteado?”

**Dan.** – “Sim...”

Sara – “Mas uma menina não podia ter esse penteado? E se amanhã eu quiser vir assim para a escola?”

(O **Dan.** fica em silêncio e sorri...)

Sara – “Nós já vimos que não é pelos penteados que sabemos se é menino ou menina, não já? Lembraste da história da Joanhinha?”

**Dan.** – “Sim...”

Sara – “Então o Max não queria saber se a Joana era mesmo uma menina? O quê que ele sabia que os meninos tinham mas as meninas não?”

**Dan.** – “Pilinha!” (sorri)

Sara – “Ah então os meninos não são meninos por causa dos penteados, é porque têm pilinha!”

À ida para o refeitório:

Sara – “**Carl.**, já expliquei que não podemos ir a correr, temos de ir devagar!”

(Olha para mim com um ar de zangado por estar a repreende-lo)

Sara – “Ai que cara... estás zangado? Olha eu também estou a ficar... eu explico e continuas a correr. Eu é que tenho de ficar zangada não concordas?”

(Não me responde, olhando-me da mesma forma. Senta-se na cadeira para almoçar e cruza os braços.)

Sara – “**Carl.**, pega na colher, agora vamos comer a sopa.”

(Permanece de braços cruzados, de cabeça para baixo sem olhar para mim.)

Sara – “**Carl.**, ficaste zangado porque eu me zinguei não foi? Mas agora estás a fazer uma birra, nem a sopa comes... achas que vou deixar de ficar zangada ou vou ficar mais? Se comeres a sopa e parares com a birra eu não me zango mais.”

(Descruzou os braços e começou a comer.)

Sara – “Ah boa, assim já nos entendemos. Não vais fazer mais birras?”

(Abana a cabeça respondendo que não.)

### **Reflexão:**

Apesar da reflexão feita com as crianças sobre as questões do género após a leitura da história “Será que a Joana tem pilinha?” e em outros momentos, continuam a existir visões estereotipadas do género o que demonstra que estas questões têm de ser trabalhadas continuamente não sendo fáceis e imediatas de resolver o que seria de esperar pois o mesmo ocorre em tudo o que envolva desconstruir visões que já foram impostas por alguém ou pela própria sociedade, como é o caso.

Os comportamentos revelados pelo **Carl.** nos últimos dias levaram-me a refletir em conjunto com a educadora sobre a causa dos mesmos, sendo importante entender o quê que está a contribuir para que estas situações aconteçam.

- **26 de outubro de 2016, quarta-feira.**

### **Notas de Campo:**

No tapete, durante o acolhimento:

O **Bra.** assim que chegou começou a distribuir abraços por todo o grupo, sendo que os vários elementos iam chamando por ele de braços abertos.

I – “Sara, quando é o Halloween?”

Sara – “Dia 31 de Outubro, segunda-feira. Mas sabes, cá em Portugal não se costumava festejar o Halloween mas sim o Pão por Deus.

I – “Pão por Deus?”

Sara – “Sim, daqui a pouco já falamos todos sobre isso.”

Quando o professor **J.Rosa** chegou à sala a **I.** e o **Carl.** começaram a discutir sobre quem era o professor: “é o Diretor...” – dizia o **Carl.**, “não é nada!” – respondia a **I.**

Sara - “Não é preciso discutirem, já vou dizer quem é este senhor... lembrem-se de eu ter dito que às terças-feiras à tarde vou para a escola? Como ontem?”

“Sim!” – Responderam todos.

Sara - “Então quem acham que é este senhor que vem cá visitar-nos.”

**Carl.** - “É o teu pai?”

Sara - “Até podia trazer cá o meu pai, tal como vocês podem trazer os vossos, mas não, não é o meu pai...”

**I** – “É o teu professor!”

Sara – “Sim, é o meu professor.”

**Carl.** – “Como se chama?”

Sara – “É o professor João.”

**J.R** – “Sabem o meu nome é o João Rosa...”

**Carl.** – “Rosa?” (risos)

**J.R** – “Sim, Rosa.”

Após todos os esclarecimentos acerca do pão por Deus e do Halloween, decidimos fazer uns sacos e decora-los para ir pedir o pão por Deus. Chegámos à conclusão que podíamos decorar os sacos pintando-os com folhas:

Sara – “Mas onde podemos arranjar as folhas?”

**Carl** – “Lá fora, há muitas no chão.”

**Pe.** – “No chão? Não... as folhas estão nas árvores.”

Sara – “Se calhar podíamos ir lá fora ver...”

Durante a tarde, no tapete:

Enquanto a **I.** recontava a história do Crocodilo e da Girafa, o **Carl** interrompia sistematicamente, ao que a **I.** acabou por lhe perguntar com um ar de zangada: “Carl, queres vir tu contar a história?”.

### **Reflexão:**

Durante o dia de hoje pude observar mais uma vez a existência dos estereótipos nas questões de género bem como o gosto por reproduzir as ações dos adultos. Também notei que foi importante para o grupo realizar uma atividade no exterior.

- **27 de outubro de 2016, quinta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Em conversa de grande grupo, no tapete:

**Si.** – “**Te**, no ano passado fizemos um piquenique na sala, com frutas...”

**Te.** – “Pois foi e com iogurte. Podemos fazer este ano também, com frutos do outono. O que acham? Com diospiros, nozes...”

Sara – “Sim, com romãs...”

**San** – “E ameixas? As ameixas são do outono?”

**Te.** – “Já não são muito mas ainda há no início do outono”

Após contar a história sobre o pão por Deus, no tapete:

**San.** – “Como sabes essa história se ainda não tinhas nascido?”

**Te.** – “Porque li, por isso é que os livros são muito importantes...”

(...)

**Te.** – “No dia 31 vamos então festejar o pão por Deus.”

Sara – “Se fizéssemos o pão por Deus cá na escola... podíamos ir pedir a quem?”

**I** – “Às outras salas...”

**Te.** – “E as outras salas também podem cá vir... temos de ter alguma coisa para lhes dar, podíamos pedir aos pais para cada um trazer alguma coisa para dar e partilhar com as outras salas nesse dia.”

Durante a brincadeira pelas áreas:

(A **Si**, morde a **Ar**.)

**Te.** – “Estás com fome **Si**.?”

**Si.** – “Estou!” (mostra os dentes)

**Te.** – “Se estás vamos lá a baixo pedir à dona **O**. que te dê duas colheres de sopa!

**Si.** – “E eu vou comer tudo!” (mostra os dentes novamente e começa a gritar).

**Te.** – “Senta-te aqui! Aqui não há gritos!”

(A **Si**. desloca-se para baixo da mesa)

**Te.** – “Não! Em baixo da mesa não, aqui na cadeira!”

(A **Si**. senta-se na cadeira e passado uns segundos vai para baixo da mesa, senta-se e aí permanece.)

Passado algum tempo, o **San.** e o **Dan.** vão para baixo da mesa – “Saíam daí, deixem-na estar”, disse logo a **I**.

Cerca de 30 minutos depois, a **Si.** começa a tocar nas pernas da **Te.** e diz: “**Te.**, desculpa”

**Te** – “Não **Si**. Tens de pedir desculpa à **Ar**.”

(A **Si**. sai debaixo da mesa e vai pedir desculpa à **Ar**.)

**Af.** – “Olha um bicho!”

**Ca.** – “Vamos soltar o bicho lá fora. Podem vir dois meninos comigo.”

**Ma.** – “Ainda estás com a constipação?”

Sara – “Sim, um bocadinho...”

**Ma.** – “Posso ir brincar para a casinha?”

Sara – “Sim, mas ainda não terminaste o teu desenho...”

**Ma.** – “Agora já acabei. Já posso ir?”

- **28 de outubro de 2016, sexta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Ao entrar na sala de manhã:

**Ma.** – “Ainda tens aí a Maria Leonor?” (pergunta apontando para a minha barriga).

Sara – “Sim, ainda está aqui. Olha a barriga ainda está grande...”

**Ma.** – “Pois é...”

No tapete, durante o acolhimento:

O **Pe.** é o chefe e por isso contou quantos meninas e quantos meninos estavam presentes na sala, contudo ao contar as crianças na roda uma a uma, enganou-se algumas vezes, mas após feita a correspondência do número de crianças em peças de lego conseguiu conta-las, às peças, sem se enganar nenhuma vez.

(...)

**Si.** – “Vamos por doces no saco porque é para o dia de Halloween.”

**San.** – “Não! Do pão por Deus...”

**Te.** – “E porquê que nós festejamos o pão por Deus? Ontem contámos uma história...”

**San.** - “Pois foi, as casas caíram, houve um terramoto...”

Na área do projeto do papagaio de papel:

**Dan.** - “O papagaio não voa porque tem muito peso, se calhar o do **Pe.** é menos pesado porque é mais pequeno.”

**San.** – “Temos de correr!”

**I** – “Não voou com o vento do secador porque temos de correr e precisamos de um fio maior e uma coisa que roda...”

**Dan.** - “A **I.** é mais alta, se for ela a correr com o papagaio se calhar ele voa.”

No exterior, antes do almoço:

Apesar de não existirem muitos materiais para brincarem no exterior, todos gostam de ir brincar no pátio. Alguns aproveitam para levar consigo alguns brinquedos que trazem de casa, outros gostam apenas de correr pelo espaço e outros de rebolar na relva.

## 6ª Semana

- **31 de outubro de 2016, segunda-feira.**

### Notas de Campo:

Hoje o **Bra.** não conseguiu sentar-se no tapete junto do grupo quando chegou à sala, ainda assim fomos começando o dia realizando as tarefas habituais: marcar as presenças, ver quem era o chefe do dia, contar quantos meninos e meninas estão presentes, etc., quando chegámos à altura de cantar a canção do “bom dia”, o **Bra.** veio a correr para junto do grupo e sentou-se.

Durante a hora de almoço, para que o **Bra.** comesse melhor a sopa procurámos cantar algumas canções que ele gostasse, inclusive a do “Bom dia” enquanto comia. O próprio grupo de crianças colaborou nesta estratégia cantando também as canções.

- **2 de novembro de 2016, quarta-feira.**

### Notas de Campo:

Hoje assim que cheguei ao JI apesar de já estar a par do que tinha acontecido, as crianças contaram-me que o **Carl** “bateu à **Te.**”, à educadora, logo em seguida o **Carl.** disse-me “mas já pedi desculpa...” e expliquei-lhe que ainda que tenha pedido desculpa não devia de voltar a repetir o que tinha feito e que de certeza que a **Te.** ainda devia de estar muito triste.

Para além disso, sabendo as crianças que eu tinha ido ao médico, preocuparam-se em perguntar-me se a Leonor estava bem.

Ao fazerem o balanço do mês de outubro onde realizaram a contagem do número de vezes que faltaram à escola e do número de vezes que estiveram presentes, as crianças tiveram também a oportunidade de refletir acerca de uma

atividade ou de um momento que tenham gostado particularmente e alguns referiram o projeto do papagaio de papel.

Durante a leitura de uma história, foi questionado ao grupo o porquê de o pássaro de que falava a história se chamar “Pica-Pau”:

“Porque pica as árvores” – responderam as crianças.

“Mas se pica árvores não se devia de chamar Pica-árvores”? – Perguntou a **Te**.

“Mas as árvores são feitas de madeira e os paus também, por isso podem ser “Pica-paus” – Respondeu a **Ran**.

No seguimento desta história surgiu a ideia de decorarmos e arranjarmos um chapéu-de-chuva que estava estragado com elementos alusivos à presente estação do ano, o Outono. E começámos por cobrir o chapéu com folhas que apanhámos na rua e cola branca.

