



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

«BRINCAR FAZ-ME FELIZ»

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

INÊS DA SILVA RODRIGUES

JULHO DE 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

«BRINCAR FAZ-ME FELIZ»

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação do Professor Doutor Tiago Almeida
Sob coorientação da Mestre Ana Simões

INÊS DA SILVA RODRIGUES

JULHO DE 2015

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a três pessoas que tive o prazer de conhecer nesta minha aventura e que viveram este percurso comigo. A vocês, Daniela, Joana e Marta, um obrigada do fundo do coração por estes anos de amizade e por todo apoio incondicional. Sem vocês nada teria tido o mesmo sabor. São sem dúvida, das pessoas mais importantes da minha vida.

À minha família, que esteve sempre ao meu lado quando mais precisei, que viveu comigo as minhas vitórias e os meus fracassos e, da melhor maneira possível, me apoiou em todos esses momentos. São as pessoas mais importantes da minha vida.

Ao David, por ter estado comigo todos os dias, desde o primeiro dia. Pelas palavras de apoio, pelo carinho, pelo amor, pela paciência. Por ter acreditado sempre em mim. Sem ti teria sido tudo mais difícil.

À minha homónima, Inês Ferro, que me conhece como nem eu me conheço. Obrigada por teres sempre as palavras certas nos momentos certos. És como uma irmã para mim.

À Adriana e à Joana, pela amizade de todos estes anos, que se torna cada vez mais forte.

Às fantásticas equipas educativas com quem tive o privilégio de trabalhar. Pelo apoio, pela confiança, pela amizade, um enorme obrigada. Levo comigo a melhor experiência que poderia ter tido.

Às crianças, das quais jamais me esquecerei, por me terem dado a alegria e a certeza de que é esta a profissão que quero. Vocês são o melhor do mundo.

À minha orientadora Ana Simões pelo apoio e dedicação que demonstrou para comigo na construção do meu relatório.

Ao Diogo, à Raquel, ao Rui, à Madalena e a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, me acompanharam e apoiaram durante este meu percurso.

Terminada esta etapa, não poderia sentir-me mais orgulhosa de todo o percurso que percorri durante estes quatro anos de trabalho. Contudo, não teria tido, certamente, a mesma importância sem o vosso apoio incondicional. A todos um grande obrigada.

RESUMO

O presente relatório, de caráter crítico e reflexivo, surge para ilustrar o trabalho desenvolvido durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) que decorreu nas valências de Creche, durante cerca de seis semanas, e de jardim de infância (JI), durante cerca de três meses.

A problemática que intitula o presente relatório: «*Brincar faz-me feliz*» - **A importância do brincar no desenvolvimento da criança** surgiu em contexto de JI, uma vez que a brincadeira era uma constante no dia a dia das crianças. Tendo sido alargado também ao contexto de Creche, este relatório aborda a importância que o brincar exerce no desenvolvimento da criança.

Tendo como base uma metodologia de natureza qualitativa, este relatório foi elaborado à luz de uma investigação sobre a prática, que aborda a questão da importância do brincar no desenvolvimento da criança. Através da observação direta, consulta documental e dos inquéritos por entrevista e por questionário, foi elaborado um referencial teórico que aborda a importância que a brincadeira exerce no desenvolvimento da criança e ilustrado com exemplos concretos da prática, tanto com notas de campo como com registos fotográficos.

A brincadeira, que estava sempre presente nas rotinas de ambos os contextos, apresenta-se como sendo benéfica para o desenvolvimento da criança, essencialmente ao nível socio-emocional (relação com o mundo e com os outros) e ao nível cognitivo (facilita a aprendizagem desenvolve a criatividade e contribui para a construção do conhecimento).

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento da criança; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento socio-emocional.

ABSTRACT

This critical and reflective report aims to illustrate the work developed during the subject Supervised Professional Practice, held in valences of childcare for about six weeks, and kindergarten, for about three months.

The issue that gives title to this report: «**Playing makes me happy**» - **The importance of play in child development** emerged in the context of kindergarten, since playing was a constant in everyday life of children. Having also been extended to childcare context, this report addresses the importance of playing in child development.

Based on a qualitative methodology, this report was prepared in light of an investigation into the practice, which addresses the issue of the importance of play in child development. Through direct observation, document research and surveys by interview and questionnaire, it was designed a theoretical framework that addresses the importance that play has on the development of children and illustrated with concrete examples from the practice, both with field notes as with photographic records.

Playing, which was always present in the routines of both contexts, it is presented as being beneficial to children's development, mainly the socio-emotional level (relationship with the world and with others) and cognitive level (facilitates learning develops creativity and contributes to the construction of knowledge).

Keywords: to play; child development; cognitive development; socio-emotional development.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO..... | 11 |
| 1.1. Meio onde estão inseridos os contextos..... | 11 |
| 1.2. Contextos socioeducativos: história, dimensão organizacional e jurídica..... | 11 |
| 1.3. Equipas educativas..... | 12 |
| 1.4. Família das crianças..... | 12 |
| 1.5. Grupos de crianças..... | 14 |
| 1.6. Análise reflexiva..... | 15 |
| 1.6.1. Intenções, finalidades educativas e princípios orientadores..... | 15 |
| 1.6.2. Organização do espaço..... | 16 |
| 1.6.3. Organização do tempo..... | 18 |
| 2. METODOLOGIA..... | 20 |
| 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO..... | 22 |
| 3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica..... | 22 |
| 3.1.1. Com as crianças..... | 22 |
| 3.1.2. Com as famílias..... | 28 |
| 3.1.3. Com a equipa educativa..... | 30 |
| 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA..... | 32 |
| 4.1. Concepções sobre a brincadeira ao longo dos anos: O que é brincar?..... | 32 |
| 4.2. Brincar na Creche e no JI..... | 36 |
| 4.3. O papel do educador na brincadeira..... | 42 |
| 4.4. Brincar: o que pensam as crianças e as famílias..... | 46 |
| 4.5. A importância do brincar no desenvolvimento da criança..... | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 54 |

| | |
|-------------------|----|
| REFERÊNCIAS | 59 |
| ANEXOS | 63 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Crianças em atividade orientada - elaboração de um <i>cadavre exquis</i> | 10 |
| Figura 2. Crianças em atividade livre - jogos de chão | 10 |
| Figura 3. Exploração de objetos vermelhos de diversas texturas | 15 |
| Figura 4. Modelagem de massa de cores | 15 |
| Figura 5. Pintura com esponja | 15 |
| Figura 6. O Manuel consegue comer sozinho | 17 |
| Figura 7. A Madalena consegue marcar a sua presença | 17 |
| Figura 8. Exposição na sala de atividades de dois trabalhos que realizei com as crianças | 21 |
| Figura 9. Exposição do trabalho realizado no âmbito do projeto | 22 |
| Figura 10. Tapete da sala de atividades da Creche | 30 |
| Figura 11. Caixas de arrumação dos brinquedos..... | 30 |
| Figura 12. Brincadeiras no polivalente | 31 |
| Figura 13. Rafael a andar de triciclo no exterior | 31 |
| Figura 14. Crianças no escorrega do exterior | 31 |
| Figura 15. Área do tapete | 32 |
| Figura 16. Área dos jogos de mesa | 32 |
| Figura 17. Construção feita pelas crianças | 32 |
| Figura 18. Crianças a brincar na área da casa | 33 |
| Figura 19. Mário a brincar dentro de um caixote | 33 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Portfólio da Creche | 64 |
| Anexo B. Portfólio do Jardim de Infância | 175 |
| Anexo C. Guião do inquérito por questionário | 385 |
| Anexo D. Guião do inquérito por entrevista | 389 |
| Anexo E. Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora | 393 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| APEI | Associação de Profissionais de Educação de Infância |
| JI | Jardim de Infância |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |
| TAAE | Técnica Auxiliar de Ação Educativa |

INTRODUÇÃO

Este relatório surge com o objetivo de apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o trabalho que foi sendo realizado ao longo da PPS em contexto de Creche e de JI e o desenvolvimento de uma problemática que tenha surgido durante a prática.

O grupo de crianças de Creche que acompanhei era composto por treze crianças, duas do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses. O grupo de crianças do JI era composto por vinte crianças, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Para além de contemplar a caracterização dos contextos e dos seus intervenientes nos quais exerci a minha prática, este relatório aborda uma problemática que surgiu durante a prática em JI. A problemática emergiu do *fascínio* que senti pelas brincadeiras das crianças durante o período de intervenção. Apesar de só ter decidido abordar este tema em contexto de JI, já na Creche gostava de me sentar a observar a forma como as crianças brincavam, como exploravam os materiais, como se relacionavam com os seus pares durante a brincadeira. Surgiu assim a curiosidade de querer saber mais acerca deste tema, que valorizei especialmente durante a minha prática.

No primeiro capítulo, caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, será feita uma caracterização dos contextos de Creche e de JI, de uma forma reflexiva e fundamentada. Este capítulo engloba as características do meio onde as instituições de inseriam, a caracterização da equipa educativa, da família e dos grupos de crianças. Será feita também uma análise reflexiva das intenções, finalidades educativas e princípios orientadores das educadoras, bem como uma caracterização dos espaços e das rotinas que regiam o dia a dia das crianças. Esta caracterização revelou-se essencial para a definição das minhas intenções para a prática.

O segundo capítulo refere-se à metodologia seguida durante toda a PPS e na elaboração do relatório. Irão ser apresentadas as minhas opções metodológicas, no que respeita à natureza da investigação, ao método utilizado e técnicas de recolha e de

análise de dados. A recolha e análise dos dados foi significativa para fundamentar as caracterizações dos contextos, bem como o desenvolvimento da problemática do relatório. Durante toda a PPS, foram tidos em conta diversos aspetos do ponto de vista ético para com as crianças, família e equipas educativas, que estarão também explicitados neste capítulo.

No terceiro capítulo, intitulado "análise reflexiva da intervenção", vão ser apresentadas as minhas intenções para a ação pedagógica, intenções essas para com as crianças, família e equipas educativas, devidamente identificadas e fundamentadas. As intenções foram definidas tendo em conta as características de ambos os contextos educativos.

O quarto capítulo diz respeito à definição e ao desenvolvimento da problemática. Neste capítulo vai ser apresentado o referencial teórico sobre diversos aspetos acerca do brincar. Vai ser feita uma contextualização sobre o tema à luz de uma abordagem sociológica e ao nível da psicologia. Vão ser também abordados aspetos como a brincadeira na Creche e no JI e o papel do educador na brincadeira, sempre evidenciando e comparando com aspetos da minha prática. No final deste capítulo será então apresentada a importância do brincar no desenvolvimento da criança, dando resposta à problemática definida.

Por fim, no último capítulo, vão ser apresentadas as considerações finais acerca da PPS, onde vou explicitar o impacto da minha intervenção em ambos os contextos e refletir sobre a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo, é feita a caracterização reflexiva de ambos os contextos socioeducativos nos quais decorreu a intervenção, em Creche e em JI. Esta caracterização engloba o meio onde os contextos estão inseridos, bem como o contexto socioeducativo das instituições. É feita também uma caracterização da equipa educativa, da família e das crianças. Por fim, é efetuada uma análise reflexiva das intenções, finalidades educativas, princípios orientadores, organização do espaço e do tempo.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

A instituição onde decorreu a intervenção em contexto de Creche localiza-se no distrito de Lisboa, mais especificamente em Paço de Arcos, concelho de Oeiras. A sua localização foi estrategicamente pensada, pois encontra-se numa zona residencial, comercial, empresarial e de serviços, cujo desenvolvimento continua a aumentar.

A instituição onde decorreu a intervenção em contexto de JI localiza-se no concelho de Sintra numa zona residencial e urbana, rodeada por diversos serviços (PSP, correios, Junta de Freguesia), comércio (mercado, farmácia) e espaços verdes, nomeadamente um parque urbano a cerca de 100 metros. A proximidade a estes locais pode ser potenciadora de uma diversidade de atividades em ligação com a comunidade, como fazer um levantamento do tipo de serviços que existem na área, realizar visitas para perceber como funcionam e para que servem ou brincar de forma mais livre numa área mais alargada, no caso do parque urbano.

1.2. Contextos socioeducativos: história, dimensão organizacional e jurídica

A minha PPS em Creche decorreu numa instituição de carácter privado, que surgiu de um sonho de uma família que desejava ter um papel ativo na construção da sociedade onde estava inserida. Desde 2005 que esta família, com membros ligados à educação há muitos anos, decidiu construir a sua Escola, com o objetivo de acompanhar

e contribuir para a formação dos pequenos cidadãos desde os seus primeiros meses de vida, pretendendo ir ao encontro das suas necessidades e das suas famílias.

Em relação à minha PPS em JI, esta realizou-se numa instituição da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas com valências até ao 2.º ciclo. "Em 1994, no âmbito do Plano Especial de Realojamento, foram realojadas, num bairro adjacente à escola-sede, cerca de 330 famílias, provenientes de áreas degradadas dos concelhos de Sintra e Lisboa" (Projeto Educativo da Escola, 2012/2015, p. 5). Posteriormente, no ano letivo de 2006/2007, o agrupamento passou a integrar um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

1.3. Equipas educativas

Na Creche onde desenvolvi a minha PPS, estavam responsáveis pelas crianças dois adultos, uma educadora e uma técnica auxiliar de ação educativa (TAAE). Apesar de a educadora estar responsável pela dinamização das atividades, ajudava a intencionalizar a ação da TAAE nas suas diversas funções. Em JI, a educadora era quem estava responsável pelo grupo e pelas atividades, havendo duas assistentes operacionais (uma fixa e outra rotativa). Considero que em ambos os contextos prevalecia o espírito de trabalho de equipa que, segundo Post e Hohmann (2011), deve basear-se num apoio mútuo entre os intervenientes, partindo dos pontos fortes e da compreensão que se tem das crianças, transformando-os em ideias práticas a serem experimentadas. Na minha intervenção, procurei sempre ver ambas as equipas educativas como uma mais-valia para a minha aprendizagem, uma vez que elas, ao terem experiência tanto no contexto como com as crianças, podiam apoiar-me e orientar-me, sempre que eu precisasse.

1.4. Família das crianças

No que respeita à família das crianças em valência de Creche (cf. Anexo A - Portfólio da Creche, pp. 84-85), todas as crianças viviam numa família nuclear. As idades das mães e dos pais variavam entre os 28 e os 50 anos, sendo que a média de idades é de 36 anos. Analisando as profissões da família, posso inferir que a maior parte tinha habilitações académicas de nível superior (licenciatura). Tendo como base essa informação e as conversas informais com a educadora, considero que as famílias tinham

um nível socioeconómico entre o médio e médio-alto. Apesar da educadora promover atividades com a família, o seu envolvimento não era muito frequente; contudo, envolviam-se mais nas atividades dos filhos quando a educadora enviava trabalhos para casa para serem realizados em família.

Relativamente às famílias da crianças do JI (cf. Anexo B - Portfólio do Jardim de Infância, pp. 188-190), nem todas viviam numa família nuclear, algumas viviam apenas com a mãe, avós ou tios. As idades das mães e dos pais variavam entre os 24 e os 45 anos, sendo que a média de idades é de 34 anos. A maior parte dos pais e mães estava empregada e apresentava uma escolaridade maioritariamente entre o 9.º e o 12.º anos (apenas 7 possuem um curso superior). Tendo como base essa informação e as conversas informais com a educadora, constatei que as famílias tinham um nível socioeconómico médio-baixo. Relativamente à participação no contexto, através da observação direta, as famílias não demonstravam muito interesse em conhecer os trabalhos que os filhos iam realizando durante o ano, sendo que apenas algumas famílias se envolviam nos trabalhos enviados para casa:

«A educadora escreveu um recado para os pais aquando da visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Pedia-se que ajudassem as crianças na pesquisa de imagens e informações de animais domésticos, marinhos e selvagens para acrescentar ao trabalho que está a ser feito na sala. Já passaram quase duas semanas e apenas três ou quatro crianças trouxeram o que a educadora pediu.» (Nota de campo, 5 de março de 2015).

Tendo em conta a perspetiva de Infante (2014), de que o educador deve ter uma "visão da família enquanto um parceiro educativo na formação e educação da criança" (p. 17), tentei envolver as famílias durante a minha prática, principalmente na elaboração do projeto em JI. Nem todas as famílias se envolveram da mesma forma, mas o contributo que deram foi significativo para o desenvolvimento do projeto que realizei com as crianças. Uma vez que considerava importante divulgar às famílias o trabalho que eu, enquanto estagiária, ia desenvolvendo com as crianças, as atividades realizadas no âmbito do projeto serviram como forma de divulgar esse mesmo trabalho.

1.5. Grupos de crianças

Em Creche, intervim na sala da aquisição da marcha, com treze crianças com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses, duas do género feminino e onze do género masculino, informação que se encontra sintetizada na Tabela 2 (cf. Anexo A - Portfólio da Creche, p. 81). Com base na avaliação diagnóstica realizada pela educadora, na observação direta por mim efetuada e nas conversas informais que mantive com a educadora, o grupo de crianças encontrava-se relativamente ao mesmo nível de desenvolvimento (domínios cognitivo, da linguagem, psicomotor, da autonomia e da socialização). As crianças já tinham a locomoção adquirida e, apesar de ainda não terem a fala desenvolvida, percebiam tudo o que lhes era dito e eram capazes de cumprir pequenas ordens. Eram crianças autónomas (comiam, arrumavam a cadeira, tiravam o bibe e os sapatos sozinhas); não apresentavam um sentimento de partilha com os seus pares, principalmente nas brincadeiras. Contudo, já tinham algum sentido exploratório, tanto em relação aos vários materiais como ao meio que os rodeava, pois nestas idades as crianças encontram-se numa fase em que o "desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer" (Portugal, 2011, p. 6).

O grupo de crianças do JI era composto por vinte crianças, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que a maior parte estava a frequentar o JI pela primeira vez, conforme se encontra sintetizado na Tabela 1 (cf. Anexo B - Portfólio do Jardim de Infância, p. 187). Duas crianças tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma com défice cognitivo ao nível da linguagem e outra com um ligeiro défice ao nível cognitivo (apresentando um défice mais acentuado ao nível do foro emocional devido ao historial familiar) e algumas que frequentavam a terapia da fala (informação cedida pela educadora com base em conversa informal). São crianças que apresentavam períodos de atenção curtos e algumas dificuldades de concentração, distraíndo-se com muita facilidade na hora do tapete, sendo raro manterem o silêncio. Demonstravam "uma enorme vontade de participar e colaborar com novas situações de experimentação" (Dionísio, 2014, p. 17), mas revelavam algumas dificuldades em realizar trabalho de forma autónoma,

necessitando muitas vezes do apoio de um adulto. No que respeita à interação com os pares, através da observação, considero que brincavam predominantemente em função do género, ou seja, as meninas brincavam mais com as meninas e os meninos brincavam mais com os meninos, principalmente em contexto de sala. A dificuldade que ainda demonstravam em partilhar objetos e brinquedos originava, por vezes, conflitos entre elas, principalmente quando traziam brinquedos de casa. Relativamente à interação com os adultos, considero que as crianças viam-nos como alguém que tinham que respeitar, mas também como alguém que "brinca com elas". Todavia, por vezes mostravam-se reticentes em cumprir as regras e as indicações que lhes eram dadas, como mostra a nota de campo seguinte:

«Durante a hora do tapete, o Luís passou grande parte do tempo a perturbar a atenção das outras crianças fazendo barulho. Após ter sido chamado à atenção pela educadora para manter o silêncio, revirou os olhos e tapou os ouvidos. A educadora pediu-lhe que saísse do tapete e a criança não obedeceu» (Nota de campo, 20 de abril de 2015).

Os períodos de observação e de início da intervenção em ambos os contextos foram imprescindíveis para o desenvolvimento da prática. Em primeiro lugar, porque durante os mesmos fui conhecendo os grupos de crianças, os seus hábitos, as suas rotinas e fui, gradualmente, ganhando a sua confiança. Em segundo lugar, porque este conhecimento de ambos os contextos revelou-se importante para a prática, uma vez que deveria adequar as minhas intenções às necessidades e especificidades de cada grupo de crianças.

1.6. Análise reflexiva

1.6.1. Intenções, finalidades educativas e princípios orientadores

Em contexto de Creche, as estratégias pedagógicas e as metodologias seguidas pela instituição não se regem apenas a um único modelo ou abordagem pedagógicas. Assim sendo, cabia ao educador, juntamente com a restante equipa, encontrar a melhor estratégia para o grupo, consoante as suas necessidades. Contudo, a educadora tinha como base as linhas orientadoras do Projeto Educativo da Escola e planeava as suas atividades e estratégias tendo em vista a construção de um ambiente harmonioso para as

crianças de forma a proporcionar-lhes "uma vivência positiva de si mesma, incentivando atitudes positivas na relação consigo e com os outros" (Tavares, 2014, p. 4).

No JI, a educadora não seguia um método pedagógico específico, contudo tinha em conta as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Na sua intervenção, a educadora dava relevância aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, respeitando a individualidade de cada uma, defendendo a diferenciação pedagógica ao vários níveis etários. Isto é, partia dos conhecimentos e/ou necessidades das crianças, para depois adaptar as suas estratégias de forma a conseguir proporcionar "experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades" (Ministério da Educação, 1997, p. 90).

1.6.2. Organização do espaço

A sala de atividades da Creche¹ era uma sala ampla e bem iluminada. Sendo a sala da aquisição da marcha, existia junto a uma parede uma barra de madeira que servia de auxílio para as crianças quando estavam a aprender a andar. Existia uma mesa redonda com cadeiras, onde, por vezes, eram realizados trabalhos e dois tapetes onde era cantada a canção do bom dia e onde as crianças podiam brincar. Os brinquedos eram diversificados, de qualidade e adequados à faixa etária, encontrando-se todos à disposição das crianças (exceto livros), colocados em prateleiras e gavetas, devidamente identificadas com imagens dos respetivos brinquedos. O espaço era seguro para as crianças e estava organizado de forma estratégica para que estas tivessem mais espaço para brincar. Tal como referem Post e Hohmann (2011), o espaço deve ser "seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe" (p. 14). Outros dos espaços que as crianças mais frequentavam eram o espaço polivalente e o espaço exterior. No polivalente, também ele bastante amplo, existiam materiais de natureza diversa, que ofereciam às crianças diversos estímulos. Para além

¹ Para uma descrição mais detalhada da sala de atividades, materiais e outros espaços frequentados pelas crianças da Creche, consultar o Anexo A, pp. 87-91.

de ser um espaço estimulante ao nível dos materiais, era aqui que as crianças contactavam e brincavam com as outras crianças, tornando-se assim um momento de forte interação. O espaço exterior era também um espaço amplo onde as crianças podiam correr, explorar o espaço e brincar com vários materiais, estando também em contacto com o ar livre, como mostra o excerto seguinte:

«A manhã de sexta feira foi passada no recreio descoberto. O facto de o espaço ser bastante amplo e de haver diversidade de materiais (escorregas, casa, triciclos, carrinhos, bolas) faz com que as crianças tenham espaço para correr e para explorar os vários materiais. É também uma oportunidade de brincadeira em conjunto, uma vez que as crianças partilham os mesmos materiais, desenvolvendo assim a interação entre elas» (Excerto da reflexão diária, 9 de janeiro de 2015).

Em relação aos espaços do JI², a sala de atividades encontrava-se dividida em nove áreas, as quais as crianças podiam frequentar à sua vontade quando se encontravam em brincadeira livre. O espaço da sala estava bem organizado, apresentando múltiplas potencialidades para as crianças devido às variadas áreas existentes, bem como à diversidade de materiais. No espaço exterior, que era bastante amplo, as crianças tinham bolas, arcos e uma casa de madeira. Apesar de não se observar um elevado número de materiais, o facto de o espaço ser amplo e com alguma vegetação à volta, incentivava a que as crianças interagissem mais umas com as outras, bem como a exploração do meio ambiente:

«Durante o recreio da tarde, o Filipe, a Sónia e duas crianças da outra sala dirigiram-se a mim e trouxeram-me flores. Agradei, mas expliquei-lhes que não as deviam arrancar porque depois o nosso jardim ficava sem flores. Mais tarde, chamaram-me para ir atrás da escola ver um buraco de onde saíam várias formigas: "é a casa delas" (Sónia)» (Nota de campo, 8 de maio de 2015).

O espaço exterior é considerado, tal como o espaço interior, um espaço igualmente educativo, pelas suas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer (Ministério da Educação, 1997). Segundo Würdig (2010), "o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e

² Para uma descrição mais detalhada da sala de atividades, materiais e outros espaços frequentados pelas crianças do JI, consultar o Anexo B, pp. 191-194.

produzem a sua cultura lúdica" (p. 90). É um lugar de convivência entre as crianças, onde elas estabelecem regras e brincam livremente, sem grande orientação dos adultos. "Elas estão num tempo e num espaço dos seus grupos. São as ideias, jeitos e formas de ser criança no mundo" (Würdig, 2010, p. 91). No recreio foi-me possível observar diversas brincadeiras, mas a brincadeira de faz de conta era das mais predominantes, onde as crianças desempenhavam papéis, brincavam mais livremente, sem a necessidade de objetos para completar as suas personagens.

1.6.3. Organização do tempo

Na valência de Creche, a rotina baseava-se em cinco momentos do dia: o acolhimento, a higiene (várias vezes ao dia), as atividades (livres/orientadas), a alimentação (lanches da manhã e da tarde e o almoço) e o repouso. Uma vez que as crianças, nestas idades, ainda não têm adquirida a noção de tempo, considero que é de extrema importância que as rotinas sejam cumpridas. Para além disso, segundo Portugal (2011), "na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades" (p. 5).

Em JI, a rotina baseava-se nos seguintes momentos: acolhimento, atividades livres/orientadas (cf. Figuras 1 e 2), higiene (várias vezes ao dia), e alimentação (lanche da manhã, almoço e leite). Segundo o Ministério da Educação (1997), "as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual" (p. 40).



Figura 1. Crianças em atividade orientada - elaboração de um *cadavre exquis*. Fonte: própria



Figura 2. Crianças em atividade livre - jogos de chão. Fonte: própria

Considero que ambas as instituições e as suas respetivas equipas educativas procuravam promover um crescimento saudável e harmonioso das crianças, respeitando, acima de tudo, a individualidade de cada uma delas. Considero que esse objetivo era visível nas intenções definidas pelas educadoras, bem como na organização do ambiente educativo, que era feito em função das crianças. Tanto as intenções e metodologias, como a organização do tempo e do espaço serviram para poder conhecer as dinâmicas de ambos os grupos para depois adequar as minhas práticas aos dois grupos de crianças. Estes dois últimos pontos foram fundamentais para a minha problemática, uma vez que os espaços e as rotinas estão diretamente relacionados com o brincar, aspetos que valorizei particularmente na minha intervenção, como será explicado no capítulo 4.

Apresento no capítulo seguinte a metodologia seguida durante o presente trabalho de investigação.

2. METODOLOGIA

Este relatório foi realizado com base numa investigação sobre a prática. Esta abordagem pode surgir da necessidade de

alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção (Ponte, 2004, pp. 3-4).

Esta investigação é de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem mais descritiva, profunda e rigorosa, que se baseia em "dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação" (Hortas, Campos, Martins, Cruz & Vohlgemuth, 2014, p. 13).

Para a **recolha de dados**, foram utilizadas a consulta documental, tanto dos documentos oficiais das instituições para a caracterização (das instituições, das equipas educativas, da família, dos grupos de crianças, das intenções das educadoras, dos espaços e das rotinas), como de bibliografia especializada para fundamentar e complementar todo o trabalho; o registo fotográfico e a observação participante, complementada com notas de campo. "A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Ainda segundo a mesma autora, as notas de campo incluem "*registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas . . . , suas acções e interacções . . . [e] incluem, ainda . . . *material reflexivo*" (p. 88). Para a problemática foram mobilizados o inquérito por questionário às famílias e o inquérito por entrevista à educadora do JI e, para tal, foram construídos os respetivos guiões (cf. Anexos C e D, respetivamente). Com as crianças, a recolha da informação relativa à problemática foi feita através de conversa informal. Recorri também a conversas informais com ambas as equipas educativas para completar os dados recolhidos acerca da caracterização dos contextos.

Relativamente aos **dados** recolhidos, através dos inquéritos por questionário e no inquérito por entrevista semiestruturada, aqueles foram analisados e mobilizados para

sustentar a minha problemática. Os dados recolhidos através da observação direta, registo fotográfico e notas de campo, foram utilizados para cruzar com os dados recolhidos da fundamentação teórica e para justificar a problemática, através de uma técnica denominada "triangulação de dados", que significa recolher dados em diferentes momentos e de fontes distintas de forma a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013).

No que respeita às **questões éticas**, tive em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), uma vez que procurei sempre, entre outros aspetos, respeitar a integridade da criança como ser individual e ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem e orientá-la em todo o procedimento. Foi respeitada também sua privacidade e confidencialidade, desfocando os seus rostos nas fotografias e utilizando nomes fictícios (exceto na Creche, mas a instituição não foi identificada), escolhidos por elas:

«Para a escolha dos nomes das crianças, expliquei-lhes que ia fazer um trabalho com elas e que, para as proteger, tinha de utilizar outros nomes. Para tal, perguntei-lhes se pudessem mudar o seu nome, que nome gostariam de ter.» (Nota de campo, 24 de fevereiro de 2015)

Procurei também o sentido ético no compromisso com a equipa educativa explicando os objetivos do meu trabalho, promovendo o trabalho em equipa e com as famílias através do "consentimento informado" (Tomás, 2011), através da elaboração de uma carta de apresentação às famílias. Nesta, explicava o trabalho que iria realizar com as crianças, bem como a duração da minha intervenção. Com as famílias, tentei envolvê-las durante o trabalho desenvolvido com as crianças, considerando-as como parceiros na ação educativa, pois considero que é uma mais-valia para qualidade educativa em diversos aspetos, nomeadamente porque, segundo Assis e Fuertes (2014), "são os pais que melhor conhecem os filhos" (p. 153), podendo, desta forma, transmitir informação importante acerca da criança, participar nas atividades e dar continuidade dessas práticas, fora do contexto escolar.

Estas opções metodológicas serviram de orientação para a minha prática, bem como para desenvolver os vários aspetos do relatório.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A análise reflexiva dos contextos (cf. capítulo 1, pp. 3-11), foi crucial para a identificação das minhas intenções para a ação pedagógica, uma vez que tive de adequar a minha prática a esses mesmos contextos. De seguida serão apresentadas as minhas intenções, tanto para o contexto de Creche como de JI, intenções essas para com as crianças, com as famílias e com as equipas educativas.

3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

3.1.1. Com as crianças

- **Criar um clima de confiança e de segurança para as crianças:** Durante cerca do primeiro ano de vida, as crianças costumam "estranhar" a presença de pessoas desconhecidas, porque, segundo Erikson (citado por Cole & Cole, 2004), estas "tornam-se ligadas às pessoas que provêm, de maneira confiável, as suas necessidades e que, por outro lado, estimulam uma sensação de confiança" (p. 254). Em contexto de Creche, apesar de as crianças não terem reagido negativamente à minha presença, procurei ir aproximando-me delas, de maneira começar a conhecê-las. Fui-me integrando gradualmente nas rotinas, nas brincadeiras, nos momentos de refeição e de cuidados, para que as crianças começassem a adaptar-se à minha presença e a considerar-me alguém em quem pudessem confiar. É fundamental que o educador transmita essa ideia de segurança, pois

para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável. Necessita de contar com adultos que respondam às necessidades e que simultaneamente ofereçam força e apoio, que não a enganem (Portugal, 2000, p. 101).

No JI, procurei proceder da mesma forma, mas interagi mais com as crianças no primeiro dia:

«Quando entrei na sala, algumas crianças ficaram a olhar para mim. O Tomás olhava para mim e ria-se. A Rafaela escondeu-se na área da biblioteca, sempre cruzando

olhares comigo, até que depois me perguntou o nome. Mas não foi a única: a Sónia também se dirigiu a mim e perguntou-me o nome. . . No acolhimento fui apresentada ao grupo pela educadora, que explicou que iria ficar lá por uns tempos para trabalhar com eles. No decorrer da atividade, ajudei algumas crianças a realizar o trabalho, começando assim a interagir mais com elas.» (Excerto de nota de campo, 19 de fevereiro de 2015).

Fui gradualmente participando nas atividades das crianças, nas brincadeiras e jogos, tanto para os ir conhecendo, como eles a mim. Considero, assim, que é fundamental criar um clima de confiança e de segurança, para que "estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

- Planificar em função do grupo, do seu desenvolvimento e dos interesses das crianças: Tanto na Creche como no JI, tive sempre em consideração planificar atividades que fossem do interesse das crianças, dentro do seu nível de desenvolvimento, bem como da sua faixa etária. Segundo o Ministério da Educação (1997), "a escolha das experiências a realizar, bem como a maior ou menos complexidade do seu desenvolvimento, decorre da idade, dos interesses, das capacidades das crianças e também do apoio que lhes é dado pelo educador" (p. 83). Na Creche, realizei atividades diversas, mais ligadas à linguagem (contar histórias, cantar canções), exploração de objetos e expressão plástica (pintura, modelagem de massa de cores), uma vez que nestas idades as crianças estão a começar a falar, a adquirir vocabulário, a conhecer o mundo à sua volta. Procurei promover esses mesmos aspetos, realizando atividades que considerei ser significativas e estimulantes para as crianças (cf. Figuras 3, 4 e 5).



Figura 3. Exploração de objetos vermelhos de diversas texturas. Fonte: Educadora Cooperante



Figura 4. Modelagem de massa de cores. Fonte: própria



Figura 5. Pintura com esponja. Fonte: Educadora Cooperante

Em JI, realizei atividades variadas, que englobassem várias áreas de conteúdo. A concretização do projeto com as crianças ("A Brincar e a Ajudar vamos Reciclar") teve como base uma questão feita por uma delas, aquando da questão "O que é ajudar?". Nas atividades realizadas no âmbito do projeto foram tidos em conta os interesses e as opiniões das crianças, pois algumas das atividades foram realizadas com base em decisões tomadas por elas:

«Após terminar a atividade, perguntei às crianças se achavam que era importante termos ecopontos na nossa escola para separarmos o lixo, ao que a Rafaela sugere que podíamos fazer os nossos ecopontos. Lancei o desafio ao grupo, que concordou.» (Excerto da reflexão individual, 8 de maio de 2015).

Todo o processo de elaboração dos ecopontos foi decidido pelas crianças. Em grande grupo decidiu-se quais os ecopontos que iríamos construir, com que materiais, quem ficava responsável por cada tarefa, entre outros aspetos que foram surgindo, tendo sempre em vista a metodologia de trabalho de projeto.

Durante o projeto também foi minha intenção promover o trabalho em grupo, pois era uma das fragilidades do grupo de crianças. Numa atividade, por exemplo, as crianças tiveram de decidir a forma como iriam fazer o registo dos resíduos que podiam/não podiam ser colocados em cada ecoponto:

«Para fazer o registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto, juntei novamente os grupos e combinámos, em conjunto, como cada um quer fazer esse mesmo registo. Como forma de garantir que todas as crianças participavam na atividade, perguntei a cada um como gostava de fazer o registo e no final fiz um apanhado de todas as ideias e chegámos juntos a uma conclusão.» (Excerto de reflexão diária, 14 de maio de 2015).

Uma das minhas maiores preocupações nas planificações foi manter as rotinas a que o grupo estava habituado. Iniciei o dia sempre com o acolhimento, com a canção do bom dia e conversa sobre o que iria ser feito durante o dia; a maior parte das atividades foi feita em pequenos grupos, em simultâneo com brincadeira livre, de forma a ser possível fazer um acompanhamento mais individualizado e que as crianças tivessem oportunidade de brincar nas várias áreas; para a tarde costumava estar reservada a

brincadeira livre no espaço exterior, aspeto que mantive nas minhas planificações, excetuando alguns casos pontuais, como acabar algum trabalho que não tivesse havido tempo para terminar de manhã.

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, respeitando a sua individualidade, incentivando a sua autonomia e apoiando-a nas suas dificuldades:

Considero que esta intenção é igualmente importante para ambas as valências. O educador deve considerar cada criança como um ser individual, um ser de direitos e cada um com os seus ritmos de desenvolvimento. Desta forma, em valência de Creche, tive em consideração o que as crianças eram capazes de fazer, de forma a poder adequar a minha prática. Apesar de a maior parte das crianças já demonstrar autonomia em diversos aspetos (cf. figuras 6 e 7), foi minha preocupação continuar a promover essa autonomia, incentivando as crianças a comerem sozinhas, a tirarem o bibe e os sapatos sozinhas, a escovarem os dentes, etc. Nas brincadeiras, quando uma criança começava a ficar frustrada por não conseguir alcançar o objetivo que pretendia, mostrava-lhe o que está errado, para que esta percebesse como se fazia:

«O Samuel começou a chorar enquanto estava a realizar um jogo de encaixe. Sentei-me ao pé dele para tentar perceber o que se passava. Quando percebi que não estava a conseguir encaixar as caixas corretamente, peguei nas mãos dele e ajudei-o a realizar a tarefa. Algumas tentativas depois, conseguiu realizá-la corretamente.» (Nota de campo, 14 de janeiro de 2015)



Figura 6. O Manuel consegue comer sozinho. Fonte: própria



Figura 7. A Madalena consegue marcar a sua presença. Fonte: própria

Na valência de JI, com o passar do tempo e à medida que fui conhecendo as crianças, fui percebendo as suas fragilidades e tentei apoiá-las nas suas dificuldades. Na altura em que eu cheguei, por exemplo, havia crianças que ainda não conseguiam

escrever o seu nome, sendo que no final da PPS já eram capazes de o escrever sem a ajuda do cartão. Quando explicava as atividades que iam ser realizadas e as crianças diziam-me logo "não consigo", a primeira ideia que lhes tentava transmitir era que todos eram capazes de realizar a tarefa e que era importante, pelo menos, tentar:

«Chamei o Luís para vir realizar a atividade do desenho do ambiente poluído vs. ambiente limpo. Quando lhe expliquei a tarefa disse-me "*não consigo desenhar isso!*". Orientei-o durante o processo, colocando-lhes questões, mas sem fazer o trabalho por ele.» (Nota de campo, 5 de maio de 2015)

Defendo que o educador não deve realizar o trabalho pelas crianças. Desta forma, orientava-as, incentivava-as, para que conseguissem, sozinhas, concretizar a atividade. Considero que este incentivo e apoio é fundamental para as crianças uma vez que

a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança . . . Este processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos (Ministério da Educação, 1997, pp. 52-53).

- Promover nas crianças um sentimento de cooperação e de partilha com os seus pares: Em ambos os contextos foi visível algumas fragilidades ao nível do sentimento de partilha entre as crianças. No contexto de Creche, e uma vez que as crianças ainda se encontram numa fase muito egocêntrica, havia conflitos frequentes entre crianças devido à partilha dos brinquedos. Segundo Cole & Cole (2004), "aprender a partilhar brinquedos com outras crianças é uma das lições difíceis que as crianças pequenas têm de enfrentar" (p. 473), como comprova a seguinte nota de campo:

«O Gonçalo M. encontrou no chão dois pratos de plástico. Esteve com os brinquedos na mão durante cerca de um minuto, um minuto e meio. Rapidamente os atirou ao chão e foi buscar uma bola que passou à sua frente, com a qual o Martim estava a brincar. O Gonçalo pegou na bola e olhou para o Martim, que lhe tirou a bola das mãos. O Gonçalo começou a chorar e uma das educadoras que se encontrava no polivalente

explicou ao Gonçalo que não se pode tirar os brinquedos às outras crianças» (Excerto de nota de campo, 13 de janeiro de 2015).

Uma situação também frequente que presenciei várias vezes, era quando duas crianças entravam em conflito por causa de um brinquedo, dizendo "*é meu*". Quando me encontrava perante uma situação destas, explicava às crianças que os brinquedos eram de todos e que todos podiam brincar. Sempre que fosse possível, sentava as crianças e colocava o brinquedo no meio, para que ambas pudessem brincar e partilhar o brinquedo, começando assim a fomentar o sentimento de partilha entre si:

«A Matilde e Gonçalo N. começaram a gritar um com o outro, puxando um jogo cada um para seu lado. Sentei-os aos dois, frente a frente e coloquei o jogo no meio deles. À vez, pedia a cada um deles que colocasse uma peça, de forma a que os dois pudessem jogar.» (Nota de campo, 15 de janeiro de 2015).

A estratégia que utilizei já era adotada pela educadora e pela TAAE. Considero que é uma estratégia adequada para que as crianças comecem a desenvolver o sentimento de partilha entre os seus pares, mas que apenas trará resultados a longo prazo.