O **Gu**. já revelou conhecer as regras da sala, antes de se sentar no tapete disse que ia beber água porque sabe que quando estamos sentados em grande grupo no tapete não nos podemos estar sempre a levantar. Contudo, ainda assim também já tentou ultrapassar esta mesma regra como desculpa de ainda não a conhecer.

- **3 de novembro de 2016, quinta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Hoje durante a atividade de educação física, realizamos o jogo dos arcos, primeiramente de uma forma cooperativa e em seguida de uma forma mais competitiva.

Inicialmente as crianças por talvez estarem habituadas a jogar este ou outros jogos de uma forma competitiva não compreenderam que quem ficasse fora do arco continuava no jogo não sendo excluído e na primeira vez em que isto aconteceu, a **Tha**. ficou fora do arco e começou a chorar acalmando-se em seguida quando expliquei que naquela fase ninguém iria ficar de fora. Assim o jogo foi evoluindo de uma forma mais gradual e só no final foi feita uma competição entre os pares que já foi mais facilmente aceite.

- **4 de novembro de 2016, sexta-feira.**

### Notas de Campo:

Sendo o dia de trabalhar no projeto do papagaio de papel, resolvi trazer para a sala um papagaio de compra já com todos os materiais pré-concebidos em que só era necessário monta-lo. Uma vez que a tarefa de construir um papagaio de papel não tem sido fácil para as crianças, manipular e explorar um papagaio já existente poderia ajudar à futura construção do mesmo e a tentar compreender uma das dúvidas colocadas pelas crianças: “Como podemos meter o papagaio a voar?”. Contudo, após montado o papagaio, não foi fácil coloca-lo a voar, talvez porque “não havia vento” (Carl) ou porque não estávamos a “correr suficientemente rápido” (Cla.) E foi então quando decidimos que era preciso escrever uma carta para os pais a pedir ajuda e tivemos ainda a ideia de “ver vídeos com pessoas a lançar os papagaios” (I.)

Foi realizado ainda um teatro baseado na história do capuchinho vermelho incluindo algumas características relativas ao outono, como o estado do tempo e os frutos desta época. A personagem da avozinha foi interpretada pelo **Bra.** e algumas meninas vestiram a pele do lobo mau. Duas das crianças que se voluntariaram inicialmente para realizar o papel do capuchinho mudaram de ideias na altura em que iam começar o teatro.

### **7ª Semana**

- **7 de novembro de 2016, segunda-feira.**

### Notas de Campo:

Hoje foi necessário continuar a elaboração das cartas para enviar aos pais a solicitar a sua colaboração no projeto mas para além disso foi realizado novamente o teatro do capuchinho vermelho trocando as crianças que iriam interpretar as personagens.

Desta vez o **Carl.** ia ficar apenas a assistir ao teatro, mas uma vez que ninguém quis interpretar o papel do capuchinho, ao invés de ficar a assistir ele preferiu participar realizando esse mesmo papel. Logo em seguida as restantes crianças, principalmente os rapazes, riram-se da situação. “Qual é o problema de o **Carl.** fazer de capuchinho? Deixa de ser o **Carl.** por estar mascarado de capuchinho?” – perguntei. “Pois, não faz mal... só vou fingir agora.” – Disse o **Carl.** “A Sara há pouco também fez de lobo mau. Era um lobo, não era uma loba... e ninguém se riu.” – Acrescentou a **Te.** O grupo ao ser confrontado com estas questões permaneceu em silêncio.

- **8 de novembro de 2016, terça-feira.**

### **Notas de Campo:**

Neste dia decidimos celebrar o dia do cinema em todas as salas do JI, desta forma foram projetadas duas curtas metragens em três salas juntando dois grupos de cada vez. Todos tiveram direito a um bilhete para entrar na sessão de cinema.

Na minha sala pude perceber que algumas crianças nunca foram ao cinema e outras referiram que por vezes fazem sessões de cinema em casa. Como o visionamento de filmes/vídeos recorrendo ao projetor é algo que acontece frequentemente na sala para que o dia se torna-se realmente diferente antes da sessão comecei a preparar tudo em conjunto com as crianças nomeadamente a organização da sala (existindo lugares marcados de acordo com os bilhetes), existindo também um vendedor de bilhetes e pipocas à porta da sala, sendo que os bilhetes foram recordados pelas crianças e as pipocas também foram feitas pelas mesmas. O chefe do dia foi então convidar outra sala para vir à sessão de cinema que iria ser realizada.

O **Bra.** esteve atento aos filmes durante toda a sessão permanecendo no lugar que lhe foi destinado. Tenho reparado que na sala costuma interessar-se também pela área da biblioteca ficando por algum tempo a manipular os livros, folheando as páginas, admirando as imagens, sem os estragar. Contudo, o momento da alimentação continua a ser muito difícil de gerir sendo que para além da sopa muitas vezes nem o prato tem comida.

### **Reflexão:**

Apesar desta ter sido uma atividade que foi realizada com todos os grupos, não decorreu de igual forma em todas as salas porque requeria mais tempo de preparação e porque foi necessário adapta-la conforme o grupo e os recursos disponíveis. Ainda assim, considero que o objetivo principal foi cumprido uma vez que pudemos proporcionar a cada criança um dia diferente e mesmo reconhecendo alguns defeitos na organização da atividade foi sem dúvida preferível realiza-la ainda que com esses mesmos defeitos do que não a realizar de todo, até porque sendo algo que é realizado em grande escala envolvendo várias pessoas na sua concretização acaba por ser difícil conciliar todos os pontos de vista bem como a disponibilidade de cada pessoa.

- **9 de novembro de 2016, quarta-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Tal como as crianças já tinham sugerido anteriormente, decidimos realizar um piquenique com frutas na sala, frutas essas que também já tinham sido utilizadas para o teatro da capuchinho vermelho, tratando-se então de frutos do outono, tais como: diospiro, abóbora, romã, pera, ameixas, marmelos e clementinas.

Todos participaram na preparação dos frutos, descascando-os e por fim foram espetando um palito em cada pedacinho de fruta para provarem.

O **Bra.** gostou muito de provar a ameixa e rejeitou a pera só de a ver, provavelmente reconhecendo-a e foi capaz de autonomamente espetar o palito nos pedaços de fruta comendo sozinho. Em conversa com a mãe percebi que a pera é dos frutos que mais come em casa e segundo a mesma o **Bra.** não gosta muito de fruta, contudo não se trata de toda a fruta tal como foi possível observar na atividade realizada.

- **10 de novembro de 2016, quinta-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Após a prova dos frutos, construímos uma tabela de dupla entrada para registar o fruto que cada criança gostou mais e o que gostou menos. Durante o preenchimento da tabela percebi que por vezes existia mais do que um fruto que as crianças não tinham gostado de igual forma não se conseguindo decidir por apenas um fruto. Terminado o preenchimento da tabela realizámos ainda um gráfico para ajudar a analisar toda a informação de uma forma global e perceber quais foram os frutos menos apreciados e os mais apreciados pelas crianças. Durante a análise do gráfico era frequente cada um falar das suas preferências... principalmente se não coincidissem com as da maioria.

Hoje também construímos o mapa do tempo que surgiu a partir da leitura da história da “Maria Castanha”. Esta construção foi feita tendo em conta as sugestões das crianças sendo que as mesmas é que decidiram que estados do tempo deveriam estar representados no mapa.

- **11 de novembro de 2016, sexta-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Neste dia começámos por celebrar o dia de São Martinho apresentando esta lenda a todas as crianças do JI através de teatro de sombras realizado por nós, estagiárias. Ainda que não existissem diálogos nesta versão da história, recorrendo apenas a sombras, efeitos sonoros e ao narrador as crianças mantiveram-se bastante envolvidas durante este momento que se tornou diferente. No final, muitas tiveram inclusive curiosidade em espreitar o que se passava por de trás do “pano” das sombras.

Durante a tarde, tivemos ainda a oportunidade de ir ver as castanhas a assar e cada criança teve direito a um cartucho de castanhas que puderam descascar e comer ao ar livre.

### **Reflexão:**

Desta vez não dependendo tanto de alguns recursos tecnológicos e tratando-se de uma atividade mais curta, ainda que abrangesse as várias salas de JI, senti que em termos de organização funcionou sem qualquer problema.

### **8ª Semana**

- **14 de novembro de 2016, segunda-feira.**

### **Notas de Campo:**

Hoje, foi realizado um eco concerto na nossa sala por parte do SMAS que serviu para sensibilizar as crianças a não desperdiçarem água. As crianças apesar de se encontrarem bastante agitadas, até porque foram juntos três grupos diferentes na mesma sala, envolveram-se com facilidade nesta atividade mostrando uma grande vontade de participar. Os instrumentos utilizados (violino, contra baixo e viola de arco) foram sem dúvida o grande ponto de interesse do concerto.

Neste dia, resolvi também iniciar uma pequena entrevista às crianças de forma a recolher dados para a investigação que irei realizar acerca das questões de género. Esta entrevista consistia basicamente em saber que brinquedo as crianças ofereciam a um rapaz e a uma rapariga do grupo e se o brinquedo escolhido para o rapaz podia ser utilizado pela rapariga e vice-versa.

Durante a tarde, resolvi preparar uma atividade de digitinta para o Bra. que se manteve envolvido durante todo o tempo em que a mesma decorreu utilizando o dedo indicador para realizar traços sobre a tinta, que na sua maioria eram traços circulares e escolhendo as cores que queria utilizar apontando para as mesmas.

- **15 de novembro de 2016, terça-feira.**

### **Notas de Campo:**

Hoje apenas dez crianças vieram à escola estando várias delas doentes.

O Carl tal como tem acontecido várias vezes, no momento de grande grupo de manhã no tapete decide interromper as outras crianças sem colocar o dedo no ar e desrespeitando as regras, deste modo foi necessário que saísse do tapete durante um tempo e voltasse quando estivesse mais calmo, recorrendo assim à estratégia denominada por “time out” que pareceu resultar.

Continuei as entrevistas relativas à investigação, as crianças quiseram fazer o desenho de um dos brinquedos que falavam em oferecer, a certa altura reparo que a Si. está a tapar o desenho: “Porquê que estás a esconder o teu desenho Si.?” – perguntei, logo de seguida aponta para o Gu. que estava sentado ao meu lado e demasiado perto para ver o que a Si. desenhava, o desenho era para ele e tal como todas as prendas era surpresa.

Enquanto fazia as entrevistas:

Sara - “Gu. se pudesses dar uma prenda a alguém cá da sala, davas a quem?”

Gu. - “Ao Gui.”

Sara - “E davas o quê?”

Gu. - “Um brinquedo.”

Sara - “Qual?”

Gu. - “Uma pista.”

Sara - “De carros?”

Gu. - “Sim.”

Sara - “E se fosse a uma menina cá da sala, a quem davas?”

Gu. - “à Y., dava um comboio.”

Sara - “E podíamos dar o comboio ao Gui.?”

Gu. - “Não, porque ele já tem um brinquedo.”

- **16 de novembro de 2016, quarta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Assim que cheguei à sala a Tha. veio ter comigo e disse: “Sara faço anos!”

O Bra. hoje estava particularmente agitado, não se sentando no tapete acabando por distrair o grupo, sendo que para que conseguíssemos continuar a rotina habitual foi necessário que alguém estivesse com o Bra.

Continuei as entrevistas relativas à investigação e pude reparar que a Ar. é a rapariga mais escolhida pelo grupo quando confrontados com a pergunta: “se pudesses dar uma prenda a uma menina cá da sala, davas a quem?”.