Em JI, os conflitos advinham principalmente do pouco sentido de partilha das crianças, essencialmente dos materiais do exterior, como as bolas e arcos. Procurei incentivar a partilha dos materiais entre as crianças, mas quando eram disponibilizados triciclos e andas havia sempre conflitos, pois os materiais não eram suficientes para todos. Nós, adultos, enquanto equipa educativa, tentávamos que todos tivessem oportunidade de usufruir das diversões, mas não era possível concretizar na sua plenitude. Uma das estratégias que utilizei, principalmente durante a concretização do projeto, para promover o trabalho cooperativo foi realizar atividades em grupo, nas quais as crianças tiveram de decidir em conjunto a forma como os ecopontos iam ser construídos, bem como a técnica a ser usada para registar a informação referente aos resíduos:

«Continuámos o trabalho iniciado na sessão anterior, desta vez com o grupo de crianças que está responsável pelo vidro. Este grupo, para além de ter decidido usar o código escrito para registar a informação, optou por recortar e colar imagens de revistas . . . Fiquei satisfeita por cada grupo ter escolhido uma forma diferente de fazer o registo. O terceiro grupo, responsável pelo ecoponto amarelo, decidiu fazer o registo com pinturas com tinta guache.» (Excerto da reflexão diária, 15 de maio de 2015)

Fiquei satisfeita com o desenrolar da atividade porque as todas as crianças deram a sua opinião relativamente à forma como gostariam de realizar o registo. Perguntei a cada uma como gostaria de fazer e juntámos as ideias de todos. Questionei todas as crianças se concordavam e se gostavam da ideia e chegou-se a um consenso sem que nenhuma das crianças sentisse que a sua ideia não tinha sido tida em consideração.

3.1.2. Com as famílias

- Envolver a família nos trabalhos que vão sendo realizados: "Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias" (Ministério da Educação, 1997, p. 22). Uma das formas de promover a participação da família é envolvê-la no trabalho que vai sendo desenvolvido. Onde contei mais com o envolvimento da família foi em JI, no qual estas realizaram um trabalho de pesquisa que pedi para realizarem em casa, com os filhos, no âmbito do projeto sobre a reciclagem:

Enviei para casa, através das crianças, um pequeno trabalho de pesquisa para as famílias realizarem com as crianças durante o fim de semana. Cada criança ficou responsável por trazer de casa informação relativa ao ecoponto que vai construir: nome do ecoponto, lixo que pode ser colocado e o lixo que não pode ser colocado.» (Excerto da reflexão diária, 11 de maio de 2015)

Para além de ter sido uma forma de incluir a família na elaboração do projeto, foi também uma estratégia para lhes dar a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido, pois é nosso papel, enquanto educadores, promover o envolvimento e a participação da família no processo escolar dos seus filhos. A escola deve, assim,

incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança

mútua e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p. 147).

- Divulgar o trabalho que é desenvolvido com as crianças, através da exposição do produto das atividades que vão sendo desenvolvidas: Enquanto educadora, considero que é importante ir dando a conhecer à família o trabalho que está a ser realizado. Enquanto estagiária, foi minha intenção, em ambas as valências, divulgar o trabalho que ia sendo realizado com as crianças. Em Creche, onde realizei atividades que abordavam o tema "As cores", à medida que ia abordando uma cor, expunha o trabalho na parede da sala, pelo que as famílias podiam ir ficando ao corrente do trabalho que estava a ser desenvolvido (cf. figura 8).



Figura 8. Exposição na sala de atividades de dois trabalhos que realizei com as crianças. Fonte: própria

Em JI procedi da mesma forma: à medida que as atividades iam sendo realizadas, eu expunha os produtos numa das paredes da sala. Relativamente ao projeto, a divulgação foi feita através de um panfleto, que continha as respostas às perguntas que foram estabelecidas no início do projeto e a informação relativa às regras de separação dos resíduos, como forma de advertir e sensibilizar para a separação. Assim, as famílias puderam ficar a conhecer as aprendizagens que as crianças fizeram no âmbito do projeto que foi realizado. Para divulgar todo o trabalho realizado, foi feita uma exposição num placar, no exterior da sala. Esta exposição englobava e ilustrava todo o percurso que foi

feito ao longo da concretização do projeto, referindo algumas das aprendizagens feitas e continha também os ecopontos construídos pelas crianças, como ilustra a figura 9.



Figura 9. Exposição do trabalho realizado no âmbito do projeto. Fonte: própria

3.1.3. Com a equipa educativa

- **Considerar a equipa educativa como uma mais-valia para a aprendizagem, valorizando e mantendo o espírito colaborativo:** Este é um pressuposto que considero essencial para que o trabalho em equipa seja proveitoso. Em ambos os contextos, tive a sorte de ter comigo duas equipas educativas que se mostraram sempre disponíveis para mim quando mais precisei. Considerei a equipa educativa como uma mais-valia para a minha aprendizagem, uma vez que podia aprender com as suas experiências. Demonstrei, desde o início, em ambas as valências, disponibilidade para participar e colaborar nas atividades e em tudo o que fosse necessário. Como ainda não tinha tido qualquer experiência em Creche, o trabalho colaborativo com a educadora e com a TAAE foi crucial para mim, pois foi com elas que aprendi acerca deste contexto, designadamente estratégias para realizar atividades com as crianças; todos os processos a nível de higiene; como atuar em caso de doença; como lidar com as "birras" das crianças, por exemplo. De seguida apresento uma situação de "birra" que ocorreu com uma criança e como atuei no momento:

«Chamei o Gonçalo M. para ir lavar as mãos. Ele veio, "todo contente", mas pedi-lhe para voltar atrás para arrumar a cadeira, mas não me obedeceu. Chamei-o novamente para vir lavar as mãos e não veio. Peguei-lhe no braço e coloquei-o à frente do lavatório. Começou a chorar e a deixar-se cair para o chão. O Gonçalo não parou e sentei-o junto à parede e não o deixei lavar as mãos. Começou a chorar. A TAAE elogiou a minha atitude, dizendo que tenho de me manter firme e não deixar que ele "me ganhe".» (Excerto de nota de campo, 23 de janeiro de 2015).

Tive, posteriormente, outras situações parecidas com a mesma criança e fui, por diversas vezes, elogiada pela equipa educativa, o que foi significativo para mim, pois senti-me competente no que estava a fazer.

Em JI, o trabalho em colaboração com a equipa educativa foi importante para a minha PPS, uma vez que tive de assumir a gestão do grupo durante mais tempo (relativamente à Creche). Segundo o Ministério da Educação (1997), "o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais" (p. 42). Para além disso, é importante "praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa [e] observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança" (Post & Hohmann, 2011, p. 309) para obter resultados positivos. Um bom trabalho de equipa, baseado no respeito e na honestidade vai levar, certamente, a um clima harmonioso para as crianças. As planificações das atividades foram também realizadas em conjunto com a educadora, com uma discussão prévia das propostas que apresentava, pedindo opinião, tanto à educadora como à assistente operacional. No término das atividades, conversava com ambas, de forma a poder avaliar a minha prestação e a melhorar as minhas fragilidades.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

As intenções para a ação, que foram apresentadas no ponto anterior, juntamente com a caracterização de ambos os contextos e através da observação que fiz ao longo da minha PPS, levaram à definição da problemática, relacionada com a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

O interesse em aprofundar a importância do brincar no desenvolvimento da criança surgiu durante a PPS em contexto de JI. Quando comecei a adaptar-me às rotinas das crianças, também para mais tarde adequar a minha prática a essas mesmas rotinas, apercebi-me de que as crianças passavam grande parte do seu dia a brincar. Durante a manhã, enquanto eram realizadas atividades orientadas em pequenos grupos, as crianças brincavam nas várias áreas, de forma alternada:

«Tenho estado a adaptar-me às rotinas e às estratégias da educadora na dinamização das atividades com as crianças. Apercebi-me de que enquanto algumas crianças realizam a atividade, outras encontram-se a brincar. Quando terminam, podem ir brincar e quem estava a brincar vem realizar a tarefa» (Nota de campo, 25 de fevereiro de 2015)

À tarde, depois do almoço, as crianças, salvo algumas exceções, passavam o tempo a brincar no exterior. Apesar de a problemática ter surgido no JI, em contexto de Creche e de acordo com o que pude observar, a brincadeira também era valorizada; fazia parte do dia a dia das crianças, de forma constante. Desta forma, e sendo este uma dimensão que valorizo particularmente, pois considero que a brincadeira influencia, de forma positiva, o desenvolvimento da criança, apresento, de seguida, o desenvolvimento desta problemática, com base em referencial teórico e com exemplos da minha prática.

4.1. Concepções sobre a brincadeira ao longo dos anos: O que é brincar?

As concepções acerca da criança e da brincadeira têm vindo a sofrer algumas alterações ao longo dos anos. O que se considerava anteriormente relativamente à criança, como ser passivo, foi-se alterando a partir dos anos 60 do século XX. Assistiu-se, assim, "a uma revolução epistemológica e teórico-metodológica no que diz respeito à forma como as crianças e a infância foram sendo até então conceptualizadas" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14). As crianças são, agora, vistas como seres autónomos, seres

sociais plenos, com voz, relativamente aos processos que lhes dizem respeito, "afirmando o seu direito a serem estudadas *de per se* e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 14).

Mas como era visto o brincar? Nas sociedades modernas, o brincar era a atividade mais ligada à infância, sendo visto como a forma de a criança se expressar. Foi depois considerado como algo a que as crianças têm direito, assumindo mesmo esse estatuto na segunda metade do século XX. Este direito foi reconhecido, pela primeira vez, na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Segundo o Princípio 7, "a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito" (ONU, 1959, s.p.). Apesar de ter sido autenticado o direito a brincar, Tomás e Fernandes (2014) consideram que neste direito não é ainda reconhecida a sua importância e os seus benefícios. Contudo, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (ratificada por Portugal em setembro de 1990), com o Artigo 31³, reconhece "a importância do brincar na vida das crianças promovendo-o como um direito, o que . . . poderá ser revelador de uma sólida compreensão da natureza e dos benefícios do brincar" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18).

"Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87). Mas brincar, segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008), não deve ser apenas visto como um divertimento, mas sim como aprendizagem. "A brincadeira é o lúdico em ação" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177). A criança, quando brinca, brinca com prazer, expressando a sua linguagem através de gestos e atitudes que são aplicados com significado para si. É também através da brincadeira que a criança procura significado para o seu mundo (Tomás & Fernandes, 2014) e para a realidade que a rodeia, ou seja "é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a

³ "Artigo 31: 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade" (UNICEF, 1990, p. 22).

forma como funcionam" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87). Ao brincar, as crianças vão representando papéis da sociedade em que está inserida, tal como referem Melo e Vale (citado por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008), "brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa no seu cotidiano vivenciando simbolicamente diferentes papéis" (p. 177).

No que respeita à área da psicologia, Jarvis (2011) refere algumas teorias de vários autores relativamente à brincadeira. A primeira é a teoria da regulação da energia (século XVIII), a qual propõe que "a brincadeira era apenas uma maneira de "alívio" e de gastar a energia que não havia sido usada de outras formas, ou de modo inverso, recuperar energia através de atividades de relaxamento" (p. 28). Mais tarde, com Sigmund Freud (1854-1938), a brincadeira foi considerada uma terapia, possuindo um papel importante no desenvolvimento emocional da criança. Freud acreditava que "através da brincadeira, as crianças seriam capazes de remover sentimentos negativos associados a eventos traumáticos" (Jarvis, 2011, p. 30). Berlyne (1960) e Ellis (1973) defendem a teoria da modulação do interesse, na qual as crianças utilizam a brincadeira para aumentar o seu nível de interesse. Contudo, "no modelo de Berlyne, as crianças respondem a um dado ambiente para aumentar o interesse; no de Ellis, as crianças verdadeiramente criam esse interesse nas suas ações a partir do ambiente" (Jarvis, 2011, p. 32). Na teoria da brincadeira metacomunicativa, defendida por Gregory Bateson (1955), é referida a ideia de que as crianças representam e interpretam papéis relacionados com a realidade (muito presente nas brincadeiras de faz de conta). Por fim, as teorias de desenvolvimento cognitivo, defendidas por Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Nas palavras de Jarvis (2011), "as teorias de desenvolvimento cognitivo propõem que a brincadeira é uma parte vital para a construção de um conjunto de representações mentais . . . do mundo ao redor da criança" (p. 33). Piaget propôs então um sistema de desenvolvimento de assimilação e acomodação⁴. Neste sistema, a criança assimila uma experiência nova ou acomoda-a. Para chegar à acomodação, a criança tem

⁴ "**Assimilação:** Da teoria piagetiana, usar um esquema existente para lidar com uma experiência nova" (Jarvis, 2011, p. 33).

"**Acomodação:** Da teoria piagetiana, construir um novo esquema em resposta a uma experiência nova" (Jarvis, 2011, p. 34).

de passar por um processo de equilibração, no qual se dá a necessidade de equilibrar as ideias que a criança tem com a realidade. Vygotsky, por sua vez, propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a qual é definida por "uma área de competência que uma criança pode acessar com a ajuda de um adulto ou com a colaboração de *pares* com nível de desenvolvimento equivalentes, mas não é capaz acessá-la sozinha" (Jarvis, 2011, p. 34).

O facto de a criança ser um ser em constante desenvolvimento, as suas formas de brincar também vão sofrendo alterações, seja ao nível da linguagem como relativamente às ideias que desenvolvem em relação ao mundo que as rodeia. Queiroz, Maciel e Branco (2006), comprovam esta ideia ao afirmarem que "ao longo do desenvolvimento . . . as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo" (p. 170). Segundo Garvey (1979), Piaget dividiu o jogo em três tipos:

- A atividade sensoriomotora: desde o nascimento até cerca dos dois anos, quando a criança está a começar a adquirir ativamente o controlo dos seus movimentos e a aprender a coordenar os gestos e os seus efeitos; caracteriza-se por uma repetição e variação dos movimentos; "a criança sente prazer ao adquirir o domínio das capacidades motoras e ao experimentar o mundo do tacto, da visão e do som. Sente-se feliz ao ser capaz de provocar a repetição dos factos" (Garvey, 1979, p. 17).

- A atividade simbólica ou representativa: desde os dois até cerca dos seis anos, na qual a criança vai começando a ser capaz de codificar a sua experiência em símbolos. É nesta fase que começa a surgir o faz de conta.

- Os jogos com regras: a partir dos 6 anos, quando a criança começa "a compreender certos conceitos sociais de cooperação e competição: [começa] a ser capaz de trabalhar e de pensar mais objectivamente" (Garvey, 1979, p. 18).

Centrando-me agora na fase da atividade simbólica ou representativa (dos 2 aos 6 anos), considero relevante referir a importância do brinquedo. Segundo Garvey (1979), os brinquedos são vistos como um elo de ligação entre a criança e o meio e "proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus

sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes" (p. 65). O brinquedo também é importante, segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008), para a estruturação do funcionamento psíquico da criança.

É através do brinquedo que a criança vai representando a realidade e compreendendo o mundo que a rodeia. A relação que esta estabelece com o brinquedo também vai sofrendo alterações ao longo dos anos. A criança, inicialmente, pega no objeto, explora-o, coloca-o na boca. Posteriormente, começa a ser capaz de combinar objetos pela sua função (pratos, talheres, copos). Numa outra fase, a criança começa a utilizar os objetos para o seu fim e a ser capaz de inventar outros ou substâncias ausentes (mexer um chá imaginário utilizando uma colher de bonecas). Por fim, já numa fase mais avançada, a criança começa a utilizar objetos, transformando-os em outros com outro significado (mexer o chá com uma caneta como se fosse uma colher). Ao serem capazes de fazer isto, significa que a criança consegue "transformar" um determinado objeto, dando-lhe uma função diferente da que ele exerce realmente, o que significa que as crianças começam a ser capazes de separar pensamento de objetos e que a ação surge das ideias e não das coisas (utilizar um pau de vassoura para fazer de cavalo ou cadeiras para fazer de carro) (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

Tal como foi referido anteriormente, a brincadeira é um fator importante para o desenvolvimento da criança, em aspetos como o desenvolvimento psíquico e a forma de a criança se relacionar com o mundo. O brinquedo, por sua vez, como parte da brincadeira, fornece "uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 178), despertando aprendizagens que, mais tarde, se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas da criança.

4.2. Brincar na Creche e no JI

Durante a minha prática, tanto em Creche como em JI, apercebi-me de que o brincar era um aspeto bastante valorizado em ambas as valências. Nas suas planificações, as educadoras tinham a preocupação de incluir sempre momentos de brincadeira livre para além das atividades orientadas pelas mesmas. Para os bebés e

crianças bem pequenas, a brincadeira é a forma que elas encontram para aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. "Elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. [A] sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa" (Doherty, Brock, Brock & Jarvis, 2011, p. 130). Estes autores referem ainda que nestas idades, as crianças são "aprendizes ativos, equipados para compreender a grande quantidade de informações que bombardeiam [os] seus sentidos" (p. 128). Assim, é fundamental que o ambiente propicie essas "informações" para que as crianças comecem a explorar o meio que as rodeia.

Na Creche, a rotina era iniciada por um momento de grande grupo, o acolhimento. Depois do acolhimento, nos dias em que não havia atividade de expressão motora ou de música, ou atividades orientadas pela educadora, as crianças permaneciam na sala ou no polivalente a brincar livremente. Nas brincadeiras, havia diversos materiais à sua disposição com os quais podiam brincar e explorar. De vez em quando, quando o tempo estava favorável para tal, a educadora levava as crianças para o espaço exterior. Como já foi referido, as crianças apresentavam ainda alguma dificuldade em concentrar-se na realização de uma brincadeira durante algum tempo seguido, como mostra o excerto seguinte:

«As crianças realizaram atividades livres na sala, nas quais puderam explorar os vários materiais/brinquedos que tinham à sua disposição. Reparei que são poucas as crianças que se dedicam a explorar um brinquedo durante um tempo considerável. Notei que o Diogo (20 meses), por exemplo, esteve durante vários minutos a explorar uns blocos de encaixe, colocando-os na ordem correta. Por outro lado, o Gonçalo M. (15 meses) explorou um brinquedo, mas colocou-o de lado quando encontrou outro» (Excerto da reflexão diária, 8 de janeiro de 2015).

Pelo que pude observar, o Diogo era das crianças que mais se concentrava na realização de uma atividade. A título de exemplo, durante um momento de brincadeira livre no polivalente, a criança esteve, durante cerca de 15/20 minutos seguidos, a bater numa bola com um objeto comprido, observando o que acontecia. *Surpreendido* com este momento de "causa-efeito", a criança ria-se, repetindo o processo várias vezes. Durante o tempo em que esteve a realizar esta tarefa, mesmo trocando olhares comigo

ou observando as outras crianças, continuou o que estava a fazer, que era algo que o *motivava*.

Considero que o espaço da Creche, tal como os materiais, eram de qualidade e estimulantes para as crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os adultos devem proporcionar às crianças um contacto com objetos variados "por forma a assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais - aspectos básicos do processo de aprendizagem activa" (p. 41). Na sala de atividades (cf. figura 10) existiam dois tapetes grossos e confortáveis, nos quais estavam estampados animais e uma flor com relevo e com cores bastante vivas, onde era feito o acolhimento e onde as crianças podiam brincar. Havia vários carros e camiões, de diferentes tamanhos e cores. As caixas que estavam nos armários dividiam-se por categorias (cf. figura 11). Numa caixa estavam colocadas as bolas, os pratos, copos, tachos (todos de plástico); noutra estavam colocados os jogos de lógica e encaixe; noutra encontravam-se livros de plástico, sobre as cores, animais da quinta, entre outros, adequados para a faixa etária; por fim, outra caixa continha vários instrumentos musicais, como pandeiretas, guizos e "maracas" feitas com embalagens de iogurte e arroz.

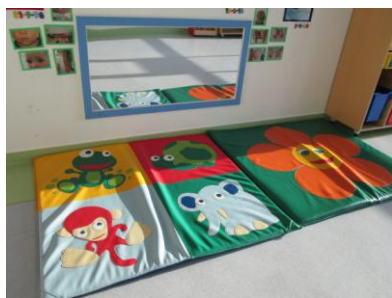


Figura 10. Tapete da sala de atividades da creche. Fonte: própria



Figura 11. Caixas de arrumação dos brinquedos. Fonte: própria

No espaço polivalente (cf. figura 12) havia uma piscina de bolas, legos de grandes dimensões com os quais podiam fazer construções, cavalinhos de baloiço, jogos de encaixe, bonecos, carros, uma construção de material desmontável que as crianças podiam trepar, caminhar, rastejar.



Figura 12. Brincadeiras no polivalente. Fonte: própria

No espaço exterior (cf. figuras 13 e 14) as crianças podiam andar de escorrega, de triciclo e carro, brincar numa casa e ainda jogar à bola. O facto de ser um espaço amplo, era adequado para as crianças poderem correr e explorar os vários materiais.



Figura 13. Rafael a andar de triciclo no exterior. Fonte: Educadora Cooperante



Figura 14. Crianças no escorrega do exterior. Fonte: Educadora Cooperante

Doherty, Brock, Brock e Jarvis (2011) referem um tipo de brincadeira denominada "brincadeira heurística" (Goldschmied, 1987), que ilustra a forma como as crianças brincam nesta faixa etária. Neste tipo de brincadeira, "o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles" (p. 132). O educador deve apoiar a criança nestes momentos de brincadeira, fornecendo "suporte linguístico e prático quando requerido pela criança" (Doherty, Brock, Brock & Jarvis, 2011, p. 132). A seguinte nota de campo ilustra um momento em que apoiei uma criança, dando-lhe esse suporte linguístico e prático:

«Hoje, no polivalente, o Manuel veio ter comigo e entregou-me uma bola.
 Eu: "Manuel, é o que? (mostrando-lhe a bola)".
 Manuel: "Bola".
 Eu: Boa Manuel, é uma bola.» (Nota de campo, 26 de janeiro de 2015)

No JI, as crianças também tinham à sua disposição uma grande quantidade e diversidade de materiais distribuídos pelas várias áreas (cf. figura 15 e 16). Havia uma grande variedade de livros que podiam ver/ler (livros de histórias de vários autores, temas, tamanhos, tipos de ilustrações) e, para dinamizar as histórias e apelar à sua imaginação, havia fantoches com os quais as crianças podiam brincar. Existia também materiais de construção para fazer montagens e construções de casas, bonecos, entre outros (cf. figura 17), bem como na área da garagem, na qual existia pistas desmontáveis onde as crianças podiam brincar com os carros.



Figura 15. Área do tapete. Fonte: própria



Figura 16. Área dos jogos de mesa. Fonte: própria



Figura 17. Construção feita pelas crianças. Fonte: própria

Relativamente à expressão plástica, tinham tintas de várias cores para fazer pinturas num cavalete, tinham lápis de cor grossos e finos, lápis de cera, canetas de feltro grossas e finas e diversos tipos e cores de papel com os quais podiam "dar asas" à sua imaginação e fazer desenhos, dobragens, etc. A área da casa também era, a meu ver, uma área bastante rica em materiais, tais como roupas, calçado, malas, vários objetos de cozinha, como tachos, panelas, pratos, talheres, alimentos variados, embalagens de alimentos, telefone, vassouras, e pás. Com esta variedade de objetos, as crianças podiam manuseá-los e utilizá-los nas suas brincadeiras de faz de conta, aproximando-as da realidade, uma vez que, à partida, são objetos do seu dia a dia que podem encontrar em sua casa. Na área dos jogos de mesa, as crianças tinham à sua disposição jogos de diversas naturezas, como jogos de encaixe, puzzles, jogos relacionados com o vestuário, com geografia, carpintaria, matemática, jogos de lógica, entre outros.

Tal como já foi referido no ponto 1.6.2., no espaço exterior as crianças não tinham uma grande variedade de recursos, mas tal não os impedia de brincar, pois "ao ar livre as crianças têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 432). Alguns dos rapazes costumavam passar o tempo do recreio a jogar à bola

e os outros, tal como as raparigas, dedicavam-se a explorar a natureza, a fazer desenhos, a brincar ao faz de conta usando as mesas e cadeiras da rua. Onde as crianças também passavam grande parte do seu tempo a brincar era na casa de madeira que existia no espaço exterior, "transformando-a" em diversas coisas, como um café, uma igreja, uma escola:

«"Alguém quer café?" - grita uma criança, da janela da casa de madeira.
"Café? Café não quero, mas diz-me o que tens para comer." - respondo.
"Tenho pão, batatas fritas, chupa-chupas".
"Quero um pão com manteiga, por favor" - respondo eu.»

Com as observações que fui fazendo das crianças durante os momentos de brincadeira, considero que o "faz de conta" é das brincadeiras que as crianças mais apreciam, tanto dentro da sala, como no exterior (cf. figuras 18 e 19). Neste tipo de brincadeira, "as crianças imitam as acções e a linguagem dos outros, utilizando objectos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta, e desempenhando diversos papéis" (Hohmann & Weikart, p. 303). Segundo os mesmos autores, este tipo de brincadeira é feita de forma intencional e, através dela, as crianças põem em ação as representações que formaram de acontecimentos a que estão habituados, como comer, dormir, atender o telefone, ir às compras, entre outros.



Figura 18. Crianças a brincar na área da casa.
Fonte: própria



Figura 19. Mário a brincar dentro de um caixote. Fonte: Assistente Operacional

Apesar de no exterior as crianças não terem objetos à sua disposição para integrarem nas suas brincadeiras de faz-de-conta, tal não lhes cortava a imaginação, desenvolvendo, desta forma, o seu pensamento abstrato (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Segundo Hohmann e Weikart (2011), "as brincadeiras de exterior levam, com frequência, a que as crianças se juntem. Mobiliário com grandes dimensões, como escorregas, baloiços, casas de madeira, têm um efeito socializador porque pode

comportar mais do que uma criança de cada vez" (p. 433). Era no exterior que as crianças de ambas as salas se encontravam e brincavam juntas havendo, desta forma, momentos de partilha e de socialização entre elas:

«As crianças refletem na suas brincadeiras aspetos que fazem parte dos seus hábitos e da sua cultura. Hoje, foram várias as crianças, tanto da minha sala como da outra, que se juntaram para "ir à missa". Distribuíram papéis e representaram o momento.» (Nota de campo, 7 de maio de 2015)

Na perspetiva da educadora do JI, com base na entrevista realizada (cf. Anexo E - Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora, p. 396), as crianças devem ter tempo para brincar, uma vez que considera que é uma mais-valia para elas em vários aspetos, nomeadamente ao nível da relação que estabelecem uns com os outros, ao nível das regras e valores. Uma vez que o tempo para brincar fazia parte das rotinas de ambos os contextos, foi preocupação minha manter esses mesmos momentos nas minhas planificações diárias e semanais, para que não fossem alterados os ritmos a que as crianças estavam habituadas. Assim sendo, tanto em Creche como em JI, mantive as estratégias das educadoras de realizar as atividades orientadas em pequenos grupos com brincadeira livre em simultâneo. Em JI, a parte da tarde ficava reservada para brincadeira livre no exterior, salvo exceções em que fosse necessário terminar alguma tarefa ou realizar uma atividade pontual. Relativamente ao tempo que deve ser dado às crianças para brincarem, a educadora defende que não deve haver um tempo estipulado, que "há tempo para tudo". Mesmo quando o educador brinca com as crianças, tanto na área da casa, como em jogos mais orientados, estão a ser trabalhados conceitos, regras, valores, daí considerar que não deve haver um tempo estritamente estipulado para brincar.

4.3. O papel do educador na brincadeira

A brincadeira começou a ser incluída no currículo e a ser reconhecida como vantajosa para a aprendizagem e desenvolvimento da criança já há muitos anos. Froebel (1792-1852), por exemplo, defendia que a que a brincadeira era importante para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente para o desenvolvimento da imaginação e

da linguagem. Desenvolveu assim "uma *abordagem centrada na criança* e enfatizou a aprendizagem ativa" (Brock, 2011, p. 38). Montessori (1870-1952), por sua vez, "defendia o valor da brincadeira na aprendizagem das crianças e proporcionou experiências de aprendizagem da vida real" (Brock, 2011, p. 39) num ambiente planejado e estruturado através de experiências sensoriais e científicas. O educador tem, assim, um papel fundamental na brincadeira da criança, seja na organização do espaço, seja nos estímulos oferecidos, seja na participação nas próprias brincadeiras.

Uma vez que brincar é o "ofício da criança" (Chamboredon & Prévot, citado por Tomás & Fernandes, 2014), o impulso para tal vai estar inerente nela. "A *motivação intrínseca* é valiosa porque ela resulta na *aprendizagem iniciada pela criança*" (Brock, 2011, p. 37). Visto que as crianças comunicam através da brincadeira, o educador deve ser capaz de compreender a sua linguagem complexa, vendo e ouvindo as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Através da observação das crianças a brincar, o educador consegue compreender o que estas são capazes de fazer, os seus níveis de desenvolvimento e a forma como se organizam, para, a partir daí, planejar ações pedagógicas (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008). Para além disso, devem também proporcionar ambientes estimulantes e divertidos, com recurso a materiais também eles estimulantes de forma a permitir que as crianças iniciem as suas próprias aprendizagens (Brock, 2011). Esses ambientes devem também garantir uma aprendizagem rica e promover todos os tipos de brincadeira (espontânea, estruturada, imaginativa, criativa), de forma a "capacitar as crianças para preencher [o] seu potencial de aprendizagem" (Brock, 2011, p. 41). Um ambiente rico e facilitador da aprendizagem

envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa - **materiais** para brincar e manipular; **escolhas** acerca do que, onde, como, e com quem brincar; **linguagem da criança** enquanto brinca; e **apoio do adulto** durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87).

Tão importante como preparar esse ambiente rico de aprendizagens para as crianças, é participar nas suas brincadeiras. "É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto

a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência" (Fromberg, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 88). Esta citação refere que o educador deve ser capaz de integrar as brincadeiras das crianças, desempenhando papéis, tal como elas, cantar, dançar, representar, construir. Quando as crianças percebem que o educador é também capaz de brincar com elas, "descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele" (Wood et al., citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 317), ou seja, desenvolvem entre si uma maior relação de proximidade. Contudo, o educador deve ter a sensibilidade e a preocupação de observar as crianças de forma a tentar perceber como é que elas brincam para que a sua presença seja o mais natural possível, respeitando os seus ritmos das crianças e para que não se sintam desconfortáveis com a sua presença (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Se a brincadeira for demasiado orientada, "as crianças seguem as regras e a preocupações dos adultos e perdem alguns dos benefícios que a brincadeira lhes oferece, particularmente no desenvolvimento da criatividade, de liderança e *group skills* [tradução minha]" (Ginsburg, 2007, p. 182). A perspectiva defendida pela educadora vai ao encontro da ideia deste autor, em relação ao tipo de orientação da brincadeira. Segundo a educadora (cf. Anexo E - Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora, p. 395), na brincadeira livre, as crianças sentem-se mais à vontade para brincar e brincam de uma forma mais autónoma, mais genuína. Contudo, considera que a brincadeira deve também ter alguma orientação, nomeadamente em relação às regras (se desarrumarem devem voltar a arrumar; não atirar brinquedos uns aos outros; não estragar os materiais da sala).

Durante a minha prática, tanto em Creche como em JI, fiz questão de brincar várias vezes com as crianças. Em primeiro lugar, porque era uma forma de desenvolver uma relação de proximidade com elas, depois porque sentia que, de certa forma, poderia promover algumas aprendizagens. Em contexto de Creche, a brincadeira serviu também para começar a conhecer as crianças e o que estas eram capazes de fazer:

«Quando as crianças estavam no polivalente a fazer brincadeira livre, uma criança de outra sala veio ter comigo e deu-me uma bola. Pedi-lhe para me trazer outra bola e ela trouxe. Posteriormente comecei a complexificar os pedidos (ex.: "traz-me uma bola

azul"; "traz-me uma bola amarela"; "traz-me duas bolas verdes"). A criança conseguiu fazer tudo corretamente, exceto quando lhe pedi para trazer duas bolas de cores diferentes. Foi uma experiência curiosa, uma vez que, como estou no contexto de Creche há pouco tempo, ainda há coisas que as crianças fazem que não sabia serem capazes de fazer.» (Excerto da reflexão diária, 6 de janeiro de 2015).

Também tentei desafiar as suas capacidades, como mostra a nota de campo seguinte:

«Estava no polivalente quando o Manuel veio ter comigo com um jogo de encaixe. Virou-se para mim e disse "senta". Sentei-me e ele colocou o jogo no meu colo. Sem grande dificuldade, colocou duas das peças no sítio certo. Posiciono o jogo de outra forma, o que o deixa "um pouco confuso". No entanto, coloca novamente as peças no sítio certo». (Nota de campo, 19 de janeiro de 2015).

Neste jogo de encaixe, o Manuel não demonstrou dificuldade em colocar as peças no sítio correto. Como forma de o desafiar e de perceber se sabia mesmo fazer o jogo ou se o fazia corretamente por repetição, decidi alterar a posição do objeto. Contudo, o Manuel acabou por realizar a tarefa corretamente. Para além destes dois momentos que referi, existiram muitos outros nos quais interagi com as crianças nas brincadeiras. No entanto, estes momentos serviram também para ir criando laços com elas. Uma das "minhas brincadeiras favoritas" era quando eu me sentava no chão e as crianças vinham a correr ter comigo para me saltar para os braços ou fazer "cucu" ou fazer cócegas. Com isto posso afirmar que acredito que uma das formas de ter conseguido "conquistar" estas crianças foi devido ao facto de ter participado nas suas brincadeiras, mostrando disponibilidade para lhes dar a atenção e o carinho que elas mereciam.

Em JI também tive a preocupação de participar nas brincadeiras das crianças. Realizei várias vezes jogos de mesa, como puzzles, jogos de lógica e associação, nos quais procurei questionar a criança, fazê-la pensar se o que estava a fazer estava ou não correto, se havia outra forma possível de fazer, de forma a estimular o seu pensamento e capacidade de refletir. Houve momentos em que me sentei com algumas crianças na área da biblioteca e li-lhes histórias e rimos todos juntos. Brinquei aos cabeleireiros com

as meninas, mas também joguei futebol com os rapazes para que não sentissem que só brincava com elas (e porque considero que o educador deve mostrar-se disponível para brincar a qualquer coisa). O excerto ilustra mesmo isso:

«Tenho tentado participar mais nas atividades das crianças em momentos de recreio, de forma a não ficar sempre de fora a observá-las. Quero conhecê-las melhor, "mais de perto". Hoje tentei formar duas equipas de futebol, o que gerou logo conflitos porque todos queriam ficar na "equipa da Inês". Expliquei-lhes que o melhor era eu ficar nas duas equipas, para que nenhum deles ficasse prejudicado» (Excerto da reflexão diária, 12 de março de 2015).

Um ambiente rico e estimulante irá ser, certamente, promotor de diversas aprendizagens que as crianças poderão fazer através da brincadeira. Desta forma, Rolim, Guerra & Tassigny (2008) referem que "é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico" (p. 179). Com a brincadeira dentro da sala, esta irá ficar mais enriquecida ao nível do desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

4.4. Brincar: o que pensam as crianças e as famílias

Uma vez que é das crianças e da importância que o brincar exerce na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento que a problemática incide, considere imprescindível ouvir a voz das crianças e perguntar-lhes o que consideram que é brincar, se gostam de o fazer e o que é que gostam mais de fazer quando estão a brincar. Relativamente à questão que lhes coloquei "o que é brincar?", a recolha das informações das doze crianças que abordei não foi muito conclusiva. Entre outras respostas, algumas crianças responderam que brincar "é giro" (Tomás), que "é brincar com os outros meninos" (Luís), "é brincar nos cantinhos" (Paula) e, curiosamente, "é como fazer trabalhos" (Sónia). Considero assim que as crianças veem o brincar como algo positivo, algo que gostam de fazer e que até há quem considere que o trabalho é uma forma de brincar. Todas as crianças afirmaram que gostam de brincar e que gostam mais de passar o seu tempo na área da casa (12 crianças), no exterior (10 crianças), nos jogos de mesa (9 crianças), na garagem (8 crianças), na plasticina (4 crianças), na biblioteca (4 crianças).

No entanto, considero relevante recordar uma atividade que emergiu aquando da leitura de uma história, intitulada "Sou especial porque sou eu". Esta história fala da importância de gostarmos de nós como nós somos e de aceitarmos os outros tal como eles são. Após ler a história e ter feito algumas perguntas às crianças, a assistente operacional teve a ideia de ir buscar o espelho da área da casa e olharmos para o nosso reflexo e dizermos o que vemos em nós, tal como fazia a personagem da história. Quando as crianças se viram ao espelho, a maior parte referiu uma coisa em comum: o seu gosto por brincar. A título de exemplo, registei respostas como: "vejo um menino feliz a jogar à bola" (Manuel); "vejo uma menina muito contente que gosta de brincar" (Sónia); "vejo um menino que gosta de brincar" (Diogo); "faz-me feliz brincar com os amigos" (Luís) e "brincar faz-me feliz" (Daniela), a frase que intitula este relatório.

Também foi perguntado às famílias das crianças, através do inquérito por questionário, o que pensavam acerca do tema "a importância do brincar no desenvolvimento da criança". Analisando os dados obtidos nos catorze inquéritos recolhidos e relativamente aos dados dos inquiridos, a maior parte (7) tem entre 31 e 40 anos e a média de número de filhos (de todos os inquiridos) é de 2 filhos. Todos os inquiridos afirmaram que costumam brincar com os seus filhos. Oito revelaram brincar com eles todos os dias, três responderam que brincam 5 a 6 vezes por semana, dois afirmaram brincar com os seus filhos 3 a 4 vezes por semana, um respondeu que brinca apenas 1 a 2 vezes por semana e outro não respondeu à questão. Relativamente ao tipo de brincadeiras que costumam realizar com os filhos, as respostas mais frequentes foram "idas ao parque" e "desenhos/pinturas" (doze respostas), seguido de "jogos de lógica" (dez respostas). Oito inquiridos responderam que também brincam com os seus filhos através de "jogos em formato tecnológico" e seis selecionaram a resposta "outras brincadeiras/jogos". Nesta última resposta, as respostas mais frequentes incidiram em atividades ao ar livre, como andar de bicicleta (4), andar de patins (1), jogar à bola (2), apanhar insetos (1), e outras atividades, como contar histórias e fazer teatros (2).

Relativamente à importância da brincadeira, Neto (2003) refere um trabalho feito por Rothleim e Brett (1984), no qual pais, educadores e crianças expressaram a sua opinião relativamente ao brincar. "Os pais referiram mais frequentemente o aspecto de

brincar ser agradável e divertido, enquanto que os educadores dão mais importância à função que brincar tem no desenvolvimento social e cognitivo" (p. 101). Comparando os dados deste trabalho com os dados recolhidos nos inquéritos, dos doze inquiridos, um não respondeu à pergunta e apenas um referiu que não deve haver tempo de brincadeira livre durante o tempo de atividades letivas, justificando que as crianças devem começar a fazer algum trabalho como forma de preparação para a escola. Pelo contrário, os outros inquiridos referiram que brincar é algo próprio destas idades e que devem ter tempo para tal, uma vez que mais tarde, no 1.º ciclo, vão passar a ter uma maior carga horária. Afirmaram, também, que a brincadeira é importante para o desenvolvimento das crianças, "porque se aprende a brincar" (I1)⁵. Referiram nas suas respostas que através da brincadeira as crianças podem libertar as suas energias (tal como foi referido anteriormente na teoria da regulação da energia) e podem interagir livremente com as outras crianças. Outras justificações dadas foram porque a brincadeira é uma forma de motivar as crianças e, uma vez que recebem muita informação ao mesmo tempo, deve haver tempos de pausa para que as crianças possam pensar no que aprenderam. Por fim, foi referido também que a brincadeira ajuda as crianças a resolver problemas complexos e "ajuda-os a ser espontâneos, a desenvolver a individualidade e o raciocínio, pois se estão sempre a desenvolver actividades programadas dificilmente aprendem a "pensar por eles próprios" e a organizar as suas próprias brincadeiras e actividades" (I2). Por fim, no que respeita ao tempo que os inquiridos consideravam como sendo adequado para brincarem durante o tempo de atividades letivas, as respostas estão divididas. Quatro inquiridos selecionaram "entre 15 a 30 minutos" e quatro "entre 30 a 45 minutos"; dois responderam "entre 45 a 60 minutos" e outros dois selecionaram "mais de 60 minutos".

No que se refere à opinião das famílias acerca da brincadeira, pelo que pude constatar, comparando com a ideia do estudo feito por Neto (2003), aquelas não consideram só que a brincadeira é agradável e divertida, mas referem alguns aspetos relativamente às potencialidades para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, demonstrando assim que se deve dar tempo às crianças para brincarem, pois

⁵ Codificação de "inquirido" (I).

pode vir a ser benéfico para elas. Na opinião das crianças, apesar de não ter obtido respostas muito concretas quando conversei com elas, é notório o gosto que as crianças têm pela brincadeira, através do resultado da atividade que realizámos com o espelho, referida anteriormente, e pelo constante questionamento das crianças: "posso ir brincar?", "podemos ir brincar para os cantinhos?", "hoje podemos ir brincar para a rua?".

4.5. A importância do brincar no desenvolvimento da criança

Ao longo dos pontos anteriores, a temática da brincadeira foi referida em diferentes contextos e faixas etárias, fazendo algumas referências à sua importância para o desenvolvimento da criança em diferentes níveis. A ideia que se tem, hoje, da brincadeira, não se restringe apenas à ideia de que brincar é uma fonte de prazer e de satisfação para as crianças, servindo também como forma de libertar energias, mas também à importância que esta tem para a criatividade, resolução de problemas, aprendizagem da linguagem, desenvolvimento de papéis sociais, entre outros aspetos a nível do desenvolvimento cognitivo e socio-emocional.