### **9ª Semana**

- **21 de novembro de 2016, segunda-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Hoje foi festejado o dia do pijama e realizámos uma atividade inspirada no livro da missão pijama. No final do dia existiu uma conversa com os pais acerca do projeto que estamos a desenvolver.

- **22 de novembro de 2016, terça-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Continuámos a realização da atividade do dia anterior, e o Af. trouxe algumas informações que recolheu com o pai para o projeto.

O Bra. já faz o gesto do “Bom dia” quando cantamos a música.

- **23 de novembro de 2016, quarta-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Finalizamos a atividade do dia do pijama.

O papagaio de papel construído no projeto finalmente voou e as crianças voltaram a entusiasmar-se bastante com o projeto.

- **24 de novembro de 2016, quinta-feira.**

#### **Notas de Campo:**

Definimos as fases que foram necessárias para a construção do papagaio.

- **25 de novembro de 2016, sexta-feira.**

**Notas de Campo:**

Agendámos com alguns pais a sua vinda à sala para construir os papagaios de papel com os filhos.

Descobrimos e registámos as diferenças entre papagaios (aves) e papagaios de papel.

**10ª Semana**

- **28 de novembro de 2016, segunda-feira.**

**Notas de Campo:**

A Mãe da I. veio hoje à sala para construir um papagaio com a filha e previamente construiu um em casa com a criança e com outros elementos pertencentes família, nomeadamente o pai e o tio da criança, tendo inclusive ido todos experimenta-lo no exterior para verificar se voava:

Sara – “Então I. e o teu papagaio voou?”

I. – “Sim! (sorriu)”

Mãe da I. – “Até estava algum vento! O papagaio até houve uma altura que caiu e desmontou-se todo... ela ficou logo triste mas o tio ajudou-a a arranja-lo e depois foram lança-lo outra vez.”

Sara – “Podiam ter gravado ou ter tirado fotografias para nos mostrar, íamos gostar de ver! Para a próxima vez se puderem gravem...”

Mãe da I. – “Ah pois era... mas nem nos lembramos, estávamos tão divertidos com aquilo, os vizinhos até vieram à janela ver o que estávamos a fazer... e nem nos lembramos, foi muito giro.”

- **29 de novembro de 2016, terça-feira.**

**Notas de Campo:**

Hoje realizei alguns questionários que irei utilizar na investigação acerca das questões de género.

- **30 de novembro de 2016, quarta-feira.**

**Notas de Campo:**

Realizámos o calendário do advento

Veio à sala a Mãe da Ari., do Gui/ e a irmã da Si. para realizar o papagaio de papel.

- **2 de Dezembro de 2016, sexta-feira.**

**Notas de Campo:**

Continuámos a realização do Calendário do Advento e visualizámos um filme de Natal.

**11ª Semana**

- **5 de Dezembro de 2016, segunda-feira.**

**Notas de Campo:**

Pesquisamos a resposta à pergunta “como surgiram os papagaios?” e demos início à preparação da divulgação do projeto.

- **6 de Dezembro de 2016, terça-feira.**

**Notas de Campo:**

Iniciamos a realização das prendas de natal.

- **7 de Dezembro de 2016, quarta-feira.**

**Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal.

- **9 de Dezembro de 2016, sexta-feira.**

**Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal e escrevemos uma carta ao pai natal.

A mãe do Bra. compareceu para realizar um papagaio de papel com o filho contribuindo assim para o projeto dos papagaios que está a ser desenvolvido na sala. Apesar de o Bra. não conseguir verbalizar a sua satisfação relativamente a este momento, uma vez que não tem a linguagem oral adquirida, esta satisfação não deixou de ser notória durante o envolvimento de ambos na atividade.

## **12ª Semana**

- **12 de Dezembro de 2016, segunda-feira.**

### **Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal e exploramos um livro pop-up sobre o Pai Natal.

- **13 de Dezembro de 2016, terça-feira.**

### **Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal.

No tapete, num momento de conversa com as crianças:

Sara – “Gostaste que a irmã viesse construir o papagaio contigo si?”

Si – “Sim... (sorriu)”

Sara – “Gostavas que ela voltasse para vir fazer alguma coisa contigo aqui na sala?”

Si – “Sim, gostava que ela viesse cá e brincasse comigo na área da casinha.”

Sara – “E tu Gui? Gostaste que a mãe tivesse cá estado na sala a fazer o papagaio contigo?”

Gui – “Sim.”

Sara – “Gostavas que ela voltasse e fizesse outras coisas contigo aqui na sala?”

Gui – “Sim gostava... construções.”

Sara – “E tu Ari? Gostaste de ter ca a mãe?”

Ari – “Sim...”

Sara – “Gostavas que ela viesse cá fazer mais coisas contigo?”

Ari – “Sim...”

Sara – “O quê?”

Ari – “Não sei...”

- **14 de Dezembro de 2016, quarta-feira.**

**Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal.

- **15 de Dezembro de 2016, quinta-feira.**

**Notas de Campo:**

Continuamos a realização das prendas de natal

Na hora de acolhimento, no tapete:

Sara – “Então I. estiveste doente... estás melhor?”

I – “Sim. As borbulhas já passaram.”

Sara – “A última vez que vieste foi mais ou menos quando a mãe cá veio fazer o papagaio contigo lembras-te?”

I – “Sim! Está ali o meu papagaio.”

Sara – “Pois está! Gostaste que a mãe tivesse vindo fazer contigo?”

I – “Sim...”

Sara – “Gostavas que ela viesse mais vezes? O que gostavas que viesse fazer mais contigo?”

I – “Gostava... não sei... há tantas coisas...”

- **16 de Dezembro de 2016, sexta-feira.**

**Notas de Campo:**

Realizámos bolachas com formas de natal.

**13ª Semana**

- **4 de Janeiro de 2016, quarta-feira.**

**Notas de Campo:**

Hoje chegaram à sala mais duas crianças que irão também fazer parte do grupo, um rapaz e uma rapariga. Sendo que o rapaz, o K., veio de Espanha e a sua língua materna é o Espanhol e a rapariga a De. que sofre de perturbações no espectro do autismo.

A De. a certa altura não quis sentar-se no tapete quando estávamos em grande grupo, contudo tanto eu como a Te. insistimos para que ficasse até ao final.

A Te. pediu ao K. para que escrevesse a data no trabalho – “Hoje é dia 4, a data está no quadro é só copiar... Escreve aqui.”, e o K. escreveu a palavra “Dia” seguida do número 4.

### **Reflexão:**

Em relação ao K., apesar da diferente linguagem é possível compreender praticamente tudo o que este quer dizer e vice-versa e ainda que não tenha existido muito tempo ainda para conhecer o K. desde já foi possível verificar que este conhece bem os números e as letras sendo mesmo capaz de ler e escrever algumas palavras.

Quanto à De. pelo que pude observar até agora, não tem grandes dificuldades de comunicação e interação com os pares nem com os adultos, apresentando até ao momento apenas alguns comportamentos difíceis de gerir, desafiando o cumprimento de algumas regras.

- **5 de Janeiro de 2016, quinta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Durante a manhã, as crianças realizaram atividades de educação física e reuniram-se juntamente com outra sala para sugerir alguns equipamentos para o recreio de forma a contribuir para um projeto de reabilitação do mesmo.

Na parte da tarde distribuíram-se pelas diferentes áreas e em pequenos grupos continuaram a elaboração de um vídeo acerca do projeto dos papagaios de papel que servirá para a divulgação do mesmo.

### **Reflexão:**

Durante a reunião da manhã, acerca dos equipamentos para o espaço exterior, as crianças mostraram-se entusiasmadas com a possível construção dos equipamentos.

- **6 de Janeiro de 2016, sexta-feira.**

### **Notas de Campo:**

Confecionámos bolo rei para festejar o dia.

## 14ª Semana

- **9 de Janeiro de 2016, segunda-feira.**

### Notas de Campo:

Hoje ao pintar um painel alusivo ao inverno, a **Te.** perguntou se a criança que iam desenhar no painel iria ser um menino ou uma menina, e após terem decidido que iria ser um menino, comentou: “Então se vai ser um menino, vamos fazer o cabelo curto.”, logo de seguida **Cla.** responde: “mas os meninos também podem ter o cabelo comprido.”

- **10 de Janeiro de 2016, terça-feira.**

### Notas de Campo:

Ao cruzarem-se com uns polícias na escola, surgiu a conversa na área do tapete acerca das profissões que cada um gostava de ter quando cresce-se, registando-se as seguintes respostas:

**Ma** – Mãe; **De** – Policia; **Carl** – Policia; **Pe** – Piloto; **Ke** – Piloto; **Gu** - Piloto; **I** – Cantora; **Dan** – Cantor; **Ar** – Bailarina; **San** – Policia; **Si** – Médica; **Ran** – Veterinária; **Ed** – Policia; **Aq** – Policia; **Gui** – Policia; **Af** – Policia.

Quando a **De.** disse que gostava de ser polícia quando cresce-se, o **San.** disse logo em seguida que isso não seria possível porque ela era uma menina.

## 15ª Semana

- **16 de Janeiro de 2016, segunda-feira.**

### Notas de Campo:

**Te.** – “De quem são estas luvas cor de rosa?”

**San.** – “São cor de rosa, por isso são de alguma menina...”

**Dan.** – “Não. Os meninos também podem usar cor de rosa.”

## **B) Reflexões Semanais**

### **1. Reflexão Semanal (Primeira Semana): A importância do período de observação.**

A observação das crianças é uma componente fundamental, “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância tem com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas.” (Hohmann, M. & Post, J., 2011, p.15). Neste sentido, considero que os primeiros dias de estágio focados mais na observação das crianças e das suas rotinas e horários foram bastante importantes para conhecer sobretudo o grupo e os seus interesses, estabelecer as primeiras relações e para compreender a organização do ambiente educativo.

“Quando chegam à sala normalmente as crianças em conjunto com a educadora saúdam-se cantando a canção do “bom dia” na área do tapete” (Nota de campo do dia 26 de Setembro de 2016), sendo este o primeiro momento da rotina das crianças, que pude observar.

Quanto à organização do ambiente educativo, para além da sala estar dividida por diversas áreas, uma das observações também por mim realizadas prendeu-se com um dos instrumentos de pilotagem, visto que a minha chegada à sala coincidiu com a introdução de alguns destes instrumentos, reparei então que “o mapa das presenças é mensal e não está por ordem alfabética mas sim por ordem de idades, começando pelos mais velhos.” (Nota de campo do dia 28 de Setembro de 2016, 1ª semana) e deste modo “os mais novos podem assim observar os mais velhos e ir percebendo o funcionamento do mapa e das rotinas que são realizadas em torno do mesmo” (Reflexão diária do dia 28 de Setembro de 2016, 1ª semana)

Relativamente ao grupo de crianças, existem nesta sala 17 crianças no total entre elas uma criança com Necessidades Educativas Especiais, sendo portadora do Síndrome de Down. Destas 17 crianças 8 são raparigas e 9 são rapazes, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. O grupo, na sua maioria, é capaz de expressar os seus interesses com facilidade tornando-se num grupo bastante participativo e comunicativo tal como se pode verificar no exemplo a seguir:

[No tapete, durante o acolhimento]

Ran – “Gostava de saber como se faz um papagaio...”

Sara – “Um papagaio? Um papagaio animal ou um de papel?”

Ran – “De papel.”

Sara – “Podíamos tentar fazer... temos de descobrir o que precisamos.”

I – “Precisamos de uma cartolina para desenhar.”

Ma. – “Podemos pôr lacinhos e fitinhas...”

(Nota de campo do dia 27 de Setembro de 2016, 1ª semana.)

É possível ainda afirmar que existe uma relação próxima e de cooperação tanto entre as crianças como entre as mesmas e a educadora.

Quanto à minha presença, as crianças mostraram-se curiosas e recetivas - “Sendo o primeiro dia de estágio a Educadora começou por me apresentar ao grupo, questionando o mesmo sobre a minha presença: “Já repararam que hoje há algo de diferente cá na sala?” (Te.) [as crianças sorriram e apontaram para mim], “Eu sou a Sara. E o que acham que eu venho cá fazer à vossa sala? - perguntei eu, “És uma professora nova.” (respondeu de imediato a M. e todos partilharam da mesma opinião). “Estou a aprender a ser Educadora – respondi. E por isso gostava de ficar na vossa sala durante algum tempo, hoje e mais alguns dias, semanas... pode ser?”- todos responderam que sim.” (Nota de campo do dia 26 de setembro de 2016, 1ª semana)” o que permitiu estabelecer gradualmente uma ligação que transmitiu alguma confiança – “Na área do tapete após o acolhimento, enquanto cantávamos algumas canções solicitadas pelo grupo, uma das crianças abraçou-me agarrando-se à minha cintura” (Nota de campo do dia 26 de setembro de 2016, 1ª semana).

Pessoalmente procurei interagir com as crianças especialmente nos momentos de brincadeira livre, mostrando-me disponível e interessada, procurando ainda assegurar um ambiente descontraído respeitando o ritmo e o espaço das mesmas, pois é tão importante para mim conhecer o grupo como o grupo me conhecer a mim.

#### **Referências:**

Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **2. Reflexão Semanal (Segunda Semana): A relação e o contacto com as famílias.**

Esta semana levou-me a refletir acerca das práticas educativas para à promoção do envolvimento das famílias na educação pré-escolar e acerca das potencialidades desse envolvimento e da forma em que este pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

O envolvimento da família na escola não se pode basear apenas nas comemorações de dias especiais, é importante que para além disso existam outros momentos em que as famílias possam participar e acompanhar o desenvolvimento das crianças dentro da instituição. É também através da família que podemos compreender e conhecer cada vez melhor cada criança, “uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças” (Figueiredo, 2010, p.30) – “O Bra para além de ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais, possuindo o Síndrome de Down, segundo a educadora, vive num meio familiar com dificuldades económicas o que impossibilita o acesso a alguns produtos alimentares nomeadamente frescos. Deste modo revela bastantes dificuldades em comer a sopa na hora do almoço, não comendo sozinho apenas brinca mergulhando a colher na sopa sem a levar à boca e quando alguém tenta dar-lhe uma colher de sopa, fecha a boca, cospe, chora e diz que “não”.” (Nota de campo do dia 6 de outubro de 2016, 2ª semana). Este comportamento, do Bra, só é compreendido conhecendo o contexto onde o mesmo vive.

Assim sendo, deve existir sempre uma parceria entre o JI e a família de maneira a que ambos possam contribuir de forma positiva e significativa para o desenvolvimento global da criança e para o seu bem-estar, sendo que o papel da família também não é apenas o papel de cuidar e garantir os cuidados básicos, é necessária a sua contribuição em todas as outras dimensões.

De acordo com Figueiredo (2010) “é na família que a criança encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar e onde se inicia o processo de consciencialização dos valores inerentes à sociedade. Esta surge com direitos e deveres e é detentora do papel de educadora, desenvolvendo as capacidades cognitivas, motoras e afectivas das crianças.” (p.9-10), a autora acrescenta ainda, citando Marques (2001, p.12), que “(...) os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.” (p.29).

Contudo considero que as famílias podem assumir várias posturas no que respeita a esta participação colaborativa com a escola e cabe ao educador adaptar as práticas educativas para a promoção desta participação aos contextos inerentes.

Tal como cada criança as famílias possuem necessidades, interesses e potencialidades específicas podendo dar o seu contributo e envolverem-se da forma que mais lhes seja confortável para que esta parceria não se transforme num aglomerado de “tarefas” impostas e descontextualizadas. Ainda assim, nos casos onde esta ligação, entre a escola e a família, parece assumir caminhos mais estreitos é importante não desistir de encontrar estratégias que possibilitem facilitar este contacto valorizando sempre todos os esforços realizados - “Apesar da minha apresentação presencial à maioria das famílias, pensei que seria necessário um registo mais pormenorizado com a minha apresentação para afixar à porta da sala e para enviar por email a todos. Contudo após uma conversa com a educadora cheguei à conclusão de que essa mesma apresentação seria mais significativa para as famílias caso fosse feita pelas próprias crianças.” (Nota de campo do dia 7 de outubro de 2016), ou seja, uma vez que existem famílias cujo contacto com estas não é tão frequente por não comparecerem à escola chegando e saindo as crianças com o ATL foi necessário repensar em outras formas de comunicação que ao mesmo tempo têm de ser sempre bem refletidas para que o impacto das mesmas seja notório não se traduzindo em apenas mais “recados” que as crianças levam para casa e que acabam por, muitos deles, cair no esquecimento.

Em suma, o que importa não esquecer é que objetivos principais desta parceria estão inteiramente ligados com a promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

#### **Referências:**

Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Universidade Fernando Pessoa: Porto.

### **3. Reflexão Semanal (Terceira Semana): A promoção da igualdade de género no Jardim de Infância.**

No decorrer desta semana, surgiu uma situação que me fez refletir acerca da promoção da igualdade de género no Jardim de Infância.

Desde cedo as crianças aprendem a viver em função do que é socialmente aceite, sendo os seus comportamentos e a forma como se encaram a si próprios e aos outros fortemente influenciados seja pela relação existente com: “o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Marchão, A. & Bento, A., 2010-2011, p.2 citado por Cardona et al., 2010, p.20).

Assim sendo, no seu quotidiano, as crianças respondem “socialmente de acordo com os modelos que impregnam o seu meio próximo, de feminilidade ou de masculinidade, reproduzindo-os.” (Marchão, A. & Bento, A (2010-2011), p.2), pode-se dizer então que as crianças conseguem identificar e reproduzir as características relativas ao género feminino e masculino bem como determinados papéis sociais atribuídos aos mesmos. A nota de campo que se segue ilustra deste modo o que foi referido tratando-se este de um exemplo claro onde as crianças demonstram conhecer algumas características atribuídas aos géneros:

“(Na área da biblioteca, ao brincar com um fantoche)

Cla. – “É uma menina!”

Sara. – “Porquê que esse fantoche é uma menina Cla.?”

Cla. – “Têm cabelo...”

Carl. – “É um rapaz. Não têm cor de rosa, por isso é rapaz.”

Pe. – “É uma menina... tem o cabelo comprido.”

Sara – “Então façam lá um desenho do fantoche para eu perceber porquê que é um menino ou porquê que é uma menina.”

A Cla. desenhou o fantoche com um vestido cor de rosa, o Carl. desenhou o fantoche vestido de azul.” (Nota de campo do dia 13 de outubro de 2016, quinta-feira, terceira semana).

Estes são os chamados “estereótipos” que são impostos a cada um dos géneros e que dizem respeito a “(...) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres” (Marchão, A. & Bento, A., 2010-2011, p.2 citado por Silva et al., 2005, p.11).

Em suma, nesta faixa etária em questão (4/5 anos de idade), as crianças sabem a que género pertencem e tem a plena consciência de que “homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes” (Marchão, A. & Bento, A., 2010-2011, p.2 citado por Silva et al., 2005, p.11), mas tal como refere Marchão e Bento

(2010-2011) citando Silva et al. (2005) se pretendemos que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos de reconhecer e integrar a igualdade entre ambos os sexos e muitas vezes este é um assunto esquecido, ou até considerado de menor importância, não fazendo parte dos objetivos da prática do/a educador/a. Contudo é um objetivo que se insere na formação pessoal e social das crianças, e o Jardim de Infância enquanto “primeiro contexto formal (paralelo e/ou complementar da família)” (Marchão, A. & Bento, A., 2010-2011, p.4) deve promover esta formação pois é aqui que começa a aprendizagem da “diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (Marchão, A. & Bento, A., 2010-2011, p.4 citado por Cardona et al., 2010, p.59).

### **Referências:**

Marchão, A. & Bento, A. (2010-2011). *Promoção da igualdade de género: um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.

#### **4. Reflexão Semanal (quarta semana): A importância de brincar no JI.**

O decorrer da semana que passou despertou-me essencialmente para importância um fator essencial para o quotidiano das crianças no contexto do JI, a frequência dos momentos de brincadeira.

Segundo Santos (2008), “atualmente vive-se numa sociedade em que tudo se faz ‘a correr’. O tempo é um bem precioso e a gestão do mesmo acaba por ser uma arte de mestria. Esta constante vivência em ‘correria’, onde tudo é agendado ao minuto, contamina inevitavelmente o dia-a-dia das crianças.” No exemplo que se segue é possível verificar exatamente que as crianças ansiavam acabar as atividades que estavam desenvolver para ir brincar:

“Durante as atividades dirigidas:

Pe. - “Já acabei. Posso ir para as áreas?”

Sara: “Sim...”

Ed. – “Também já acabei. Posso ir brincar agora?”

Sara - “Sim... podes.” (Nota de Campo do dia 19 de outubro de 2016, quarta-feira, quarta semana).

Ainda de acordo com a mesma autora, (Santos, 2008) “brincar é a forma de controlo das interações sociais da criança e um meio poderoso de aprendizagem sobre o mundo. É um dos fenómenos mais comuns e naturais da infância, não específico ao Homem, mas também partilhado com outras espécies.”

Assim sendo, considero que por vezes não se torna tão necessário pensar em demasiadas atividades dirigidas com a finalidade de desenvolver determinadas competências uma vez que brincar por si só já “estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas.” (Póvoas, M. et al., 2013, p.109).

Para além do que já foi referido, importa ainda acrescentar que a atividade lúdica permite estabelecer relações entre as crianças e até mesmo entre o/a educador/a e o grupo, é essencial estarmos atentos e disponíveis para as brincadeiras das crianças pois estes são momentos onde também conseguimos conhecê-las e compreendê-las, pois é assim que a criança explora, experimenta e aprende, através do brincar.

### **Referências:**

Santos, T. (2008). *A importância de brincar em idade pré-escolar*. In: Rituais de Vida saudável, Nº4.

Póvoas, M. et al. (2013). *Brincar em idade pré-escolar*. Acta Pediátrica Portuguesa, Évora.

## **5. Reflexão Semanal (Quinta Semana): A importância do espaço exterior.**

Esta semana tive a oportunidade de observar alguns momentos em que verifiquei que o contacto com o exterior é realmente bastante significativo para o desenvolvimento das crianças.

“Apesar de não existirem muitos materiais para brincarem no exterior, todos gostam de ir brincar no pátio. Alguns aproveitam para levar consigo alguns brinquedos que trazem de casa, outros gostam apenas de correr pelo espaço e outros de rebolar na relva.” (Nota de campo do dia 28 de outubro de 2016, sexta-feira, quinta semana). O espaço exterior proporciona vastas experiências e oportunidades que não são conseguidas no espaço interior, permite deste modo uma diversificação de atividades por se tratar de um espaço que segundo Silva 2013, possui “outro tipo de características e potencialidades, constituindo um ambiente fundamental na construção do conhecimento por parte da criança” (p.11) especialmente na abordagem das ciências.

Deste modo, cabe ao educador estimular as crianças a “a observar, a sentir, a cheirar e a ouvir o que a natureza pode proporcionar” (Silva, 2013, p.11), pois é através do contacto com o ambiente que as crianças conseguem ter a perceção das várias transformações que ocorrem à nossa volta, tal como se pode verificar no exemplo seguinte:

«Após todos os esclarecimentos acerca do pão por Deus e do Halloween, decidimos fazer uns sacos e decora-los para ir pedir o pão por Deus. Chegámos à conclusão que podíamos decorar os sacos pintando-os com folhas:

Sara – “Mas onde podemos arranjar as folhas?”