A brincadeira, para muitos estudiosos do desenvolvimento, está ligada ao desenvolvimento cognitivo. Como já foi referido anteriormente, (cf. capítulo 4, p. 27) "as primeiras origens do brincar podem ser observadas no comportamento sensório-motor . . . Mais tarde, a brincadeira sensório-motora vai além do próprio corpo do bebé e passa a incorporar objetos e relações entre os objetos . . . e envolver outras pessoas" (Cole & Cole, 2004, p. 246). À medida que as crianças vão crescendo e se vão desenvolvendo, vão surgindo novas formas de brincar trazendo "inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 176). A aprendizagem e o desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança, sendo considerada como um aspeto necessário para o desenvolvimento das suas funções psicológicas. A brincadeira auxilia a criança no processo de aprendizagem uma vez que "vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação

com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 179).

Um dos fatores que influencia o desenvolvimento cognitivo da criança é o brinquedo e a relação que a criança estabelece com ele, como já foi abordado anteriormente. O brinquedo tem um valor simbólico, ou seja, dita o que a criança deve fazer com ele. Contudo, ao serem capazes de atribuir um significado diferente ao que ele realmente tem, significa que "essa força motivadora do objeto [para ditar o que a criança deve fazer] já não exerce tanta influência, não as prendendo tanto aos estímulos externos, mas sim dão grande importância aos seus aspectos cognitivos e de imaginação interna" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 178).

O estabelecimento de regras nas brincadeiras também tem influência no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (citado por Cordazzo & Vieira, 2007), todas as brincadeiras são regidas por regras que conduzem o comportamento das crianças, como a brincadeira de faz de conta, a título de exemplo, pelo facto de representarem papéis que, à partida, estarão relacionados com a cultura em que estão inseridas. Sendo assim, segundo os mesmos autores, "para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação levam-na ao pensamento abstrato" (p. 92).

Ao brincarem sozinhas ou em conjunto, as crianças vão desenvolvendo inúmeras capacidades, sendo uma delas a linguagem. Enquanto brincam, as crianças encontram diversas formas de comunicar, seja através de gestos, expressões faciais (nas crianças mais pequenas, uma vez que não têm a linguagem ainda adquirida) ou através da linguagem. A brincadeira torna-se assim uma rica fonte de comunicação, onde a "linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases" (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 94).

Relativamente ao desenvolvimento a nível socio-emocional, vários autores defendem que "a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo" (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170). À medida que as crianças vão crescendo, vão

começando a interagir mais com os seus pares, incluindo-os nas suas brincadeiras. Segundo Ferreira (2004), "para que as crianças *brinquem*, a condição primeira é que elas sejam capazes de desenvolver acções comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes" (p. 201). Através da brincadeira e da interação entre os pares, as crianças vão atribuindo papéis, criando regras que regulam as suas interações, aprendendo acerca da resolução de conflitos. "É, fundamentalmente, um modo da criança se constituir, por esta via, como actor social" (Ferreira, 2004, p. 202).

Segundo Carvalho e Beraldo (1989), "o contacto com outras crianças constitui a experiência social mais frequente e intensa a partir da primeira infância" (p. 56). Apesar de as crianças ainda não terem um sentimento de partilha uns com os outros, o facto de haver interação entre elas vai fazer com que, ao longo do tempo, comecem a estabelecer relações sociais. Nas palavras de Hohmann e Weikart (2011), "é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo" (p. 574). Também segundo os mesmos autores, "as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574). Para além disso, "a brincadeira proporciona à criança um contacto com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177). Através da brincadeira, as crianças começam a tomar consciência das emoções, motivações e desejos dos outros e adaptam as suas acções a isso, começando a criar o sentimento de empatia (Lester & Russel, 2010) e a estruturar a sua personalidade.

Por fim, sendo o brincar um momento em que as crianças se encontram em interação umas com as outras, este "desempenha um papel central no estabelecimento de relações de amizade, uma vez que muita da construção de significados comuns está no cerne das amizades que se desenvolvem durante o *brincar*" (Ferreira, 2004, p. 205). Tendo em conta as palavras da autora, considero que o desenvolvimento de amizades é importante para o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que as crianças (e os adultos) veem nos amigos alguém em quem podem confiar e partilhar ideias e segredos,

que provocarão, na criança, um sentimento de pertença e autoestima. Para além disso, o desenvolvimento de amizades pode vir a influenciar a forma como a criança se adapta quando entra para o ensino básico. Exemplificando, Peters (citado por Jarvis & George, 2011) refere que "as crianças que fizeram laços fortes de amizade nos primeiros anos eram emocionalmente mais resistentes ao longo da transição para o ensino fundamental acostumavam[-se] mais confortavelmente com as exigências académicas do ensino formal" (p. 330).

A brincadeira também é referida como sendo considerada uma ferramenta que pode ser utilizada como um estímulo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para crianças que apresentem algumas dificuldades de aprendizagem (Cordazzo & Vieira, 2007). Ainda segundo os mesmos autores, atividades como jogos de apanhada, brincadeiras de roda e de adivinhar, brincadeiras de faz de conta, jogos em grupo, construções, jogos de mesa, raciocínio e estratégia, são exemplos de atividades benéficas para o desenvolvimento físico, motor, da linguagem, social e cognitivo. "O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177).

Mobilizando a informação recolhida através da entrevista realizada à educadora, considero que esta vai ao encontro das ideias defendidas pelos autores que foram referidos. Tal como os autores, a educadora considera que a brincadeira tem influência no desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da socialização, da linguagem, da relação entre pares, entre outros:

«Sim, [a brincadeira] influencia o desenvolvimento da criança, como já referi anteriormente, na socialização, na maneira de se darem uns com os outros. Muitas vezes, por exemplo quando eles vão brincar nas áreas, como na casinha, eles atribuem papéis uns aos outros: mãe, pai, irmão. Eu acho que é uma mais-valia nesse aspeto, no seu desenvolvimento. Eu posso até dar um exemplo: as crianças que são muito tímidas, aqui na sala aconteceu com a Paula, que era uma criança tímida, muito reservada e através do brincar aqui na sala, notei que quando ela ia para a casinha começou a desinibir-se muito mais em termos de linguagem.» (Resposta da educadora, cf. Anexo E - Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora, pp. 394-395)

Para concluir, brincar revela-se como um aspeto de extrema importância para o desenvolvimento da criança, tal como foi referido ao longo do relatório. Com benefícios ao nível cognitivo e socio-emocional (entre outros), a brincadeira facilita a aprendizagem e também desenvolve a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008), o que vai ao encontro da perspectiva de Ginsburg (2007), que afirma que a brincadeira permite que as crianças usem a sua criatividade, desenvolvendo assim a sua imaginação e a sua força física, cognitiva e emocional. Para além disso, "as atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento" (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 180). Completando a ideia, brincar também

prepara [as crianças] para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe [a] sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177).

Considero, assim, que é fundamental que os educadores proporcionem às crianças, independentemente da sua faixa etária, momentos de brincadeira de diversas naturezas, devendo ser estimulada durante a infância, pois é, sem dúvida, uma fase que marca a vida do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Sarmiento (2012), "o período de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui-se em um 'momento crítico' na apropriação do saber profissional" (p. 24). Estando a terminar o meu percurso académico, chegou o momento de refletir acerca das intervenções que realizei em ambos os contextos - Creche e JI - e do impacto que tiveram na construção da minha identidade profissional.

Uma vez que não tinha tido ainda qualquer experiência com crianças tão pequenas, a minha intervenção em Creche iniciou-se com alguns receios. O período de observação foi crucial para a minha prática, pois foi durante esse tempo que me fui começando a interiorizar nas rotinas, fui começando a conhecer as crianças e, igualmente ou mais importante, comecei a aprender acerca das suas necessidades. Um dos meus receios, inicialmente, refletia-se no facto de serem crianças tão pequenas e que necessitam especialmente de cuidados, pois não são, ainda, totalmente autónomas.

Percebi que não devemos subestimar as crianças e as suas capacidades. Fiquei surpreendida com o seu nível de autonomia. Como as crianças eram capazes de comer sozinhas, arrumar a cadeira quando terminassem de comer, como reconheciam a sua escova de dentes, como chegavam à sala, na hora da sesta, e descalçavam os sapatos, colocavam a chucha e deitavam-se para dormir. Contudo, esta autonomia advém muito dos estímulos que são dados pelos adultos, que exercem um papel importantíssimo na vida das crianças. Aprendi também que devemos deixar as crianças errar para aprenderem a fazer melhor, sem nunca colocar em causa a sua segurança e integridade física/emocional. Tudo isto me fez e faz refletir acerca da importância que o adulto tem no desenvolvimento da criança, que deve atuar como orientador e não como condicionante da sua aprendizagem.

Durante a minha intervenção em Creche senti algumas dificuldades, principalmente na capacidade de gerir o grupo durante os "tempos mortos". Não conhecia muitas estratégias que poderia utilizar, mas com o apoio da educadora e com a TAAE essas dificuldades foram-se esbatendo, embora ainda seja um aspeto que tenho de melhorar ao longo da minha prática. Um dos aspetos que considero que consegui ir aperfeiçoando ao longo da minha prática foi o controlo da indisciplina. Tive alguns

momentos em que me senti "desafiada" pelas crianças, mas fui aprendendo algumas estratégias para lidar com essas situações, com a ajuda da equipa educativa, que contribuiu para o desenvolvimento da minha confiança nas minhas intervenções.

Com a equipa educativa, com a qual estabeleci uma relação muito próxima, aprendi acerca da importância do trabalho em equipa. Fizeram-me perceber, da melhor maneira possível, que o trabalho realizado em conjunto, com o objetivo de atingir os mesmos fins, promove um bom ambiente educativo e um ambiente harmonioso para as crianças. Fizeram-me sentir integrada desde o primeiro dia, incentivando-me logo a interagir com as crianças, o que é, a meu ver, a melhor forma de as conhecer e de ir criando laços. Tanto a educadora como a TAAE mostraram uma disponibilidade constante, deixando-me à vontade para expor todas as minhas dúvidas e receios. O contributo de ambas foi sem dúvida importante para o meu crescimento e aprendizagem.

A minha intervenção no JI também foi um processo de aprendizagem. A adaptação não foi a mais fácil, pois senti um "choque" relativamente ao contexto de Creche. Contudo, fui-me integrando nas rotinas e fui conhecendo as crianças e considero que consegui ir-me adaptando gradualmente, acabando por me sentir integrada e aceite por elas. Procurei estar sempre disponível para as crianças, ouvi-las sempre que precisavam de comunicar alguma coisa, orientá-las nas atividades de forma a ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades. Essencialmente para que sentissem que era uma pessoa de confiança.

A relação que estabeleci com a equipa educativa foi também muito positiva. O apoio constante da educadora e das assistentes operacionais ajudou-me a refletir acerca da minha prática. As planificações eram discutidas em conjunto com a educadora e nas atividades podia contar com o auxílio de ambas na preparação dos materiais, na gestão do grupo, por exemplo. Os comentários que a educadora tecia acerca da minha prática, que aceitei como críticas construtivas, contribuíam para o aperfeiçoamento da minha prática durante o estágio e em práticas futuras.

Um dos aspetos que poderia ter valorizado mais no decorrer da minha intervenção foi o envolvimento da família, especialmente no contexto de Creche, dado

que, certamente, seria uma mais-valia para o meu trabalho. Todavia, considero que não houve a proximidade ideal para que me sentisse confortável para o fazer. Em JI, este trabalho foi visível, nomeadamente no que se relacionou com o projeto implementado ("A Brincar e a Ajudar Vamos Reciclar"), essencialmente ao nível da pesquisa da informação, como na divulgação do projeto, na qual a família foi convidada a assistir.

Durante a PPS fui desenvolvendo o meu pensamento reflexivo através das reflexões acerca da minha prática. As reflexões diárias e semanais que foram elaboradas durante todo o período de estágio - em Creche e JI - refletiam os meus pensamentos relativamente à minha prestação em cada dia. Refleti sobre vários aspetos, nomeadamente sobre as atividades que haviam sido realizadas, se as crianças aderiram bem, se as estratégias que utilizei foram as mais adequadas. A reflexão, como referem as OCEPE é parte integrante da avaliação. "Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997, p. 27). A reflexão e a avaliação serviram para tomar conhecimento do que correu bem e do que correu menos bem, de forma a poder melhorar. Importa assim, "que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários" (Ministério da Educação, 1997, p. 41).

Ao optar pela problemática que apresento neste relatório, considero que fiquei a conhecer e a compreender melhor a importância que o brincar exerce no desenvolvimento da criança. Defini esta problemática, não por considerar uma fragilidade nos contextos, mas pelo contrário. Para além de ser uma temática que valorizo particularmente, as crianças com quem intervim brincavam praticamente durante todo o tempo letivo. Tendo a brincadeira múltiplos benefícios para a criança, entre outros, ao nível da socialização e do desenvolvimento socio-emocional, será, certamente, um aspeto que irei valorizar e ter em consideração na minha prática profissional. Nas palavras de Benjamin (citado por Würdig, 2010), "sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (p. 92). Enquanto futura educadora, será

minha prioridade o desenvolvimento harmonioso e saudável das crianças, para que consigam, com o brincar e outras atividades, conhecer o mundo à sua volta e criar o seu.

Refletindo globalmente acerca do impacto da minha intervenção, considero que, através das intenções estabelecidas (cf. capítulo 3, pp. 14-23), procurei promover uma boa relação com as crianças, família e equipa educativa. Apesar de estar consciente de as intenções não terem sido concretizadas na sua plenitude, com o esforço e o trabalho realizado considero que fiz o que esteve ao meu alcance para as concretizar. Procurei realizar atividades que fossem do interesse das crianças e que estivessem ao nível do seu desenvolvimento; envolvi a família na minha prática, embora considere, como referi anteriormente, que tenha sido um ponto menos positivo; e envolvi a equipa educativa na minha prática, considerando-a como parceira da minha ação.

Para finalizar, considero que todo este percurso se tornou o início da construção da minha identidade profissional. Este conceito

corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmiento, 2009, p. 48).

Tendo como base as palavras da autora, os períodos de estágio revelaram-se essenciais para o início da construção da minha identidade profissional. Uma vez que "o curso de formação inicial é indicado como o primeiro momento de socialização profissional" (Sarmiento, 2012, p. 28), vivenciei que esta mesma construção se desenvolve em contextos e em interação com os vários intervenientes na ação educativa, através do contacto com as equipas educativas, com as crianças, com as famílias.

Procurarei também ter em consideração a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, respeitando os seus princípios - a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito - e os seus compromissos - com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade. Futuramente, ao integrar uma equipa de profissionais, irei considerar as suas experiências e aprendizagens como uma mais-valia para meu

desenvolvimento pessoal, de forma a, gradualmente, me descobrir enquanto educadora e enquanto profissional.

REFERÊNCIAS⁶

- Albuquerque, M. I. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. (Dissertação de mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Consultada em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc_micalbuquerque.pdf
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em Creche. *Interações*, 10(30), 138-158.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, C. E., Oliveira, L. G., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013, novembro). A *Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. São Paulo: Editora Penso.
- Carvalho, A. M. & Beraldo, K. E. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.^a ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Cordazzo, S. T. & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 89-101.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”, *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

⁶ Foram referenciados outros autores nos Anexos A e B, Portfólio de Creche e Jardim de Infância, respetivamente.

- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 182-191. Consultado em <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full.pdf+html>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Infante, J. I. (2014). *Por uma família participativa: Estratégias e propostas de atividade para o envolvimento parental*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3926>
- Lester, S. & Russel, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development* (57), 1-65. Consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). Brincar: o que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 99-117). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- ONU. *Declaração dos Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Consultado em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 3(2), 176-180.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010) Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 141-156.

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

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.

UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Portugal: UNICEF.

Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio* 16(32), 90-105.

Documentos consultados

Dionísio, F. (2014). *Plano de Turma*. Sintra.

Tavares, C. (2014). *Plano Curricular de Turma - Pé ante pé vamos à descoberta*. Oeiras.

(s.a.). (2012/2015). *Projeto Educativo da Escola*. Sintra.

(s.a.). (2014/2019). *Projeto Educativo da Escola*. Oeiras.

ANEXOS

Anexo A. Portfólio da Creche



Portfólio da Prática Supervisionada em Contexto de Creche

Inês Rodrigues
(N.º 2014086)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Marina Fuertes

2014-2015

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|--------|
| INTRODUÇÃO | 70 |
| 1. SECÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 71 |
| 1.1. Caracterização para a ação..... | 71 |
| 1.1.1. Meio onde está inserido o contexto..... | 71 |
| 1.1.2. Contexto socioeducativo | 72 |
| 1.1.3. Equipa educativa | 79 |
| 1.1.4. Grupo de crianças..... | 80 |
| 1.1.5. Família das crianças | 84 |
| 1.1.6. Análise reflexiva | 86 |
| 2. SECÇÃO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 91 |
| 2.1. Planificação geral..... | 91 |
| 2.1.1. Intenções para a ação..... | 94 |
| 2.1.2. O que pretendo que as crianças atinjam no final da PPS | 96 |
| 2.2. Planificação semanal prevista | 97 |
| 2.3. Planificação semanal concretizada | 99 |
| 2.4. Planificação das atividades concretizadas | 105 |
| 2.5. Identificação da problemática | 126 |
| 2.6. Observação de duas crianças | 127 |
| 3. SECÇÃO 3 - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO | 130 |
| 3.1. Avaliação pessoal - reflexões diárias e semanais | 130 |
| 3.2. Avaliação do ambiente educativo | 159 |
| 3.3. Avaliação do grupo de crianças | 160160 |
| 4. SECÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 164 |
| ANEXOS..... | 166 |
| Anexo A. Sala de Atividades..... | 167 |
| Anexo B. Materiais existentes na sala..... | 168 |
| Anexo C. Polivalente | 169 |
| Anexo D. Fotografias das atividades "Olha o sol amarelo..." e "Vamos pintar o sol de amarelo" | 170 |
| Anexo E. Fotografias das atividades "Azul, azul, azul" e "O nosso barco vai navegar"..... | 171 |
| Anexo F. Fotografias das atividades "Manta das surpresas" e "Magia" A massa ficou vermelha"..... | 172 |
| Anexo G. Fotografias da atividade "Em que caixa vamos colocar?"..... | 173 |
| Anexo H. Mapa de presenças..... | 174 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Organograma da organização da instituição | 78 |
| Figura 2. Planta da sala de atividades | 88 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Lotação das salas existentes da valência da Creche | 73 |
| Tabela 2. Caracterização do grupo de crianças | 81 |
| Tabela 3. Profissão e idade dos pais de cada criança | 84 |
| Tabela 4. Organização da rotina diária | 92 |
| Tabela 5. Observações feitas à Matilde - Atividade Livre e Atividade Orientada | 127 |
| Tabela 6. Observações feitas ao Diogo - Atividade Orientada e Atividade Livre | 128 |

INTRODUÇÃO

Este portfólio foi realizado com o objetivo de reunir todo o processo executado a partir da minha prática profissional supervisionada que decorreu durante seis semanas numa Creche, com crianças da sala de um ano.

Com um carácter predominantemente reflexivo, o portfólio está estruturado em quatro secções. Na primeira secção será feita uma caracterização reflexiva do contexto educativo, englobando a caracterização da instituição, do meio onde esta está inserida, da equipa educativa que cooperou comigo, do grupo de crianças com o qual decorreu a intervenção e das suas famílias. Nesta secção também se encontrará uma análise reflexiva de diversos tópicos, como as intenções e finalidades educativas da educadora, uma análise dos espaços físicos, da sala de atividades, dos materiais e ainda da rotina.

A segunda secção dirá respeito à minha intervenção, na qual vão constar as minhas intenções enquanto educadora e o que pretendo que as crianças atinjam com a minha intervenção. Para estruturar as minhas intenções vão estar também nesta secção todas as planificações das atividades que realizei. Será abordada também uma problemática e a observação que fiz a duas crianças em dois momentos distintos.

Entrando em processos de avaliação, na terceira secção estarão inseridas as reflexões diárias e semanais que elaborei relativamente à minha prática. Constará também uma avaliação do ambiente educativo e do grupo de crianças.

Por fim, na última secção, estarão as minhas considerações finais, nas quais falarei e refletirei sobre todo o processo que foi a minha prática profissional no contexto de Creche, bem como o impacto que teve na construção da minha identidade profissional.

É importante salientar que neste portfólio foram respeitados os princípios éticos, ou seja, foram utilizados os nomes das crianças, mas o nome da instituição não é revelado, como forma de respeitar a privacidade e a individualidade tanto das crianças

como das suas famílias. Para além disso, nas fotografias em que apareçam crianças, as suas caras não são reveladas.

1. SECÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caracterização para a ação

1.1.1. Meio onde está inserido o contexto⁷

A instituição onde decorreu a intervenção localiza-se no distrito de Lisboa, mais especificamente em Paço de Arcos, concelho de Oeiras. A sua localização foi estrategicamente pensada, pois encontra-se numa zona de residencial, comercial, empresarial e de serviços cujo desenvolvimento continua a aumentar. O Concelho de Oeiras foi crescendo a vários níveis nos últimos anos, nomeadamente:

- A nível demográfico: as famílias são sobretudo jovens, de classes média e média alta. São famílias com vidas profissionais que exigem grande dedicação, contudo são muito exigentes com o acompanhamento que é dado aos seus filhos. São muito participativas e atentas ao trabalho que é desenvolvido com eles;

- A nível residencial: advém do crescimento demográfico e torna a instituição um local prático para os pais deixarem os seus filhos de manhã e os virem buscar ao final do dia;

- A nível económico: devido ao surgimento de vários parques empresariais, o que aumenta o número de potenciais alunos cujos pais trabalhem perto da instituição;

- A nível comercial: devido à proximidade de um centro comercial e de outros espaços comerciais;

⁷ Os dados foram retirados do Projeto Educativo da Escola (PEE).

- A nível dos serviços: para além dos já existentes no centro da vila de Paço de Arcos e dos novos edifícios da Câmara Municipal de Oeiras, projetam-se outros para breve;

- A nível da cultura e lazer: a existência de teatros, biblioteca municipal, a Fábrica da Pólvora, de vários jardins, como o Parque dos Poetas;

- A nível dos transportes: a existência de vários autocarros que fazem a ligação com a estação dos comboios da CP e o SATU (Sistema Automático de Transporte Urbano) facilita as deslocações para qualquer lugar.

Todos estes aspetos fazem da zona onde a instituição está localizada uma zona com diversas potencialidades na medida em que a proximidade de todos estes locais e transportes permite às crianças/alunos

explorar o potencial do ambiente local – as árvores existentes na zona e que é possível observar à medida que o tempo passa, os parques e os jardins, os edifícios interessantes, os locais de construção, as pontes ou as estações de caminho-de-ferro (Siraj-Blatchford, 2004, p. 80).

1.1.2. Contexto socioeducativo⁸

História

Esta instituição nasceu de um sonho de uma família que desejava ter um papel ativo na construção da sociedade onde estava inserida. Desde 2005 que esta grande família, com membros ligados à educação há muitos anos, decidiu construir a sua Escola, com o objetivo de acompanhar e contribuir para a formação dos pequenos cidadãos desde os seus primeiros meses de vida. E foi com esta missão que os membros desta família, com a colaboração de outros elementos que vieram a integrar a equipa, decidiram avançar com o projeto, pretendendo ir ao encontro das necessidades dos alunos e das suas famílias.

⁸ Os dados foram retirados do PEE.

Ao longo destes 10 anos, esta Escola foi sofrendo algumas alterações. Entre o dia 5 de setembro de 2005, em que durante três semanas tiveram apenas um aluno, e até ao final do ano letivo 2008/2009, houve um crescimento constante, pois no final desse ano já existiam 55 alunos e 15 funcionários. A partir de setembro de 2009, aumentaram a oferta ao nível da Creche, Pré-Escolar e Estudo Acompanhado, integraram o 1.º Ciclo do Ensino Básico e completaram os seus serviços com a abertura do 2.º Ciclo do Ensino Básico (apenas 5.º ano), em 2012. Contudo, esta expansão dos níveis educativos só foi possível com uma mudança de instalações, construídas de raiz. Estas novas instalações têm capacidade para acolher 256 alunos entre todas as valências e cerca de 40 colaboradores. Para o ano letivo de 2014/2015, projeta-se fortemente na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, contando com o apoio e serviço de profissionais especializados e de equipas multidisciplinares. Na Creche existem seis salas: duas de berçário (Fraldinhas e Chupetas), duas salas de aquisição de marcha (Aventureiros e Reguilas) e duas salas dos 2 anos (Exploradores e Traquinas). Na tabela seguinte está especificada a lotação de cada sala, bem como o número de crianças existente em cada uma

Tabela 1

Lotação das salas existentes da valência da Creche

| Sala | Lotação | N.º de crianças |
|--------------|----------------|------------------------|
| Chupetas | 8 | 2 |
| Fraldinhas | 8 | 7 |
| Aventureiros | 14 | 8 |
| Reguilas | 14 | 14 |
| Exploradores | 18 | 14 |
| Traquinas | 18 | 12 |

Fonte: Elaborado com base na conversa com as educadoras.

Cada valência tem a sua própria rotina diária e horário para os diversos momentos do dia mas todas funcionam das 7:30 as 20:00 e a instituição apenas encerra nos dias 24 e 31 de dezembro e nos feriados nacionais.

Organização dos Espaços

Tal como já foi referido, as atuais instalações da instituição foram construídas de raiz e resultam da experiência nas instalações anteriores. Assim, foi construído um edifício muito colorido, com muita luz natural, espaços amplos onde as crianças podem estar em segurança. Aliás a segurança é um dos aspetos mais evidentes na instituição uma vez que todos os acessos são controlados eletronicamente sendo necessário encostar um pequeno dispositivo para abrir os portões principal e secundário e os torniquetes. Por sua vez, na garagem a entrada é controlada através da leitura de matrículas.

O edifício encontra-se dividido em três pisos (piso menos um, piso zero e piso um) e a comunicação entre eles pode ser feita quer por elevador quer por escadas interiores. No piso menos um situa-se a garagem e esta tem capacidade para 35 lugares (3 lugares são para pessoas com mobilidade condicionada). Nas conversas informais que tivemos com a equipa educativa foi-nos explicado que a utilização da garagem está limitada às famílias que têm crianças na Creche uma vez que não há lugares suficientes para todas as famílias. Assim, como os bebés e as crianças da sala de 1 ano vêm muitas vezes nos carrinhos e nos “ovos” justifica-se que a instituição facilite o acesso destas famílias podendo sair do carro sem grandes diferenças de temperatura e possam entrar logo no elevador. No piso zero situam-se os serviços gerais, as valências de Pré-escolar (salas e sanitário comum para os dois géneros), 1.º e 2.º Ciclo (salas e sanitários separados para os dois géneros) e as instalações complementares (Centro de Recursos - Biblioteca, Ludoteca, Informática, e Audiovisuais, gabinete de direção pedagógica, sala de pessoal, secretaria, cozinha, refeitório e sala polivalente, sanitários para adultos). O piso um é constituído pela valência de Creche (salas já referidas) e pelas instalações complementares (copa de leites, sala polivalente, refeitório, sanitários para crianças e para adultos, gabinete médico e gabinete de coordenação pedagógica).

Relativamente aos espaços interiores houve uma preocupação com a funcionalidade mas também com o ambiente uma vez que o aquecimento da água é feito através de energia solar e a energia elétrica é decidida por um programa informático que

avalia a quantidade de luz necessária para cada sala. Além disso, as grandes janelas que existem em todas as salas fazem com que seja preciso muito menos luz artificial. Outra preocupação da direção, indo ao encontro da legislação em vigor, prende-se com a existência de um ambiente limpo com uma temperatura adequada a cada época do ano tendo sido instalado um sistema de climatização de renovação do ar que também é controlado por computador uma maior rentabilização. A renovação do ar tem uma importância significativa sobretudo quando há doenças contagiosas (ex: gastroenterite).

No que diz respeito aos espaços exteriores estes permitem que cada valência os frequente separadamente, aliás apenas o pré-escolar e o 1.º/2.º ciclos têm o mesmo espaço exterior mas frequentam-nos em alturas diferentes do dia. O recreio destas valências é constituído por um campo de jogos, parque infantil, pista para corrida e utilização de triciclos e trotinetes, pomar e horta biológica e várias zonas relvadas. Quando está a chover as crianças destas valências têm uma sala polivalente. Já na Creche há dois espaços separados (um para os berçários e outro para as restantes 4 salas) com piso adequado a cada faixa etária e com locais de sombra. Quando está a chover, há uma sala polivalente para a Creche com materiais de esponja e de plástico que permitem às crianças trepar, uma piscina de bolas e legos. Esta sala também é utilizada para receber as crianças de manhã e também é onde se juntam todas as crianças ao final do dia.

Objetivos Gerais

“Uma Escola que respeita a individualidade e que usa a diversidade a seu favor, aproveitando o que de melhor tem cada pessoa, cada grupo e cada situação” (PEE, p. 8). É este o ideal de escola defendido pela direção de instituição e, por isso, definiram três objetivos fundamentais que se pretende atingir ao longo do ciclo de 5 anos (2014-2019) através de um trabalho diário e contínuo e que pretende proporcionar:

- Aos alunos: as condições necessárias para desenvolverem todos os aspetos da sua personalidade, nomeadamente nos campos sócio afetivo, intelectual, físico e emocional, respeitando sempre os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e de aprendizagem;

- Aos pais e encarregados de educação: um serviço de qualidade que lhes possa facilitar, em tudo o que nos seja possível, o seu dia-a-dia, tornando-se num parceiro educativo, que lhes transmita confiança e tranquilidade para que possam desempenhar livremente as suas atividades profissionais ou até de lazer;

- A toda a comunidade escolar: um ambiente de trabalho motivador e de entreajuda capaz de permitir um dia-a-dia tranquilo e propiciador de todas as aprendizagens e de todos os afetos.

Além destes objetivos, a instituição pretende, ainda, facilitar a socialização de cada aluno ajudando-o a:

- Iniciar os laços de sociabilidade e de socialidade;
- Adquirir independência;
- Aprender a respeitar-se e a respeitar;
- Construir a sua afetividade de uma forma saudável;
- Desenvolver as capacidades cognitivas;
- Desenvolver a capacidade de expressão através do diálogo e da criatividade;
- Conhecer o gosto de, ativamente, aprender aprendendo;
- Reconhecer a utilidade da atividade física como complemento de uma vida sã;
- Iniciar-se no processo de Cidadania

Estratégias Pedagógicas

As estratégias pedagógicas e as metodologias seguidas pela instituição não se regem apenas a um só método pedagógico. Assim sendo, cabe ao educador, juntamente com a restante equipa, encontrar a melhor estratégia para o grupo, consoante as suas

necessidades. Contudo, a instituição defende que existem orientações comuns e que devem fazer parte da prática dos educadores/professores, são elas:

- Estabelecer com a criança uma forte relação afetiva, respeitando os seus ritmos;
- Valorizar, encorajar e elogiar com muita frequência, apostando no reforço positivo;
- Incentivar o diálogo e o questionamento;
- Entender a criança como um ser único atendendo às suas solicitações e respondendo da forma que melhor se adequar ao seu contexto;
- Oferecer à criança um ambiente calmo, afetivo e disponível, especialmente nas rotinas que lhe sejam mais difíceis;
- Promover o contacto com a natureza para que aprenda a compreendê-la, protege-la e melhorá-la;
- Estimular a criança em todas as áreas do seu desenvolvimento para que esta se processe de forma equilibrada;
- Promover atividades que fortaleçam os laços de relação entre a família e a escola (projetos comuns e/ou complementares).

Organização

Relativamente à organização (ver Figura 1), a instituição é regida por um Gerente e pela Direção. Abaixo destes órgãos há também o Responsável da Qualidade e do Ambiente, o Auxiliar de Serviços Gerais e o responsável pela Contabilidade. Esta instituição conta também com os Serviços Educativos, com os Serviços de Produção Alimentar e de Manutenção. É nos serviços Educativos que estão então contemplados os órgãos de coordenação, do Ensino Básico, Pré-Escolar e a Direção técnica de Creche bem como os Professores, Educadores e Técnicos Auxiliares de Ação Educativa. Além de todos os colaboradores que fazem parte da equipa houve a necessidade de

subcontratar alguns profissionais especializados que complementam o trabalho realizado na instituição como, por exemplo, professores de áreas específicas (Educação Física, Línguas, Música, Informática, Dança, Artes Marciais, entre outras), psicólogos e de terapeutas da fala e ainda de serviços como os transportes, a higiene e limpeza, contabilidade, entre outros.

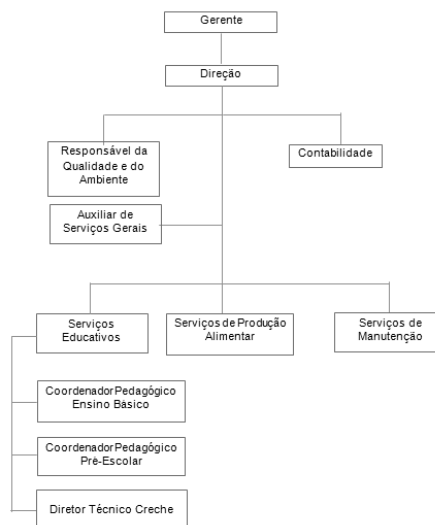


Figura 1. Organograma da organização da instituição. Dados retirados de uma imagem afixada na instituição.

Relação com as Famílias

No que diz respeito ao relacionamento com as famílias, a instituição tem como objetivo que se estabeleçam laços de confiança, para que tanto os pais/encarregados de educação, como as crianças se integrem e adaptem da melhor forma possível. Para que esta relação de confiança se torne uma realidade as famílias são incentivadas a ir à sala deixar e buscar os seus filhos.

O diálogo permanente entre a escola e a família é, por isso, preponderante, uma vez que facilita a partilha e a transmissão de informações, quer de casa para a escola, quer da escola para casa. Isto vai fazer com que haja um trabalho conjunto entre a família e a instituição.

Nesta instituição, o envolvimento da família é considerado como uma parte essencial para que haja uma relação equilibrada e harmoniosa entre a escola e casa e por isso, estas são muitas vezes convidadas a participar de diversas formas. Assim sendo, as famílias podem, sempre que necessitarem, agendar reuniões com o educador, coordenador ou com a direção. Para além disso, são convidadas periodicamente a participar nas reuniões de pais, em que mais uma vez, se partilham assuntos, de ambas as partes, sobre as crianças.

Outra das formas de participação das famílias é na intervenção em uma ou mais atividades do Projeto Curricular de Sala, estando mesmo à vontade para dar sugestões de atividades a desenvolver. Por fim, existem ainda os momentos festivos, como a festa de natal, a festa da família e a festa de final de ano, em que, tal como é afirmado no Projeto Educativo, é essencial a participação das famílias para que haja o convívio desejado.

1.1.3. Equipa educativa

Por cada sala de atividades estão responsáveis dois adultos, uma educadora e uma assistente operacional. A educadora tem 34 anos (10 de experiência) e tirou o curso de Educadora de Infância na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Já trabalhou em várias valências na instituição onde se encontra, nomeadamente em berçário, salas de 1 e 2 anos e pré-escolar. A assistente operacional tem 36 anos (8 de experiência) e tirou o curso de auxiliar técnica de educadora de infância na Escola Técnica de Formação Especializada Metódica e Analítica. Trabalha nesta instituição desde então e já trabalhou nas valências de berçário, Creche e pré-escolar, tendo acompanhado este grupo desde o berçário.

Apesar de estarem destacados dois adultos por sala, pude observar que a educadora e a auxiliar se ajudam mutuamente nas atividades pedagógicas e nos cuidados com as crianças. Outro aspeto positivo a salientar é o facto de, apesar de haver uma educadora e uma assistente operacional, considero que existe entre elas uma relação horizontal, ou seja, ambas desempenham as mesmas funções e as mesmas responsabilidades. Ambas demonstram conhecer a individualidade de cada criança,

atuando em conformidade e comunicando entre si. É fundamental que haja trabalho de equipa e que todos os intervenientes trabalhem em conjunto para um mesmo objetivo. Quem sabe trabalhar em equipa são aqueles que "partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129). Em suma, segundo Post e Hohmann (2011), o trabalho em equipa deve basear-se num apoio mutuo entre os intervenientes, partir dos pontos fortes e da compreensão que se tem das crianças e transformá-los em ideias práticas a serem experimentadas. Para além disso, deve-se "praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa [e] observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança" (Post & Hohmann, 2011, p. 309) para obter resultados positivos. Um bom trabalho de equipa, baseado no respeito e na honestidade vai levar, certamente, a um clima de harmonioso para as crianças.

1.1.4. Grupo de crianças⁹

O grupo de crianças com que decorreu a intervenção é composto por treze crianças, duas do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses. Estas crianças residem, maioritariamente, no concelho de Oeiras e Cascais, ou seja, a distância casa-escola não é muito grande. Destas treze crianças, apenas três não frequentavam a Creche no ano anterior, oito já frequentavam a instituição e duas vieram de outra escola. Seis destas crianças têm irmãos mais velhos na instituição, em valências diferentes, e as restantes são primeiros filhos. Na Tabela 2 estão especificados a idade e o percurso institucional de cada criança.

⁹ As informações referentes ao grupo de crianças foram elaboradas com base no Projeto Curricular de Turma (PCT) e em conversa com a educadora cooperante.

Tabela 2

Caracterização do grupo de crianças

| Nome | Género | Data de nascimento/idade (em novembro/2014) | Percurso institucional |
|-------------|---------------|--|-------------------------------|
| Diogo | Masculino | 11/04/2013 - 20 meses | Frequentou o berçário |
| Gonçalo M. | Masculino | 28/08/2013 - 15 meses | Frequentou o berçário |
| Gonçalo N. | Masculino | 30/05/2013 - 19 meses | Frequentou o berçário |
| Henrique | Masculino | 19/06/2013 - 17 meses | Frequentou o berçário |
| Madalena | Feminino | 08/05/2013 - 19 meses | Frequentou o berçário |
| Manuel | Masculino | 12/04/2013 - 20 meses | Veio de casa |
| Martim | Masculino | 06/08/2013 - 16 meses | Frequentou o berçário |
| Matilde | Feminino | 06/06/2013 - 18 meses | Frequentou o berçário |
| P. Santiago | Masculino | 15/05/2013 - 19 meses | Veio de casa |
| Rafael | Masculino | 02/08/2013 - 16 meses | Frequentou o berçário |
| Samuel | Masculino | 26/05/2013 - 18 meses | Veio de casa |
| Tomás | Masculino | 12/02/2013 - 22 meses | Frequentou outra escola |
| Yago | Masculino | 11/04/2013 - 20 meses | Frequentou outra escola |

Fonte: Adaptado das fichas individuais das crianças e conversa com a educadora cooperante.

No início do ano letivo é sempre feita uma avaliação diagnóstica a cada uma das crianças, através de uma grelha de observação. Esta avaliação é feita tendo em conta cinco domínios - domínio cognitivo, da linguagem, psicomotor, da autonomia e da socialização, e é cotada em três dimensões - em aquisição, adquirido e consolidado. A avaliação das crianças é uma avaliação contínua, que é feita no final do primeiro e do segundo semestres. Nestas avaliações são avaliados os

desempenhos [das crianças] no que diz respeito ao processo de aprendizagem, mas também a motivação e o interesse demonstrado no mesmo. Da mesma maneira irão ser motivo de avaliação as atitudes e comportamentos. Baseia-se no que é observado durante as atividades propostas em sala, durante as atividades livres na sala e exterior e ainda nas atividades de enriquecimento curricular (Tavares, 2014, p. 23).

Com base na avaliação diagnóstica realizada pela educadora no início do ano letivo, na observação que fiz durante as semanas de intervenção e também em conversa com a educadora, considero que o grupo de crianças se encontra relativamente ao mesmo nível de desenvolvimento, em todos os domínios. Estando na sala de aquisição da marcha, todas as crianças já possuem a locomoção adquirida, embora umas estejam mais desenvolvidas do que outras. No início do ano letivo, o Gonçalo M., o Rafael e o Martim eram os únicos que ainda não andavam totalmente. Apesar de ainda não terem a fala desenvolvida, percebem tudo o que lhes é dito, compreendem e emitem expressões faciais e são capazes de cumprir pequenas ordens, como ir buscar o pacote dos lenços ou colocar a sua fralda no lixo. Algumas crianças já dizem algumas palavras, como o nome da educadora e da assistente operacional, mão, pé, sim, não, dá, bebé.

O que me surpreendeu mais foi o facto de as crianças serem muito autónomas. Comem sozinhas, arrumam as cadeiras quando acabam a refeição, vestem e despem o bibe (com alguma ajuda), descalçam os sapatos antes de irem dormir, conhecem os vários espaços da instituição, sabem qual é o seu cabide, a sua gaveta da sala, os seus pertences. Já estão inteiradas nas rotinas, sabem que depois de comer vão sempre lavar as mãos, que quando saem da sala para o polivalente ou do polivalente para a sala fazem um "comboio", que quando lhes é mudada a fralda depois da sesta têm de dar a chucha à educadora e guardar o "óó" na gaveta, etc.