Carl – “Lá fora, há muitas no chão.”

Pe. – “No chão? Não... as folhas estão nas árvores.”

Sara – “Se calhar podíamos ir lá fora ver...”» (Nota de campo do dia 26 de outubro, quarta-feira, quinta semana).

Assim sendo, este espaço deve ser utilizado como um “prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira [e deve ser organizado de forma a alargar] em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.161, citado em Silva, 2013, p.11).

### **Referências:**

Silva, C. 2013. *Perguntar, explorar e descobrir sobre o mundo físico na creche e no jardim de infância*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

## **6. Reflexão Semanal (Sétima semana): O envolvimento da equipa educativa.**

O envolvimento de toda a equipa educativa é um aspeto que considero importante para uma boa prática profissional, fazendo este parte dos meus objetivos a atingir como futura educadora de infância.

Deste modo, atividades que englobam toda a equipa envolvendo as várias salas foram sobretudo esta semana colocadas em prática: “Neste dia decidimos celebrar o dia do cinema em todas as salas do JI, desta forma foram projetadas duas curtas metragens em três salas juntando dois grupos de cada vez. Todos tiveram direito a um bilhete para entrar na sessão de cinema.” (Nota de campo do dia 8 de novembro de 2016, terça-feira, sétima semana).

Contudo, admito que por vezes não é fácil envolver toda a equipa uma vez que é necessário também que exista algum tempo disponível para trocar ideias, dialogar e planear, “ainda assim, considero que o objetivo principal foi cumprido uma vez que pudemos proporcionar a cada criança um dia diferente e mesmo reconhecendo alguns defeitos na organização da atividade (...) até porque, sendo algo que é realizado em grande escala, envolvendo várias pessoas na sua concretização acaba por ser difícil conciliar todos os pontos de vista bem como a disponibilidade de cada pessoa.” (Reflexão diária do dia 8 de novembro de 2016, terça-feira, sétima semana.)

Apesar disso, tenciono contornar as dificuldades sentidas tentando ao máximo continuar a envolver a equipa solicitando ideias e opiniões que contribuem não só para melhorar o meu desempenho profissional como também para o bem-estar das crianças, para os seus interesses e necessidades e por isso mesmo ainda nesta semana “começámos por celebrar o dia de São Martinho apresentando esta lenda a todas as crianças do JI através de um teatro de sombras realizado por nós, estagiárias (...) as crianças mantiveram-se bastante envolvidas durante este momento que se tornou diferente. No final, muitas tiveram inclusive curiosidade em espreitar o que se passava por de trás do “pano” das sombras.” (Nota de campo do dia 11 de novembro de 2016, sexta-feira, sétima semana).

Posto isto, acredito que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130) pois estes ao conhecerem as crianças são capazes de apoiar-las de uma forma cooperativa e mais eficaz.

De acordo com Antunes (2016), é importante acrescentar também que os membros da equipa educativa, principalmente no que se refere à educadora e auxiliar de cada sala, “devem todos trabalhar num só sentido, ou seja, focar-se no mesmo tipo

de ensino, no mesmo tipo de prática e em ações coerentes entre si, pois têm a seu cargo o mesmo grupo de crianças” (p.11).

A mesma autora refere ainda, citando Hohmann, Banet, e Weikart (1995), que existem alguns passos/estratégias que a equipa pode seguir, tais como: estabelecer um período para a avaliação e o planeamento, distribuir tarefas, dialogar acerca das expectativas existentes e restrições necessárias, entre outros, mas tal como referi anteriormente, a aplicação destas estratégias exige tempo e disponibilidade, portanto ainda que não seja de uma maneira formalizada, irei procurar que exista, ainda assim, o máximo de comunicação possível entre mim e os vários elementos, mantendo sempre o foco principal, as crianças.

### **Referências:**

Antunes, A. (2016). *Trabalho em equipa. A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância*. Relatório final de estágio: Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.

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

## **7. Reflexão Semanal (Oitava Semana): Questões de ética profissional.**

No decorrer desta prática profissional supervisionada foi essencial ter sempre em conta alguns aspetos éticos no sentido de agir, tanto no sentido pessoal como profissional, sempre com competência, integridade, responsabilidade e respeito.

Tal como refere Rosa (2011), citando Estrela (1999), considera-se que o educador de infância desempenha “um ofício moral” (p.24) uma vez que o que norteia a sua conduta é essencialmente a qualidade do seu atendimento e o bem-estar da criança. O que não é de estranhar sendo que a educação tem como objetivo principal preparar as crianças para viver numa “sociedade complexa, em que se vive num tempo de insegurança, de mudança (...), de reconhecimento de diversidade cultural, de rápida evolução científica, de questionamento dos princípios morais.” (Rosa, 2011, p.24).

A autora mencionada refere ainda especificamente a situação de estágio final como sendo “o culminar da formação inicial para a profissão” (p.25), repleto de situações éticas. Como por exemplo: o que fazer numa situação em que a criança se recusa a comer? Como tem acontecido com o Bra. ao longo de todo o estágio.

Deste modo, é importante saber como agir com as crianças e sobretudo, em qualquer situação, tal como é descrito na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento; responder às necessidades educativas das crianças; ter expectativas positivas em relação a cada uma reconhecendo as suas capacidades de aprendizagem; ter em conta a individualidade de cada um; promover uma socialização cooperada e a autonomia; garantir o sigilo profissional e a privacidade de cada criança.

### **Referências:**

APEI. (2001). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Cadernos de Educação de Infância.

Rosa, M. (2011). *A formação ética dos futuros educadores de infância*. APEI: Cadernos de Educação de Infância.

## 8. Reflexão Semanal (nona semana): A metodologia de trabalho por projeto

Durante a minha intervenção surgiu uma problemática adequada e fundamentada para implementar no Jardim de Infância de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto, que segundo Vasconcelos (2011), ao citar Katz (2004), “o trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (p.7).

O referido projeto surgiu, portanto, a partir de um interesse/curiosidade de uma criança que sugeriu realizar um papagaio de papel. Esta ideia suscitou de imediato algumas questões por parte do grupo: O que é um papagaio de papel? Qual é a diferença entre um papagaio de papel e um papagaio “a sério”? Como podemos construir um papagaio? - Propagando-se desta forma o interesse acerca do tema para todo o grupo de crianças.

A principal intenção deste projeto é, no fundo, valorizar os interesses e necessidades do grupo encontrando as respostas às suas questões.

Posto isto, considerei necessário respeitar as diferentes fases de um projeto tais como: o planeamento, o desenvolvimento e a apresentação e avaliação do mesmo, integrando as diversas áreas de conteúdos, desenvolvendo assim um projeto de integração curricular, uma vez que independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância, acredita-se que “uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades (Katz e Chard, 1997, 2009), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2011, p.8).

Antes do planeamento deste projeto, foi fundamental conhecer o grupo de crianças, o jardim de infância e o agrupamento, percebendo assim quais eram as rotinas das crianças, as atividades que costumam desenvolver, os materiais e os espaços que existem disponíveis.

### Referências

Vasconcelos, T. (2011). (Coord.) *Trabalho por projeto em educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **9. Reflexão Semanal (Décima Semana): A importância das reflexões.**

Ao longo da realização deste estágio tenho sentido alguma dificuldade em conseguir gerir o meu tempo de forma a executar todas as reflexões diárias e semanais nos prazos estipulados, ainda que considere de extrema importância a produção das mesmas uma vez que são uma forma de avaliar, não só a evolução da minha prática profissional, mas também a evolução do desenvolvimento global crianças e ainda do ambiente educativo.

A avaliação tal como referem Formosinho e Parente (2005) é um conceito polissémico sendo que é importante refletir sobre as aprendizagens das crianças e sobre as oportunidades oferecidas pelos contextos. De acordo com as autoras mencionadas, “não se pode ignorar e pensar na avaliação de forma isolada e tecnicista” (p.26) é importante também pensar no contexto da sala de atividades que sem dúvida, influencia as aprendizagens das crianças, a sua predisposição e bem-estar.

O Ministério da Educação (2001), segundo Portugal (2012), emitiu inclusive uma circular relativa à avaliação em educação “apresentando-a como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende...” (p.594), acrescentando ainda que existe uma “necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens” (p.594). A autora refere também que “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p.596), o que não significa que esta avaliação sumativa não possa transmitir dados interessantes e necessários mas é “aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (p.596).

Ainda segundo a circular referida, emitida pelo Ministério de Educação (2011), o currículo em educação de infância é realizado através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Este último deve funcionar como “um suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade” (p.1) e compreende “a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (p.1).

Na perspetiva de Hills (1992), citado por Almeida e Silva (s.d), “a avaliação é um processo com potencial para beneficiar a criança individual e o currículo e deve ser realizada, com o objetivo último, de proporcionar informação útil e relevante que resulte em benefício da criança” (p.792).

Desde modo retomando as ideias apresentadas anteriormente, na educação de infância a avaliação contribui para a tomada de decisões educativas no que respeita à criança, ao currículo e à intervenção educativa. Defendo, por isso, que o caminho a seguir deve ser da avaliação para o planeamento e não do planeamento para avaliação, sendo que é através da avaliação que o educador de infância pode definir as suas intenções e planear. É crucial que exista uma observação direta do grupo e do contexto, avaliando-os, para que possamos definir um conjunto de intenções que se podem ir modificando e ajustando ao longo do tempo a par da observação diária realizada e refletida. E são as intenções, valores e princípios que defendo que podem definir a minha identidade profissional.

Em suma, avaliar e planear são processos de reflexão que auxiliam na tomada de decisões sendo por isso essenciais para a prática profissional e para evolução contínua da mesma. Portanto é importante, ainda que seja complicado a nível de gestão temporal, parar para refletir de forma a que possa avaliar, planear e evoluir.

## **Referências**

Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância: Textos Seleccionados*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autentica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Circular n.4/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar, DGIDC/DSDC, 2011.

### C) Planificações Semanais

<b>Semana de 10 a 14 de Outubro</b>				
<b>Objetivos:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar consciência do “eu” e do próprio corpo;</li> <li>• Refletir e formular hipóteses através da participação em projetos.</li> </ul>				
<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Exploração do nome e das letras que o compõem: Realização do nome em plasticina.</p> <p>Início do projeto “os papagaios de papel” (Definição do problema/Planificação): registo do que sabemos, queremos saber e como vamos procurar.</p>	<p>Comunicação do início do projeto: Apresentação dos registos realizados no dia anterior.</p> <p>Limpeza do recreio</p> <p>Requisição de livros na biblioteca.</p> <p>Procura de livros para o desenvolvimento do projeto.</p>	<p>Pequena abordagem acerca do esqueleto (Observação de um esqueleto em 3D e em vídeo)</p> <p>Reprodução do esqueleto através da colagem de cotonetes em cartolina preta</p> <p>Início da montagem de um esqueleto de grandes dimensões em formato de papel (recorte dos ossos para posterior colagem)</p>	<p>Sessão de Educação Física</p> <p>Simulacro</p> <p>Sistematização dos conteúdos abordados no dia anterior: o esqueleto, com a introdução de um novo exemplo acerca das funcionalidades do mesmo (fantoche: a nossa mão funciona como o “esqueleto” do fantoche)</p> <p>Continuação das atividades realizadas no dia anterior</p>	<p>Continuação das atividades realizadas no dia anterior.</p> <p>Exploração de um esqueleto em 3D (montagem de desmontagem de algumas peças/ossos).</p> <p>Apresentação dos trabalhos realizados.</p> <p>Leitura da história: “Eu quero crescer”.</p> <p>Recolha de informação relacionada com o projeto do “papagaio</p>

				de papel” (livros).
--	--	--	--	------------------------

**Semana de 17 a 21 de Outubro**

**Objetivos:**

- Tomar consciência do “eu” e do próprio corpo;
- Desconstruir algumas noções criadas em torno do gênero e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”;
- Compreender o que é a alimentação saudável;
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Realização de um puzzle individual acerca do esqueleto.</p> <p>Esculturas em plasticina com “movimento”/ articulações.</p> <p>Leitura da história: “Rosa rebuçado” – Abordagem às questões da diferença do gênero (conversa acerca do gênero do fantoche).</p>	<p>Desenho da representação do corpo na mesma posição dos esqueletos feitos com cotonetes.</p> <p>O esqueleto e o nosso cérebro: Realização de marionetes com o esqueleto.</p> <p>Completação do corpo do esqueleto de grandes dimensões (os órgãos).</p>	<p>Leitura da história: “Será que a Joana têm pilinha?”</p>	<p>Sessão de Educação Física</p> <p>A importância da alimentação para o nosso corpo.</p> <p>Leitura da história: “A lagartinha comilona”.</p>	<p>Projeto dos papagaios: protótipo do papagaio de papel (desenho);</p>

**Semana de 24 a 28 de Outubro**

**Objetivos:**

- Tomar consciência do “eu” e do próprio corpo;
- Compreender o que é a alimentação saudável;
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>A importância da alimentação para o nosso corpo.</p> <p>Leitura e exploração da história: “A lagartinha comilona”.</p> <p>Atividade: A escolha dos alimentos/Jogos.</p>	<p>Continuação da exploração da história: “A lagartinha comilona”.</p>	<p>Pão por Deus: Decoração dos sacos</p>	<p>Fotografo</p> <p>Pão por Deus: Decoração dos sacos</p>	<p>Pão por Deus: Decoração dos sacos</p> <p>Projeto: O papagaio de papel (protótipos dos papagaios em 3D – Materiais leves VS materiais pesados)</p>

**Semana de 31 de Outubro a 4 de Novembro**

**Objetivos:**

- Perceber as características desta época do ano/estações do ano.
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
Confeção de um bolo de abobora  Realização do pão por Deus entre salas.	Feriado	Realização de uma peça de vestuário alusiva ao outono (chapéu de chuva)	Ginástica  Realização de uma peça de vestuário alusiva ao outono (chapéu de chuva)	Projeto: Exploração de de um papagaio/montagem do mesmo; Elaboração de cartas para os pais.

**Semana de 8 de Novembro a 11 de Novembro**

**Objetivos:**

- Perceber as características desta época do ano/estações do ano.
- Desconstruir algumas noções criadas em torno do género e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”;
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Continuação da Elaboração das cartas para os pais sobre o projeto.</p> <p>Breve abordagem à presente estação do ano – Outono: Teatro da capuchinho vermelho.</p> <p>Feira do Outono (visita)</p>	<p>Dia do Cinema</p>	<p>A escolha dos alimentos saudáveis</p> <p>Os frutos do Outono: Degustação de alguns frutos</p> <p>Gráfico sobre a degustação</p>	<p>Projeto dos papagaios de papel: Confeção do mapa do tempo</p>	<p>Magusto  Teatro de Sombras</p> <p>Investigação: “Que brinquedo gostavas de dar a uma menina? E a um menino?”</p>

**Semana de 14 Novembro a 18 de Novembro**

**Objetivos:**

- Desconstruir algumas noções criadas em torno do género e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”;
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Concerto – SMAS.</p> <p>Aplicação do mapa do tempo.</p> <p>Investigação: “Que brinquedo gostavas de dar a uma menina? E a um menino?”</p> <p>Atividade de Digitinta para o Bra.</p>	<p>Investigação: “Que brinquedo gostavas de dar a uma menina? E a um menino?”</p>	<p>Investigação: “Que brinquedo gostavas de dar a uma menina? E a um menino?”</p>	<p>Preparação do dia da Missão Pijama</p>	<p>Greve</p>

**Semana de 21 Novembro a 25 de Novembro**

**Objetivos:**

- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Dia do Pijama: A construção do livro mágico – Técnica do lápis de cera branco e aguarelas</p>	<p>Continuação da construção do livro mágico (a capa)</p>	<p>Projeto: Construção do papagaio com os materiais mais leves e mais adequados (seguindo as instruções que o Af. pesquisou com a família) e experimentação do mesmo no exterior.</p>	<p>Teatro Projeto: Visualização de um tutorial para construir papagaios de papel mais simples/mais pequenos – para realizar com as famílias.  Registo das etapas da construção dos papagaios.</p>	<p>Registo das diferenças entre papagaios (aves) e papagaios de papel – tabela de dupla entrada.</p>

**Semana de 28 Novembro a 2 de Dezembro**

**Objetivos:**

- Desconstruir algumas noções criadas em torno do género e do que é ser-se “menina” e ser-se “menino”;
- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Investigação: “O carro da minha família”.</p> <p>Projeto dos papagaios: Vinda da Mãe da I. à sala para construir o papagaio.</p>	<p>Investigação: “O carro da minha família”.</p>	<p>Construção de um calendário do Advento.</p> <p>Projeto dos papagaios: Vinda da Mãe da Ari., do Gui e da Irmã da Si. à sala para construir o papagaio.</p>	<p>Feriado</p>	<p>Construção do calendário do Advento</p> <p>Visualização de um Filme sobre o Natal.</p>

**Semana de 5 a 9 de Dezembro**

**Objetivos:**

- Refletir, pesquisar e formular hipóteses através da participação em projetos.
- Celebração da época natalícia.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<p>Pesquisa/resposta à pergunta “como surgiram os papagaios?”</p> <p>Início da preparação da divulgação do projeto</p>	<p>Construção das botas de Natal.</p>	<p>Construção das botas de Natal.</p>	<p>Feriado</p>	<p>Construção das botas de Natal.</p> <p>Elaboração e envio da carta ao Pai Natal nos CTT.</p> <p>Projeto dos papagaios: Vinda da mãe do Bra. à sala para construir o papagaio.</p>

## D) Planificações específicas de atividades

		<b>Data:</b> 13 de outubro 2016
<b>Atividade:</b> Sessão de Educação Física		<b>Tempo:</b> 30 minutos
<b>Recursos Materiais:</b> Bolas/Balões e rádio.		
<b>Organização do grupo:</b> Grupo massivo e disperso; estafetas e pares.		
<b>Objetivos Gerais</b>		<b>Objetivos Específicos</b>
Desenvolver a consciência e o domínio do corpo.		Conhecer as dimensões corporais; Consciencializar-se acerca do movimento.
<b>Descrição da Atividade</b>		
<p>1) “A Dança Toc Toc” – Realização de uma coreografia em grande grupo relativa às partes do corpo <u>OU</u> “Adivinha quem manda” – Em grande grupo e em roda, ao som de uma música, uma das crianças deve de movimentar-se e as restantes devem imitar ficando uma criança de fora que deve de adivinhar quem é que está a comandar o grupo. (Exercício de aquecimento)</p> <p>2) Jogo “O equilíbrio dos pares” – Cada duas crianças devem de segurar uma bola ou balão com a parte do corpo referida pelo educador (cabeça com cabeça, costas com costas, etc) deslocando-se até uma determinada meta.</p> <p>3) Jogo “Toca e adivinha” – A pares, uma das crianças deverá ficar de olhos fechados. O elemento que tiver de olhos abertos terá de tocar rapidamente no seu par, numa determinada parte do corpo (joelhos, ombros, tornozelos...) sendo que quem está de olhos fechados deve de mencionar qual foi a parte do corpo que foi tocada. (Exercício de relaxamento/Retorno à calma)</p>		
<p><b>Avaliação:</b> As crianças tiveram alguma dificuldade em realizar o segundo exercício uma vez que ao estarem divididas em duas equipas distintas sendo o jogo realizado por estafetas, várias vezes confundiam o seu lugar de partida/chegada. Considero por isso, que numa próxima vez as equipas deverão estar mais afastadas uma da outra de forma a não se fundirem, tal como aconteceu.</p>		

		<b>Data:</b> 8 de novembro de 2016
<b>Atividade:</b> Cinema no Jardim-de-infância		<b>Tempo:</b> Período da manhã
<b>Recursos Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor</li> <li>• Computador</li> <li>• Duas curtas metragens</li> <li>• Extensão</li> <li>• Colunas de som</li> <li>• Bilhetes de cinema impressos em papel</li> <li>• Tesouras</li> <li>• Canetas</li> </ul>		
<b>Recursos Humanos:</b> Estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar que estão na instituição <b>Espaço:</b> Três salas de atividades <b>Organização do grupo:</b> Atividade realizada com todas as salas do Jardim-de-infância. Salas organizadas duas a duas e com um pequeno grupo de crianças de outra sala.		
<b>Objetivos na ótica da estagiária</b>		<b>Objetivos na ótica da criança</b>
- Promover a concentração - Estimular a linguagem oral - Promover um momento diferente no contexto		- Estar atento - Responder ao que lhe foi perguntado - Conseguir estar num grande grupo
<b>Proposta educativa</b>	<b>Estratégias/Procedimentos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
No âmbito do Dia Mundial do Cinema, as salas de Jardim-de-infância vão a uma sessão de cinema na escola. As crianças são sentadas no tapete viradas para os estores nos quais vão ser projetadas as curtas-metragens. No final são feitas algumas perguntas às crianças sobre o que viram e são-lhes entregues bilhetes como recordação do momento.	- As salas são organizadas duas a duas. Como são sete salas, um dos grupos é dividido em três e esses pequenos grupos são distribuídos pelas sessões. - Sessões realizadas em três salas diferentes - Escolha de duas curtas-metragens apelativas para a faixa etária.	- Está atento - Responde ao que lhe foi perguntado - Consegue estar num grande grupo
<b>Avaliação:</b> Apesar desta ter sido uma atividade que foi realizada com todos os grupos, não decorreu de igual forma em todas as salas porque requeria mais tempo de preparação e porque foi necessário adapta-la conforme o grupo e os recursos		

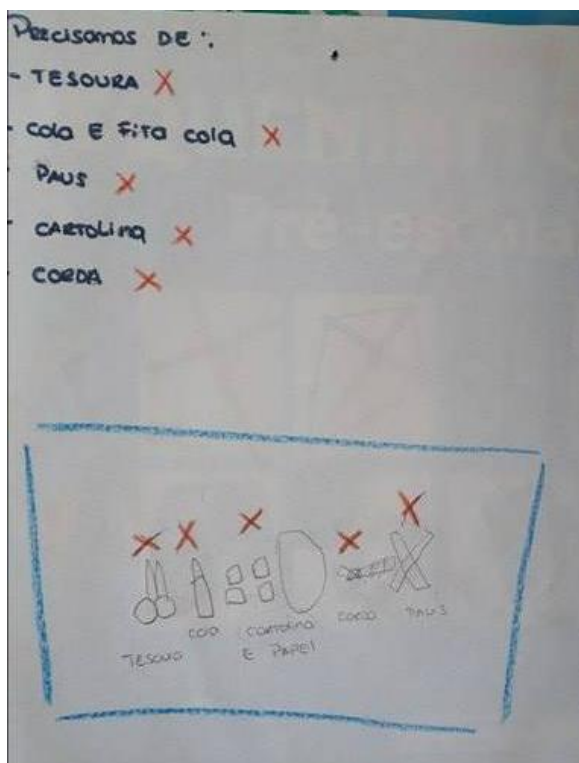
disponíveis. Ainda assim, considero que o objetivo principal foi cumprido uma vez que pudemos proporcionar a cada criança um dia diferente e mesmo reconhecendo alguns defeitos na organização da atividade foi sem dúvida preferível realiza-la ainda que com esses mesmos defeitos do que não a realizar de todo, até porque sendo algo que é realizado em grande escala envolvendo várias pessoas na sua concretização acaba por ser difícil conciliar todos os pontos de vista bem como a disponibilidade de cada pessoa.