São crianças que ainda não sabem brincar, ou seja, não conseguem ficar muito tempo a brincar com um objeto, tiram os brinquedos uns aos outros, não têm ainda o sentimento de partilha com os seus pares. *«O Gonçalo M. encontrou no chão dois pratos de plástico. Pegou neles e começou a bater um contra o outro e riu-se. Esteve com os brinquedos na mão durante cerca de um minuto, um minuto e meio. Rapidamente os atirou ao chão e foi buscar uma bola que passou à sua frente, com a qual o Martim estava a brincar. O Gonçalo pegou na bola e olhou para o Martim, que lhe tirou a bola das mãos. O Gonçalo começou a chorar e uma das educadoras que se encontrava no polivalente explicou ao Gonçalo que não se pode tirar os brinquedos às outras crianças»* (Nota de campo, 13 de janeiro de 2015). São crianças com um grande sentido exploratório, tanto em relação aos vários materiais que estão à disposição, como

ao meio que os rodeia. A título de exemplo, com jogos de encaixe, algumas crianças já sabem a ordem pela qual devem colocar as caixas dentro umas das outras, outras fazem por tentativa em erro. Com os legos, uma das brincadeiras preferidas das crianças, algumas encaixam as peças, formando torres, outras já fazem grandes torres e combinam as peças por tamanhos.

Lidar com as frustrações é algo que ainda não está adquirido nas crianças, principalmente quando são contrariados por alguém ou quando se veem numa situação que não conseguem resolver: *«Hoje levámos as crianças para o recreio exterior. Apesar de estar um dia soalheiro, as crianças têm de estar bastante agasalhadas, o que lhes dificulta a locomoção. O Gonçalo M. mal se consegue mexer, o que torna a situação bastante engraçada. As crianças correm pelo espaço, partilham as várias estruturas (casa, escorrega), brincam juntas. O Samuel brinca com um triciclo, tenta perceber como funciona. Consegue andar durante um tempo, mas farta-se depressa e quer sair, mas não sabe como. Tenta várias formas e, ao ver que não consegue, começa a queixar-se. Até que acaba por se desequilibrar e cai do triciclo. A educadora incentiva-o a tentar levantar-se, mas este, ao ver que não conseguia, começou a chorar.»* (Nota de campo, 11 de dezembro de 2014).

Ao nível da socialização há crianças mais extrovertidas, outras mais tímidas, mas posso afirmar que não senti grande estranheza da parte deles aquando da minha presença quando cheguei no primeiro dia. É claro que demorei algum tempo a conquistar a sua confiança, como foi o caso do Santiago ou do Martim, mas de uma maneira geral penso que consegui estabelecer uma boa relação com todas as crianças, principalmente uma relação de confiança e segurança. As crianças procuravam-me quando estavam a chorar, tal como procurariam outro adulto presente, pediam-me ajuda quando queriam apertar os sapatos, quando queriam trepar objetos ou quando queriam apenas o conforto do colo. No que respeita à interação com as outras crianças, há crianças que preferem brincar sozinhas, outras já brincam em grupo. Contudo, como já foi referido anteriormente, por vezes torna-se difícil para elas partilhar brinquedos, o que acaba por gerar conflitos. Durante a observação verifiquei que as crianças brincam umas com as outras, independentemente da sua idade ou género. De acordo com as

escalas de envolvimento e bem estar de Leavers (2005), verifiquei reações de prazer e entusiasmo, bem como de partilha entre as crianças. Relativamente à relação que têm com os adultos, é uma relação que tem de se ir construindo ao longo do tempo, de forma a tornar-se numa relação sólida, baseada no respeito, na confiança e na segurança. Pelo que presenciei nas semanas de estágio, parecia existir entre as crianças e os adultos (da sala, principalmente) uma relação positiva, as crianças saíam do colo dos pais para os braços da assistente operacional, corriam para a educadora quando esta chegava para a cumprimentarem. Apesar de algumas terem um feitio mais difícil, obedeciam às ordens que lhes eram dadas, fazendo demonstrações de carinho, com abraços e beijinhos.

1.1.5. Família das crianças

Tabela 3

Profissão e idade dos pais de cada criança

| Criança | Pai | | Mãe | |
|-------------|-----------------------------------|---------|---------------------------------------|---------|
| | Profissão | Idade | Profissão | Idade |
| Diogo | Engenheiro informático | 41 anos | Educadora de Infância | 41 anos |
| Gonçalo M. | Sem informação | 38 anos | Sem informação | 35 anos |
| Gonçalo N. | Técnico de anatomia patológica | 35 anos | Engenheira biológica | 35 anos |
| Henrique | Gestor | 37 anos | Economista | 37 anos |
| Madalena | Motorista de distribuidor | 29 anos | Educadora de infância | 31 anos |
| Manuel | Sem informação | 50 anos | Sem informação | 32 anos |
| Martim | Motorista de transportes públicos | 32 anos | Educadora de Infância | 32 anos |
| Matilde | Gestor de recursos humanos | 41 anos | Subscritora de responsabilidade civil | 36 anos |
| P. Santiago | Professor | 41 anos | Farmacêutica | 39 anos |
| Rafael | Designer | 42 anos | Assistente de bordo | 31 anos |
| Samuel | Empresário | 32 anos | Empresária | 32 anos |
| Tomás | Sem informação | 39 anos | Sem informação | 38 anos |
| Yago | Jogador de futebol | 28 anos | Assistente de bordo | 32 anos |

Fonte: Fichas individuais das crianças

No que respeita às famílias das crianças, todas as crianças vivem numa família nuclear, ou seja, nenhuma das crianças vive em famílias monoparentais. Como já foi referido no ponto anterior, seis das crianças têm irmãos mais velhos e as restantes são primeiros filhos. As idades dos pais das crianças variam entre os 28 e os 50 anos, sendo que a média de idades é de 36 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão sempre com os avós e outras vão com os avós quando os pais não podem. Não tive a oportunidade de conhecer os pais de todas as crianças, as das que iam com os avós e as daquelas que entravam na Creche mais cedo e saíam mais tarde, não havendo assim oportunidade de os conhecer.

Analisando as profissões de ambos os pais, a maior parte requer um curso superior, por essa mesma razão penso que a maior parte dos pais tem, pelo menos, esse grau de escolaridade. Não me é possível com os dados que me foram cedidos fazer uma caracterização aprofundada sobre a condição económica das famílias. Contudo, com base nas profissões dos pais e em conversa com a educadora, considero que as famílias têm um nível socioeconómico médio, médio-alto.

Relativamente à participação no contexto, na opinião da educadora, os pais não se interessam muito pelos trabalhos realizados durante o ano, mas costumam participar nas atividades dos filhos quando a educadora envia trabalhos para casa para serem realizados em família. Contudo, a literatura nesta área indica que o profissional de educação deve encontrar estratégias para envolver a família nas suas práticas. A título de exemplo, na semana em que iniciou o meu estágio foi pedido às famílias que levassem uma fotografia do agregado familiar para afixar na parede da sala e apenas uma família entregou a respetiva fotografia na última semana de estágio. Também foram enviados para casa, no natal e no carnaval uma "peça de um puzzle" - de uma árvore de natal e de um palhaço - em que cada família teria de decorar a sua peça da forma que quisesse. Achei que o resultado ficou bastante bonito e que é uma boa forma de envolver as famílias nas épocas festivas.

1.1.6. Análise reflexiva

Para cada ano letivo, o educador elabora um PCT direcionado para o grupo de crianças com quem vai desenvolver a sua prática. Nesse documento estão especificados aspetos como a organização do ambiente educativo, onde é apresentada a sala, a equipa e o grupo de crianças; a organização curricular, que descreve a rotina diária, o plano de atividades mensal e respetivos objetivos; as estratégias de implementação do projeto, como o tipo de atividades que está previsto realizar, o tipo de trabalho que se pretende realizar com os pais e com a comunidade; e por fim como vai ser feita a avaliação. Durante a realização do seu projeto, o educador deve "ter em conta as linhas orientadoras do Projecto Educativo da instituição, assim como deve planear actividades e estratégias tendo sempre presentes as três grandes áreas de conteúdo consignadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" (Tavares, 2014, p. 3), independentemente da metodologia que utilizar. A educadora estabeleceu como intenções/finalidades educativas e princípios orientadores que regem a sua prática:

- "Favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral, tendo em conta os seus conhecimentos prévios, as suas necessidades e interesses" (Tavares, 2014, p. 3);

- "Criar um ambiente harmonioso no dia-a-dia das crianças, proporcionando-lhes actividades lúdicas com a finalidade de oferecer novas aprendizagens" (Tavares, 2014, p. 4);

Tendo por base estes princípios, surgiu o tema do projeto "Pé ante pé vamos à descoberta". Nele está claramente evidenciada a área de desenvolvimento motor (até porque este grupo pertence à sala da aquisição da marcha), mas também, ainda que indiretamente, as outras áreas, pois "é na faixa etária de 1 ano que as crianças começam a dar os primeiros passos na linguagem, nas relações, nos hábitos, nos valores, na autonomia e nas experiências por vezes falhadas" (Tavares, 2014, p. 4). Os princípios orientadores definidos pela educadora vão também ao encontro do tema do Projeto Curricular da Escola - "Ser feliz - Direitos e Deveres", sendo estes:

- "Proporcionar às crianças uma vivência positiva de si mesma, incentivando atitudes positivas na relação consigo e com os outros" (Tavares, 2014, p. 4);

- "Potenciar a capacidade de conhecer e explorar experiências que aumentem o conhecimento pessoal, social e cultural tendo em conta que estão a crescer em grupo onde se vão revelando, dando a conhecer e conhecendo" (Tavares, 2014, p. 4).

Considero que a definição de princípios orientadores e de intenções pedagógicas é importante e fundamental, uma vez que é uma forma de o educador organizar a sua intervenção. Para além disso, implica que o educador reflita sobre o que pretende que as suas crianças atinjam e aprendam e de que forma o quer atingir. Deve, desta forma, estar em conformidade com os ideais da escola e principalmente estar adaptado ao grupo de crianças em questão.

Relativamente à sala de atividades (ver Figura 2 e Anexo A), é uma sala ampla e bastante bem iluminada, uma vez que uma das paredes é totalmente composta por janelas do teto ao chão. Sendo a sala da aquisição da marcha, existe junto a uma parede uma barra de madeira que serve de auxílio para as crianças quando estão a aprender a andar. Junto à porta existe um armário com gavetas individuais de cada criança, nas quais são colocados os seus pertences, bem como alguma roupa para mudar, caso a criança se suje. É também neste armário que está colocada uma folha de registos das ocorrências das crianças, onde são apontadas as horas de descanso, horas de mudança da fralda e se fizeram xixi/cocó, bem como outras informações úteis. Existem outros três armários, em que em dois deles estão guardados, na parte de cima, documentos, dossiês e materiais para trabalhos de artes plásticas, bem como alguns livros e na parte de baixo estão guardados os brinquedos, tanto em prateleiras, como em caixas de plástico. Em cada prateleira e em cada caixa está uma fotografia real dos brinquedos que devem ser lá colocados. No noutro estão colocadas as fraldas, toalhetas, cremes e outros utensílios de higiene. Existe a área do tapete, na qual é feito o acolhimento e é cantada a canção do bom dia. É também no tapete onde ocorre a sessão de música e onde as crianças ficam sentadas à espera da hora das refeições. Junto à área do tapete está colocado um espelho na parede. Num canto está uma mesa redonda e várias

cadeiras, onde são realizadas atividades mais orientadas. As paredes estão decoradas com as fotografias das crianças, da educadora e da assistente operacional, e as respetivas datas de nascimento. Têm também uma cartolina correspondente a cada criança, onde são afixados os trabalhos individuais, e uma fotografia das crianças com a sua família. Para além disso, estão também afixados trabalhos sobre o outono, o inverno e sobre as partes do corpo. Do lado de fora da sala, cada sala tem uma parede onde expõe os trabalhos coletivos e ao pé da porta, estão afixados documentos dirigidos aos pais, tais como a planificação semanal da educadora e as planificações das sessões de motricidade e de música.

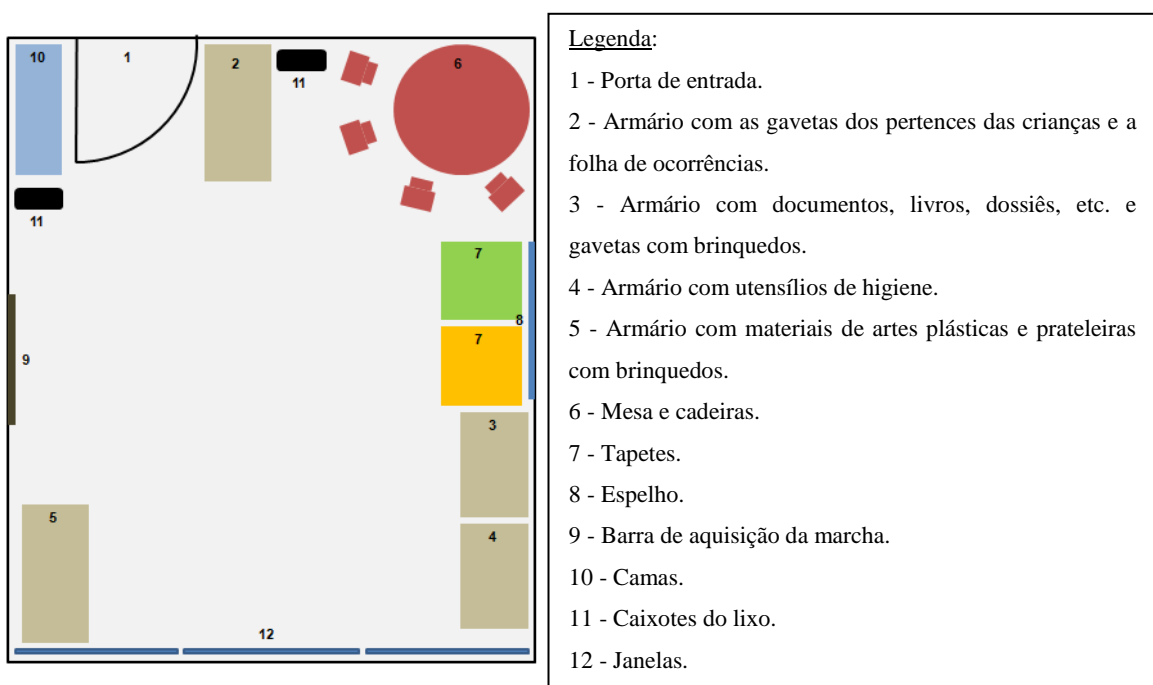


Figura 2. Planta da sala de atividades. Dados recolhidos através da observação direta do espaço.

Apesar de nesta sala de atividades não haver uma clara diferenciação das várias áreas, penso que o espaço é seguro para as crianças e está organizado de forma estratégica para que estas tenham mais espaço para brincar, pois embora o espaço seja amplo, acaba por gerar alguma confusão quando se encontram em brincadeira livre. "Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (Post & Hohmann, 2011, p. 101). O facto de os vários materiais estarem arrumados em caixas e prateleiras diferentes e devidamente assinaladas, acaba por, indiretamente,

levar as crianças a pensar em que lugar devem voltar a arrumá-los. Tal como referem Post e Hohmann (2011), o espaço deve ser "seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe" (p. 14). A existência das janelas grandes é outro fator que considero positivo, uma vez que, para além de dar uma iluminação bastante grande à sala, as crianças conseguem ver o que se passa na rua, tanto ambientes físicos, como o recreio, como ambientes naturais, como o céu e o mar).

Os materiais existentes na sala (Anexo B) são variados e de boa qualidade. Existem dois tapetes grossos e confortáveis, nos quais estão estampados animais e uma flor com relevo e com cores bastante vivas. A mesa e as cadeiras são baixas, adequadas à idade e à estatura das crianças. Há uma cama de bebé e dois bonecos (menino e menina). Existem vários carros e camiões, de diferentes tamanhos e cores. As caixas que estão nos armários estão divididas por categorias. Numa caixa estão colocadas as bolas, os pratos, copos, tachos, etc. todos de plástico; noutra estão colocados os jogos de lógica e encaixe; noutra encontram-se livros de plástico, sobre as cores, animais da quinta, etc., adequados para a faixa etária; por fim, na outra caixa estão colocados vários instrumentos musicais, como pandeiretas, guizos e "maracas" feitas com embalagens de iogurte e arroz. Guardados nos armários, fora do alcance das crianças estão outros livros de histórias ou de exploração (que são utilizados sob orientação dos adultos) e os materiais de expressão plástica. Estes materiais são bastante diversos: folhas de papel manteiga, brancas ou coloridas; revistas e pedaços de revistas e jornais; cartolinas coloridas e restos de cartolinas; vários tipos de cola; tintas e pincéis; canetas de feltro; lápis de cera e lápis de cor; uma caixa com aparas de lápis; entre outros. Assim, através da observação que fiz e pelo contacto que tive com os mesmos, considero que os materiais existentes na sala de atividades são seguros a nível de qualidade e variados a nível de natureza, tamanho, cor, etc. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os adultos devem proporcionar às crianças um contacto com objetos variados "por forma a assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais - aspectos básicos do processo de aprendizagem activa" (p. 41). Refletindo também tendo por base os "Fatores contextuais que influenciam o bem-estar

e o envolvimento da criança" de Leavers (2005), considero que existem materiais variados e estimulantes para todas as crianças e que se encontram em boas condições, ou seja, não apresentam perigo para elas. Contudo, poderia haver mais objetos que estimulassem todas as áreas de desenvolvimento (motricidade, comunicação, conhecimento do mundo) e objetos de uso real. Em conversa com a educadora, esta referiu que faltam na sala brinquedos ligados à alimentação, que possam promover a área do conhecimento do mundo.

Para além da sala de atividades, as crianças frequentam outros espaços, como o polivalente (Anexo C). O polivalente, depois da sala, é o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo a brincar. O espaço é amplo e bem iluminado, vedado por cancelas e com acesso ao exterior. Nele existem materiais de várias naturezas, como uma piscina de bolas, legos em grandes dimensões, cavalinhos de baloiço, jogos de encaixe, bonecos, carros, uma construção de material desmontável para as crianças treparem, entre outros. Para além de ser um espaço onde podem surgir diversas brincadeiras e onde podem brincar mais à vontade, pois o espaço é maior, é aqui que as crianças contactam e brincam com as outras crianças, tornando-se assim um momento de interação. Segundo Carvalho e Beraldo (1989), "o contacto com outras crianças constitui a experiência social mais frequente e intensa a partir da primeira infância" (p. 56). Apesar de as crianças ainda não terem um sentimento de partilha uns com os outros, o facto de haver interação entre elas vai fazer com que, ao longo do tempo, comecem a estabelecer relações sociais. Nas palavras de Hohmann e Weikart (2011), "é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo" (p. 574). Para além disso, "as interacções nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574).

Outro espaço usado frequentemente pelas crianças é a casa de banho. É neste espaço que é feita a higiene das crianças (exceto depois da hora da sesta, em que a fralda é mudada na sala por uma questão de logística), que envolve lavar as mãos, os dentes e mudar a fralda. Penso que o espaço da casa de banho é pequeno para o número

de crianças, principalmente no momento do almoço, em que se juntam lá as crianças das quatro salas, juntamente com educadoras e assistentes operacionais. O facto de haver tanta gente no mesmo espaço faz com que o momento da higiene, que deve ser um momento calmo e de interação adulto-criança, se torne num momento apressado. Contudo, apercebi-me através da observação, de que a educadora e a assistente operacional apesar do pouco tempo que têm, aproveitam-no para interagir com a criança, através de contactos visuais e falando com ela. "Centrar-se na criança implica *responder aos indícios das crianças*. Os bebés e as crianças confiam inteiramente na comunicação não verbal e dependem dos educadores para que aquilo que estão a querer dizer seja compreendido" (Post & Hohmann, 2011, p. 235).

Relativamente à rotina, esquematizada na Tabela 4, o acolhimento é feito a partir das 7h30 e até à hora do reforço da manhã, no qual é dado uma peça de fruta e uma bolacha, ficando as crianças a brincar livremente no polivalente, depois de ter sido feita a higiene (lavar as mãos e a boca). Às 10h00 (hora de chegada das educadoras), as crianças dirigem-se para a sala de atividades. Quando chegam à sala, canta-se a canção do bom dia e realizam-se as atividades, sejam estas livres ou orientadas pela educadora. Quando as atividades são livres, as crianças têm à sua disposição os diversos brinquedos (referidos anteriormente) com os quais podem explorar e brincar. Quando as atividades são orientadas, estas costumam realizar-se em pequenos grupos ou até mesmo individualmente, dependendo da natureza e do objetivo da atividade. Quando a educadora realiza uma atividade mais individual, as outras crianças encontram-se a brincar livremente ou a realizar uma atividade de exploração no tapete, por exemplo. Antes da hora do almoço (11h15), é feita novamente a higiene (lavar as mãos) e as crianças dirigem-se para o seu lugar. É dada a fruta, o prato e a sopa (esta ordem foi opção da educadora, uma vez que uma das crianças não comia a fruta no fim) e no final da refeição as crianças bebem água, cada uma do seu copo, fechado com uma tampa com uma ranhura para beber. É feita novamente a higiene (lavar as mãos e a boca) e as crianças dirigem-se para o polivalente onde brincam enquanto esperam para lavar os dentes e que lhes seja trocada a fralda (12h00). Cada criança tem a sua escova de dentes/pasta de dentes, que é trazida de casa. Deixa-se que elas lavem os dentes

sozinhas para irem desenvolvendo a sua autonomia, embora depois o adulto lave com mais precisão. As crianças tiram o bibe e é-lhes mudada a fralda, garantindo a sua segurança e higiene. Depois de todas as fraldas trocadas, as crianças dirigem-se para a sala onde vão fazer a sesta (14h00 - 15h00). Quando acordam é feita novamente a higiene (mudar a fralda e lavar as mãos) e é-lhes dado o lanche (15h00 - 16h00). De seguida as educadoras podem optar por deixar as crianças no polivalente ou fazer atividades livres/orientadas na sala de atividades. É feita novamente a higiene (mudar a fralda) e é dado um novo reforço (17h15 - 17h45). Por fim, as crianças encontram-se em atividades livres/orientadas até os responsáveis as virem buscar (até às 20h00).