		<b>Data:</b> 11 de novembro de 2016
<b>Atividade:</b> Teatro de Sombras – Lenda de São Martinho		<b>Tempo:</b> Período da manhã
<b>Recursos Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sombras da história</li> <li>• Foco de luz</li> <li>• Ecrã translucido</li> <li>• Computador</li> <li>• Colunas</li> <li>• Mesa</li> <li>• Folhas de papel manteiga</li> <li>• Caneta preta</li> </ul>		
<b>Recursos Humanos:</b> Estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar que estão na instituição <b>Espaço:</b> Corredor da instituição <b>Organização do grupo:</b> Atividade realizada com todas as salas do Jardim-de-infância. Duas sessões, uma para quatro salas e outra para três.		
<b>Objetivos na ótica da estagiária</b>		<b>Objetivos na ótica da criança</b>
- Promover a concentração - Estimular a linguagem oral - Promover um momento diferente no contexto		- Estar atento - Responder ao que lhe foi perguntado - Conseguir estar num grande grupo
<b>Proposta educativa</b>	<b>Estratégias/Procedimentos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
Foi pedido às estagiárias que realizassem este momento para as crianças do jardim-de-infância. Em cada sessão, os grupos vêm, sentam-se no chão e nos bancos disponíveis e assistem ao teatro. No final é feita uma contextualização do dia e do verão de São Martinho e são apresentadas as estagiárias e as suas funções no momento proporcionado.	- Juntar as salas de ambos os lados, ou seja, não fazer a separação pelo corredor central; - Utilizar efeitos sonoros; - Não utilizar muito o diálogo, mas sim a narração, como forma de não aumentar a dificuldade do improviso; - Aproximar o que está a ser narrado com o que está representado nas sombras.	- Está atento - Responde ao que lhe foi perguntado - Consegue estar num grande grupo
<b>Avaliação:</b> Ainda que não existissem diálogos nesta versão da história, recorrendo		

apenas a sombras, efeitos sonoros e ao narrador as crianças mantiveram-se bastante envolvidas durante este momento que se tornou diferente. No final, muitas tiveram inclusive curiosidade em espreitar o que se passava por de trás do “pano” das sombras.

		<b>Data: 3 de novembro de 2016</b>
<b>Atividade: Sessão de Educação Física</b>		<b>Tempo: 30 minutos.</b>
<b>Recursos Materiais:</b> Arcos e pandeireta.  <b>Organização do grupo:</b> Grupo massivo e disperso.		
<b>Objetivos gerais</b>		<b>Objetivos específicos</b>
Cumprir as regras do jogo.		Estar atento à música e ao jogo; Correr de forma eficaz para dentro de um arco.
<b>Descrição da atividade</b>		
<p><b>Jogo dos arcos cooperativo</b> – Distribuem-se vários arcos pelo chão (sendo que o número de arcos existente deve ser inferior a -1 relativamente ao número de crianças). Coloca-se uma música/ou toca-se a pandeireta e quando a mesma parar, todos devem entrar dentro de um arco, existindo sempre alguém que fica de fora. Contudo, ninguém sai do jogo e continua-se a jogar normalmente.</p> <p><b>Jogo dos arcos competitivo</b> – Distribuem-se vários arcos pelo chão (sendo que o número de arcos existente deve ser inferior a -1 relativamente ao número de crianças). Coloca-se uma música/ou toca-se a pandeireta e quando a mesma parar, todos devem entrar dentro de um arco, existindo sempre alguém que fica de fora, saindo do jogo até restar apenas uma criança que vence.</p>		
<p><b>Avaliação:</b> Inicialmente as crianças por talvez estarem habituadas a jogar este ou outros jogos de uma forma competitiva não compreenderam que quem ficasse fora do arco continuava no jogo não sendo excluído e na primeira vez em que isto aconteceu, a <b>Tha.</b> ficou fora do arco e começou a chorar acalmando-se em seguida quando expliquei que naquela fase ninguém iria ficar de fora. Assim o jogo foi evoluindo de uma forma mais gradual e só no final foi feita uma competição entre os pares que já foi mais facilmente aceite.</p>		

## E) Registos fotográficos



**Fig. 1** - *Check list* feita pelas crianças dos materiais necessários para construir um papagaio de papel.



**Fig.2** - Experimentação de um papagaio pré-feito.

MAPA DO TEMPO	SOL	NUVENS	CHUVA	NEVOEIRO	VENTO
SEGUNDA					
TERÇA BIBLIOTECA					
QUARTA					
QUINTA GINÁSTICA					
SEXTA PROJETO DO PARAGLÍDIO DE PAPEL					

Fig.3 – O mapa do tempo

Famílias, Estamos a fazer um **PROJETO** sobre **PARAGLÍDIO** e **APEL** e precisamos de ajuda para construir um **PARAGLÍDIO**. Gostamos de saber como é que eles **VOAM**.

Podem vir à nossa sala, ajudarem-nos a construir, podem trazer alguns materiais ou apenas partilhar alguma coisa que sabem sobre os **PARAGLÍDIOS**.

Qualquer ajuda é bem-vinda para o nosso **PROJETO**.

Obrigada,  
**SALA E**




Fig. 4 - Carta para as famílias elaborada pelas crianças.



Fig. 5 - O papagaio construído pelas crianças.

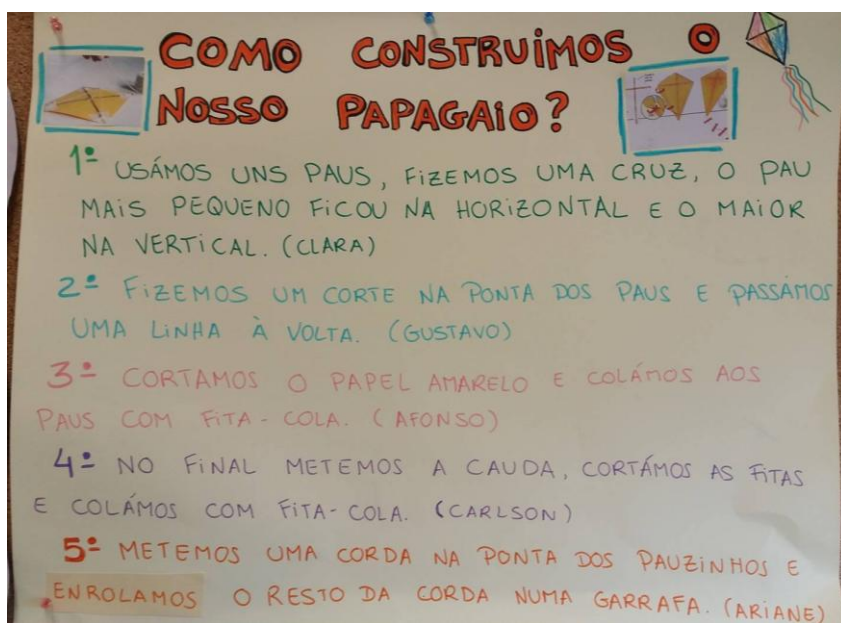


Fig. 6 - Etapas da construção do papagaio

PAPAGAIOS DE PAPEL E PAPAGAIOS "A SÉRIO"












DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS		
ASAS 	X	
CAUDA 	X	X
BICO 	X	X
PENAS 	X	
OLHOS 	X	
NARIZ 	X	
PATAS 	X	
CORES 	X	X
CORDA 		X

Fig.7 - Registo das diferenças e semelhanças entre os papagaios "a sério" e os papagaios de papel.

NA NOSSA SALA SURTIU...

## PROJETO DOS PAPAGAIOS DE PAPEL

DESCOBRIMOS QUE:

→ EXISTEM SEMELHANÇAS ENTRE OS PAPAGAIOS "A SÉRIO" E OS PAPAGAIOS DE PAPEL → POR ISSO É QUE AMBOS SÃO PAPAGAIOS!!!

O AFONSO TROUXE ALGUMAS FOTOGRAFIAS DOS "PAPAGAIOS A SÉRIO" DELE PARA PARTILHAR ...

→ OS PAPAGAIOS DE PAPEL SURTIAM NA CHINA E FORAM USADOS NA GUERRA PARA ASSUSTAR OS INIMIGOS... FORAM INVENTADOS MUITOS TIPOS DE PAPAGAIOS. E NOS CONSTRUIMOS ALGUNS!!!

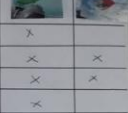










DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS		
ASAS 	X	
CAUDA 	X	X
BICO 	X	X
PENAS 	X	
OLHOS 	X	
NARIZ 	X	
PATAS 	X	
CORES 	X	X
CORDA 		X

Fig.8 - Cartaz de divulgação do projeto.

A CONVITE PARA  
SALA

SALA	DIÁ	HORA.
A		
B	-01-17	H
C	-01-17	H
D	-01-17	H
F	-01-17	H
G	-01-17	H

Fig.9 - Tabela de organização da divulgação do projeto às diferentes salas.

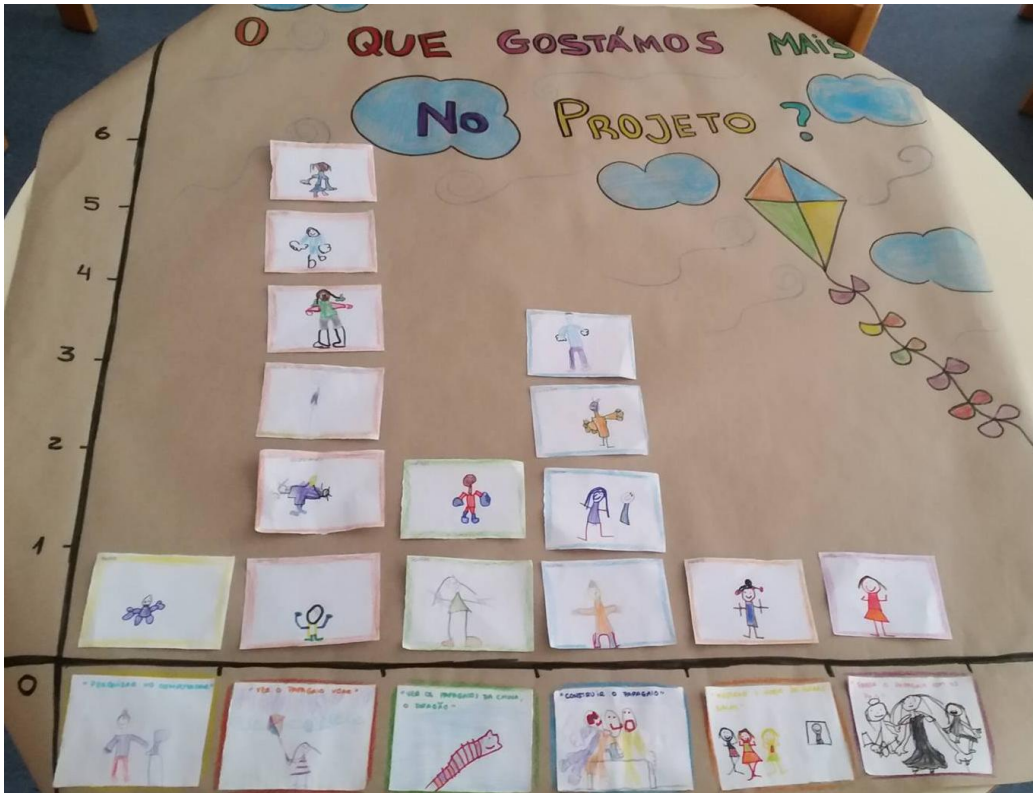


Fig.10 – Gráfico da avaliação do projeto.

## ANEXO F – Questionário 1.

**“Se eu pudesse oferecer um presente a um/a amigo/a oferecia...”**

### 1) Carl.

Rapariga: “À I., uma boneca da Frozen”

Rapaz: “Ao Pe., um carro comandado”

S – “Podíamos oferecer a Frozen ao Pe.?”

Carl – “Não. Porque ele gosta de carros...”

S – “E podíamos oferecer o carro à I.?”

Carl . “Não. Porque ela gosta da Frozen.”

### 2) Pe.

Rapariga: “À Ma., uma boneca.”

Rapaz: “Ao Carl., um brinquedo do homem-aranha.”

S – “Podíamos oferecer a boneca ao Carl?”

Pe. – “Hã?” (Muito admirado com a minha pergunta)

S – Repeti.

Pe. – “Não... Porque ele não é uma menina.”

S – “E o homem-aranha, não podíamos oferecer à Ma.?”

Pe. – “Não! Porque ela não é um menino...”

### 3) Si.

Rapariga: “À Ari., uma boneca. Uma barbie sereia.”

Rapaz: “Ao Gu., um robot, ou um tigre, ou uma boneca...”

S – “Só podes dar um.”

Si – “Então o Tigre.”

S – “E a boneca? Não podia ser antes a boneca?”

Si – “Não, acho que não estava a pensar bem, porque a boneca é de meninas...”

S – “Então não podemos dar a barbie sereia ao Gu.?”

Si. – “Não. Porque acho que as meninas brincam com bonecas e os meninos brincam com bonecos, robots e isso...”

S – “Então e o Tigre? Podíamos dar à Ari?”

Si. – “Não, porque é de menino...”

### 4) Gu.

Rapaz: “Ao Gui., uma pista de carros.”

Rapariga: “À Y., um comboio.”

S – “Podíamos dar o comboio ao Gui?”

Gu. – “Não, porque ele já tem um brinquedo...”

S – “E se não tivesse? Podíamos dar?”

Gu. – “Sim.”

S – “E se a Y. não tivesse o comboio, podíamos dar-lhe a pista de carros?”

Gu. – “Sim.”

S – “E se fosse à Si. dávamos-lhe o quê?”

Gu. – “Uma pista do Mc. Queen.”

S – “E ao Aq.?”

Gu. – “Um boneco que anda.”

S – “E uma boneca? Podíamos dar-lhe uma boneca?”

Gu. – “Sim.”

### **5) Y.**

Rapaz: “Ao Gui., um homem-aranha”

Rapariga: “À Ari, uma boneca.”

S – “Podíamos dar o homem-aranha à Ari.?”

Y – “Não, porque ela não é um menino...”

S – “Podíamos dar a boneca ao Gui.?”

Y – “Não, porque ele é um menino.”

### **6) Tha.**

Rapaz: “Ao Bra., uma girafa.”

Rapariga: “À Ari, uma boneca.”

S – “Podíamos dar a boneca ao Bra.?”

Tha. – “Sim”

S – “E a girafa? Podíamos dar à Ari.?”

Tha. – “Não, porque a girafa é do Bra.”

S – “Mas se o Bra. já tivesse uma girafa, também podíamos dar uma à Ari.?”

Tha. – “Sim”

### **7) Gui.**

Rapaz: “Ao Bra., um minimon.”

Rapariga: “À Tha., uma Frozen.”

S – “Podíamos dar a Frozen ao Bra.?”

Gui. – “Não, porque ele é um rapaz.”

S – “E podíamos dar o minimon à Tha.?”

Gui. – “Não porque ela é uma menina.”

**8) Ari.**

Rapaz: “À Ma., uma boneca da Cinderela.”

Rapariga: “Ao Dan., um boneco do homem-aranha.”

S – “Podíamos dar a Cinderela ao Dan.?”

Ari. – “Não, porque boneca é de rapariga.”

S – “E podíamos dar o homem-aranha à Ma.?”

Ari. – “Não, porque boneco é de rapaz.”

**9) Ma.**

Rapaz: “Ao Carl., uma borboleta.”

Rapariga: “À Ari., um elefante cor de rosa.”

S – “Podíamos dar um elefante cor de rosa ao Carl.?”

Ma. – “Sim, dois elefantes cor de rosa. Um para a Ari e outro para o Carl.”

S – “E a borboleta? Podíamos dar à Ari.?”

Ma. – “Sim.”

**10) Ed.**

Rapaz: “Ao Dan., um carro.”

Rapariga: “À Ari., uma boneca.”

S – “Podíamos dar a boneca ao Dan.?”

Ed. – “Não, porque é de menina.”

S – “E podíamos dar o carro à Ari.?”

Ed. – “Não porque é de menino.”

**11) Dan.**

Rapaz: “Ao San., um carro de leggos.”

Rapariga: “À Ari., uma casa de bonecas.”

S – “Podíamos dar a casa das bonecas ao San.?”

Dan. – “Não, porque ele é rapaz.”

S – “E o carro? Podíamos dar à Ari.?”

Dan – “Não, porque ela é rapariga.”

**12) Ran.**

Rapaz: “Ao Pe., um robot.”

Rapariga: “À I., uma boneca.”

S – “E podíamos dar o robot à I.?”

Ran – “Não, porque ela é uma menina.”

S – “E a boneca? Podíamos dar ao Pe.?”

Ran. – “Não, porque ele é um menino.”

### 13) San.

Rapaz: “Ao Dan, uma espada”

Rapariga: “À Cla., uma barbie.”

S – “Podíamos dar a espada à Cla.?”

San. – “Não, porque é de rapazes.”

S – “E a barbie? Podíamos dar ao Dan.?”

San. – “Não, as barbies são para as meninas.”

### 14) Af.

Rapaz: “Ao Gui., uma mota.”

Rapariga: “À Y. um nenuco.”

S – “Podíamos dar a mota à Y.?”

Af. – “Não, porque é uma menina...”

S – “E o nenuco podia ser para o Gui?”

Af. – “Não, porque ele é um menino.”

### 15) Cla.

Rapaz: “Ao San., um carro.”

Rapariga: “À Si., uma princesa.”

S – “Podíamos dar antes o carro à Si.?”

Cla. – “Não, porque os carros são para os meninos.”

S – “E a princesa? Não podia ser para o San.?”

Cla. - “Não, os meninos não gostam de princesas.”

### 16) Aq.

Rapaz: “Ao Pe., um homem-aranha.”

Rapariga: “À Ran., uma boneca.”

S – “Podíamos dar o homem-aranha à Ran.?”

Aq. – “Não, porque ela é menina.”

S – “E a boneca podíamos dar ao Pe.?”

Aq. – “Não, porque ele é menino.”

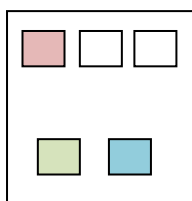
**ANEXO G – Questionário 2.**

**“Onde se senta a tua família quando faz um passeio de carro?”**

**Legenda:**

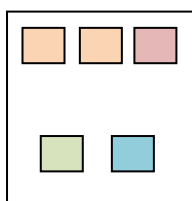
 A criança;  Mãe;  Pai;  Irmãos;  Tia;  Tio;  Primos.

**1) Carl.**



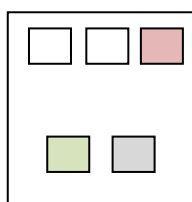
**Obs. – “Venho de carro às vezes. É o pai que conduz porque a mãe não sabe”**

**2) Pe.**



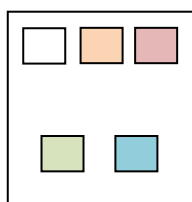
**Obs. – “Tenho carro mas a mãe não sabe conduzir, venho a pé para a escola.”**

**3) Si.**



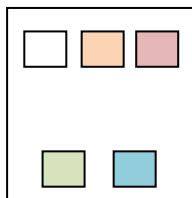
**Obs. – “O pai está na Guiné, é a tia que tem carro.”**

**4) Gu.**



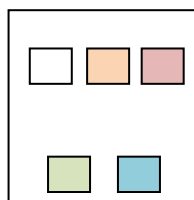
**Obs.** – O Gu. não tem pai, mas sim duas mães. Contudo respondeu que quem ia a conduzir era o pai.

**5) Y.**



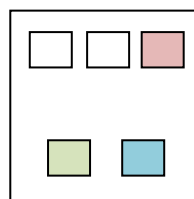
**Obs.** – “Venho a pé para a escola mas tenho carro. É sempre o pai que conduz.”

**6) Tha.**



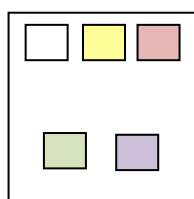
**Obs.** – “Venho de carro para a escola com a mãe e com o pai.

**7) Gui.**



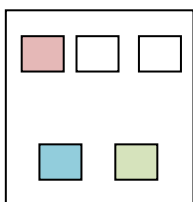
**Obs.** – “Venho de carro para a escola com a mãe e com o pai.

**8) Ari.**



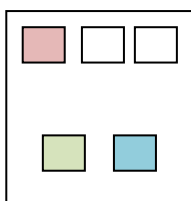
**Obs.** – “O tio é que tem carro. Eu venho a pé para a escola.”

9) Ma.



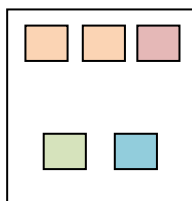
Obs. – “A mãe é que conduz, o pai não, só sabe conduzir bicicletas.”

10) Ed.



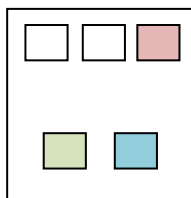
Obs. – “Venho de carro para a escola, umas vezes com o pai, outras com a mãe.”

11) Dan.



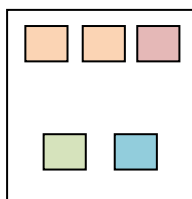
Obs. – “Venho de carro sempre com o pai. A mãe não tem carro.”

12) Ran.



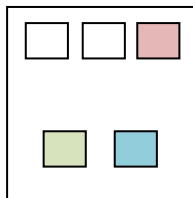
Obs. – “Quem conduz é sempre o pai, a mãe ainda não aprendeu.”

13) San.



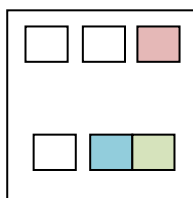
**Obs.** – “Venho de carro para a escola, umas vezes com o pai outras vezes com a mãe.”

**14) Af.**



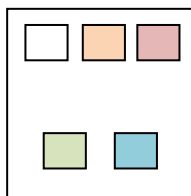
**Obs.** – “Venho de carro para a escola, umas vezes com o pai outras vezes com a mãe.”

**15) Cla.**



**Obs.** – “O pai e a mãe conduzem. Venho para a escola umas vezes com a mãe, outras com o pai.” (Os pais são divorciados).

**16) Aq.**



**Obs.** – “Venho a pé para a escola mas tenho carro. É o pai que conduz.”