Tabela 4

Organização da rotina diária

| Hora | Rotina |
|-------------|------------------------------|
| 07:30 | Acolhimento |
| 09:30 | Atividades livres |
| 09:30 | Reforço |
| 10:00 | Higiene |
| 10:00 | Atividades Proj. Sala |
| 11:15 | Atividades livres |
| | Higiene |
| 11:15 | Almoço |
| 12:00 | Higiene |
| 12:00 | Sesta |
| 15:00 | |
| 15:00 | Higiene |
| 16:00 | Lanche |
| 16:00 | Atividades livres/orientadas |
| 17:15 | |
| 17:15 | Higiene |
| 17:45 | Reforço |
| 17:45 | Atividades livres |
| 20:00 | Saída |

Fonte: Elaborado com base no horário afixado à entrada da sala.

O dia a dia das crianças é regulado pela sua rotina. Desta forma, considero que é de extrema importância que as rotinas sejam cumpridas. Uma vez que as crianças nesta idade não têm noção do tempo, o facto de o seu dia a dia ser regulado por momentos sucessivos que se repetem todos os dias da mesma forma, vão, a longo prazo, começando a perceber que o tempo é cíclico. Para além disso, segundo Portugal (2011), "na Creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades" (p. 5). São essas necessidades, segundo a mesma autora, as necessidades físicas: comer, beber, dormir, mover, etc.; a necessidade de afeto: proximidade física, ser abraçado; a necessidade de segurança: saber o que pode e não pode fazer, sentir que pode contar com os outros em caso de necessidade; a necessidade de reconhecimento e de afirmação: sentir-se aceite e apreciado, ser escutado e respeitado; a necessidade de se sentir competente: sentir-se capaz e bem sucedido alcançando objetivos; a necessidade de significados e de valores: sentir-se bem consigo próprio, com os outros e com o mundo.

Tendo como base as linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados de Post e Hohmann (2011), nomeadamente "criar um horário diário que seja *previsível e, no entanto, flexível*" e "incorporar *aprendizagem activa, incluindo apoio do adulto*, em cada acontecimento e rotina de cuidados" (p. 196), considero que o que observei e a forma como atuei durante a minha prática vai ao encontro destas linhas orientadoras. Tal como foi referido, o horário deve ser previsível e flexível, isto é, deve-se seguir consistentemente o horário diário mas também conseguir adaptá-lo às necessidades de cada criança. Quando realizei as minhas atividades, integrei-as no momento da rotina em que era habitual esse tipo de tarefa e, conforme o ritmo de cada criança, adaptava a minha prática. Se a tarefa se alongasse mais do que o habitual, terminá-la-ia no dia seguinte, de forma a não perturbar a rotina habitual. Relativamente à segunda linha orientadora, posso afirmar que a minha prática também foi ao encontro dessa ideia. Tal como referem Post e Hohmann (2011), "ao longo do dia, os educadores apoiam e interagem com as crianças à medida que vão trabalhando com diversos materiais, vão fazendo escolhas ou vão comunicando e conversando [com elas]" (p. 204). Quando as crianças se encontravam a realizar

brincadeira livre, procurei sempre interagir com elas, conversar com elas, mencionando o nome e as cores dos objetos com que estavam a brincar, por exemplo. De acordo com os mesmos autores, o educador deve, entre outros aspetos, "ser paciente com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à sua volta" (p. 204), "valorizar a necessidade da criança para a exploração sensório-motora em cada acontecimento e rotina" (p. 204), "estar alerta para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia" (p. 205) e "trabalhar em equipa de forma a dar apoio a cada criança ao longo do dia" (p. 206).

Em suma, considero que uma boa prática pedagógica deve englobar todos estes aspetos anteriormente referidos. As intenções e finalidades educativas devem ir ao encontro das características individuais das crianças e do grupo, bem como os princípios orientadores da prática. Os espaços físicos e os materiais devem ser seguros e adequados à idade das crianças e a rotina deve ser organizada e cumprida, de forma a garantir o bem estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças. "Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições-base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens" (Portugal, 2011, p. 5).

2. SECÇÃO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificação geral

2.1.1. Intenções para a ação

Durante a minha intervenção, pretendo, numa primeira fase, conhecer o grupo de crianças através da observação, de conversa com a educadora e com a assistente operacional e, principalmente, em interação com o grupo. Pretendo também inteirar-me nas rotinas das crianças, tanto nas brincadeiras, como nos momentos de refeição e de cuidados, de forma a que as crianças comecem a conhecer-me e a adaptar-se à minha presença. Desejo, assim, que nesta primeira fase seja criado um clima de confiança e segurança entre mim e as crianças.

Quando iniciar a minha intervenção ao nível das atividades, irei realizar uma planificação das mesmas, sujeita a alterações, conforme seja necessário. Nas atividades que vão ser realizadas irei ter em conta o que a educadora estipulou no Plano Curricular de Turma, de forma a contribuir para o cumprimento dos seus objetivos, ou seja, pretendo formar uma parceria com a educadora, ajudando a alcançar os objetivos estipulados, indo também ao encontro das suas intenções com o grupo. Na realização das atividades, irei respeitar as rotinas a que as crianças estão habituadas, adequando a minha intervenção ao grupo e à forma como estão habituados a trabalhar.

Relativamente à natureza das atividades, espero realizar atividades variadas e significativas para as crianças. Pretendo proporcionar momentos de grande grupo, nos quais contarei histórias, cantarei canções, etc. e momentos de trabalho mais individualizado. No que respeita às áreas de conteúdo, pretendo essencialmente atuar ao nível da linguagem, da exploração, da lógica e da expressão plástica. Contudo, mas não menos importante que a realização de atividades, o meu maior objetivo é ajudar a contribuir para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito ao seu bem estar, autonomia, cumprimento de regras, interação com os outros, etc.

No que diz respeito às intenções com as famílias, pretendo dar-lhes a conhecer o trabalho que irei realizar com os seus filhos, através da exposição dos respetivos trabalhos. Se for possível, quero convidar os pais a realizar uma atividade com as crianças, que levarão para casa para realizarem em família.

Com a equipa educativa pretendo, sem dúvida, desenvolver uma atuação em parceria com a educadora e com a assistente operacional. Desejo criar uma relação com base na confiança e na qual predomine o trabalho de equipa. Um dos meus maiores objetivos é a aprendizagem e o enriquecimento pessoal e profissional. Espero, desta forma, poder participar em todos os momentos da rotina das crianças e realizar todo o tipo de tarefas para mais tarde me sentir à vontade para assumir o controlo do grupo.

2.1.2. O que pretendo que as crianças atinjam no final da PPS

De forma a ir ao encontro do que está estipulado no Plano Curricular de Turma, o tema base da minha intervenção vai ser "As Cores" e nas atividades que pretendo realizar vão estar englobadas várias áreas de conteúdo:

- Ao nível da linguagem, uma vez que ainda estão em processo de aquisição, não pretendo que elas aprendam o nome das quatro cores que vou abordar - amarelo, azul, vermelho e verde -, nem que as saibam distinguir. O meu principal objetivo vai ser proporcionar momentos diversos de contacto com as cores, ou seja, promover uma primeira abordagem ao tema que mais tarde voltará a ser abordado e que certamente irá ter mais impacto nas crianças. Nesta área vou insistir principalmente na repetição das palavras, tanto o nome das cores, como dos objetos que servirão de apoio à atividade. Para diversificar a natureza das atividades, vou englobar também a expressão musical, cantando canções;

- Na área da exploração quero proporcionar às crianças a oportunidade de observarem e explorar objetos de diferentes naturezas, para que as crianças comecem a entender que objetos diferentes podem ter a mesma cor;

- Realizar atividades de lógica, nas quais se tenha de associar objetos da mesma cor para verificar se as crianças conseguem formar conjuntos de objetos da mesma cor;

- Na área da expressão plástica quero proporcionar diversas experiências às crianças, tais como pintar, amassar, colar, etc. Pretendo essencialmente que elas experimentem diversas técnicas e que desfrutem da atividade da melhor maneira possível.

2.2. Planificação semanal prevista

| <u>SEMANA 12 - 16 DE JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
|---|--|-----------------|-----------------|---|---|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Atividade | "Olha o sol amarelo..." (Canção) | Motricidade | Música | "Vamos pintar o sol de amarelo" (Pintura com lápis de cor) | Continuação da atividade do dia anterior |
| <u>SEMANA 19 - 23 JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Atividade | "Azul, azul, azul" (Exploração da cor azul) | Motricidade | Música | "O nosso barco vai navegar" (Carimbagem com tinta) | "Amarelo e Azul - Vamos juntar as peças!" (Jogos de encaixe) |

| <u>SEMANA 26 - 30 DE JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
|---|---|-----------------|-----------------|--|--|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Atividade | "Manta das surpresas" (Exploração da cor vermelha) | Motricidade | Música | "Um morango aos bocadinhos" (Colagem de papel crepe) | "Em que caixa vamos colocar?" (Jogo de associação de cores) |
| <u>SEMANA 2 - 6 DE FEVEREIRO DE 2015</u> | | | | | |
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Atividade | "O verde é a cor de..." (Exploração da cor verde) | Motricidade | Música | "O que acontece ao amarelo e ao azul quando se misturam?" (Mistura de tintas) | "Os nossos balões" (Painel coletivo integrando as quatro cores) |

| <u>SEMANA 9 - 13 DE FEVEREIRO DE 2015</u> | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------------------------|-------------------------|--|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Atividade | Faltei | Faltei | Música "O Palhaço do Carnaval" | "O Palhaço do Carnaval" | "Desfile de Máscaras" (Festa de Carnaval) |

2.3. Planificação semanal concretizada

| <u>SEMANA 12 - 16 DE JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|-----------------|-----------------|--|--|
| Atividade | "Olha o sol amarelo..." (Canção) | Motricidade | Música | "Vamos pintar o sol de amarelo" (Pintura com lápis de cor) | Continuação da atividade do dia anterior |
| Intenções Ótica do educador | Estimular a atenção. Desenvolver a linguagem. Promover a aquisição de vocabulário. | ----- | ----- | Desenvolver a motricidade fina. Promover experiência de pintura com lápis de cor. Promover a aquisição de vocabulário. | Desenvolver a motricidade fina. Promover experiência de pintura com lápis de cor. Promover a aquisição de vocabulário. |
| Áreas de Conteúdo | Expressão Musical. Linguagem, Literacia e Comunicação. | ----- | ----- | Expressão Plástica. Linguagem, Literacia e Comunicação. | Expressão Plástica. Linguagem, Literacia e Comunicação. |
| <u>SEMANA 19 - 23 JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |

| | | | | | |
|--|---|-------------|--------|--|---|
| Atividade | "Azul, azul, azul" (Exploração de objetos azuis) | Motricidade | Música | "O nosso barco vai navegar" (Carimbagem com tinta) | "O nosso barco vai navegar" (Colagem) |
| Intenções Ótica do educador | Desenvolver a linguagem. Promover a aquisição de vocabulário. Incentivar a exploração de objetos. | ----- | ----- | Desenvolver a motricidade fina. Promover a aquisição de vocabulário. Proporcionar o contacto com materiais de diferentes texturas. | Desenvolver a motricidade fina. Promover a técnica de colagem. Promover a aquisição de vocabulário. |
| Áreas de Conteúdo | Linguagem, Literacia e Comunicação. Desenvolvimento cognitivo. | ----- | ----- | Artes Plásticas. Linguagem, Literacia e Comunicação. | Artes Plásticas. Linguagem, Literacia e Comunicação. |

| <u>SEMANA 26 - 30 DE JANEIRO DE 2015</u> | | | | | |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |

| | | | | | |
|---|---|-----------------|---|---|---|
| Atividade | "Manta das surpresas" (Exploração de objetos vermelhos) | Motricidade | Música Chapéu de chuva (Pintura com berlindes) | "Magia! A massa mágica ficou vermelha" (Modelagem de massa de cores) | Placar do inverno - atividade conjunta Canção do inverno |
| Intenções Ótica do educador | Desenvolver a linguagem. Promover a aquisição de vocabulário. Incentivar a exploração de objetos. | ----- | ----- | Promover a técnica de modelagem. Proporcionar o contacto com produtos alimentares. Promover a aquisição de vocabulário. | ----- |
| Áreas de Conteúdo | Linguagem, Literacia e Comunicação. Desenvolvimento cognitivo. | ----- | ----- | Artes Plásticas. Linguagem, Literacia e Comunicação. | ----- |
| <u>SEMANA 2 - 6 DE FEVEREIRO DE 2015</u> | | | | | |
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |

| | | | | | |
|--|---|--------------|--------|---|-------------------|
| Atividade | "O verde é a cor de..." (Exploração da cor verde) | Motoricidade | Música | "Em que caixa vamos colocar?" (Jogo de associação de cores) | Atividades livres |
| Intenções Ótica do educador | Desenvolver a linguagem. Promover a aquisição de vocabulário. Incentivar a exploração de objetos. | ----- | ----- | Promover a aquisição de vocabulário. Estimular o desenvolvimento cognitivo através de um jogo de associação. | ----- |
| Áreas de Conteúdo | Linguagem, Literacia e Comunicação. Desenvolvimento cognitivo. | ----- | ----- | Linguagem, Literacia e Comunicação. Desenvolvimento cognitivo. | ----- |

| <u>SEMANA 9 - 13 DE FEVEREIRO DE 2015</u> | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Dia da semana | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |

| | | | | | |
|--|--------|--------|-----------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Atividade | Faltei | Faltei | Música "O Palhaço do Carnaval" | "O Palhaço do Carnaval" | Festa de Carnaval |
| Intenções Ótica do educador | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Áreas de Conteúdo | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

2.4. Planificação das atividades concretizadas

| Atividade: "Olha o sol amarelo..." (12 de janeiro de 2015) | |
|---|---|
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Ouvir e reagir perante a canção.</p> <p>Tirar prazer da canção.</p> <p>Responder a perguntas simples.</p> <p>Explorar a imagem do sol.</p> |
| Competências | <p>Estimular a atenção.</p> <p>Ganhar confiança na exploração de materiais.</p> <p>Perceber que a cor é uma característica do objeto.</p> |
| Descrição da atividade | <p>As crianças estão sentadas no tapete e o educador apresenta o seu "amigo Coelho Branco" que o vai ajudar a ensinar as cores às crianças. A seguir, canta a canção para as crianças, incentivando a sua participação. Numa primeira fase, a canção é cantada com a sílaba "pa" e só depois é introduzido o texto.</p> <p>Enquanto canta, o educador mostra uma imagem de um sol e da cor amarela, para que as crianças comecem a associar a cor à imagem.</p> |
| Estratégias | <p>Utilizar um fantoche de dedo para captar a atenção das crianças.</p> <p>Colocar-se a uma altura em que todas as crianças consigam ver a atividade.</p> <p>Mostrar uma imagem de um sol a preto e branco e um sol pintado para que as crianças associem a cor amarela à sua denominação.</p> <p>Perguntar às crianças "O que é?" e "É de que cor?" para perceber se as crianças perceberam o conteúdo da canção.</p> <p>Pedir às crianças para repetir os conceitos para promover a aquisição do vocabulário.</p> |

| | |
|---------------------------------|---|
| Duração (aprox.) | 10' |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Fantoches de dedo (Coelhinho Branco) Imagem do sol (frente - preto e branco; verso - amarelo) (Anexo D) |
| Indicadores de avaliação | Estabelece contacto visual com o educador. Produz expressões faciais enquanto o educador canta a canção. Responde às perguntas colocadas. Revela interesse na exploração da imagem do sol. |
| Observações/Reflexão | Nesta atividade estiveram presentes 13 crianças. Realizei esta minha primeira atividade com as crianças depois do acolhimento e da canção do bom dia no tapete. Sentei-me numa cadeira para ficar um pouco mais alta de forma a que todos me conseguissem ver. Comecei por dizer às crianças que tinha uma surpresa para eles, que era o Coelhinho Branco (fantoche de dedo) que lhes ia cantar uma canção sobre um sol amarelo. De uma forma geral, considero que a atividade decorreu conforme o esperado. As crianças <i>mantiveram-se atentas</i> enquanto cantava a canção. No entanto, penso que poderia ter explorado mais a atividade. Senti dificuldades no que fazer após cantar a canção, mas a educadora ajudou-me nessa parte, fazendo questões às crianças, como "É o quê?" e "É de que cor?". O Gonçalo N., o Henrique e a Madalena responderam à questão, "mostrando-se entusiasmados". A educadora decidiu ir buscar um livro sobre as cores e mostrei às crianças a cor amarela e procurámos na sala de atividades objetos que fossem também desta cor. O Gonçalo N. e o |

| | |
|--|---|
| | <p>Manuel descobriram outros objetos amarelos. Ao longo deste processo, tanto eu como a educadora e a assistente operacional íamos referindo os conceitos: "A bola, o prato, a peça do lego também são amarelos".</p> <p>A assistente operacional começou a fazer uma paleta em cartão para colocar na parede que diz "As cores", que vai sendo preenchida ao longo das atividades, consoante a cor que for dada. Foi dada também a ideia de as crianças almoçarem com os pratos e os talheres amarelos. Durante a refeição íamos conversando com as crianças, dizendo "Olha! A taça da sopa é amarela! E a colher também".</p> <p>Resumindo, considero que a atividade correu bem, contudo houve alguns pontos fracos. Deveria ter plastificado a imagem do sol, pois ao passar de mão em mão acabou por ficar um pouco danificado. Tenho de ter um maior cuidado na preparação dos materiais. Penso também que poderia ter explorado mais a atividade e vou adotar algumas das estratégias da educadora para as próximas atividades. No entanto, penso que a minha intervenção ajudou a concretizar os objetivos.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| Atividade: "Vamos pintar o sol de amarelo" (15 e 16 de fevereiro de 2015) | |
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Responder a perguntas simples.</p> <p>Repetir os conceitos "sol" e "amarelo".</p> <p>Manusear um lápis.</p> <p>Pintar a imagem do sol.</p> |
| Competências | Comparar objetos. |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>Adquirir a noção de semelhança entre objetos.</p> <p>Experienciar uma técnica de pintura.</p> <p>Promover a concentração.</p> |
| Descrição da atividade | <p>Em grande grupo, no tapete, o educador canta a canção da atividade anterior para voltar a introduzir os conceitos "sol" e "amarelo". De seguida, mostra um saco de pano às crianças, onde estão colocados vários objetos da sala (amarelos), os lápis de cor amarelos e a imagem do sol que foi mostrada na atividade anterior. Ao retirar os objetos do saco, questiona as crianças sobre o que é e qual é a sua cor.</p> <p>Posteriormente, em pequenos grupos, as crianças estão sentadas à volta de uma mesa. Com a orientação do educador, as crianças devem pegar nos lápis de cor e pintar a imagem do sol de amarelo.</p> <p>No decorrer da atividade, as crianças que não estão a pintar o sol encontram-se a fazer brincadeira livre.</p> |
| Estratégias | <p>Colocar-se a uma altura em que todas as crianças consigam ver a atividade.</p> <p>Voltar a cantar a canção da atividade anterior para que as crianças se recordem do que foi falado.</p> <p>Ao retirar os objetos do saco, questionar as crianças sobre o que é e qual é a sua cor, para que os conceitos sejam ditos várias vezes.</p> <p>À medida que os objetos vão sendo tirados do saco, referir que a sua cor é a mesma (ex.: "A bola é amarela, como o sol, que também é amarelo, e também como os lápis, que também são amarelos").</p> <p>Quando as crianças estiverem a pintar o sol, interagir com elas, perguntando o que estão a</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>pintar e qual é a cor do lápis que estão a utilizar.</p> <p>Deixar a imagem do sol pintado em cima da mesa para que as crianças tenham um exemplo do que lhes é pedido para fazer.</p> |
| Duração (aprox.) (Nota: A duração das atividades pode variar consoante o ritmo de cada criança) | <p>Em grande grupo: 8'</p> <p>Em pequeno grupo: 20'</p> |
| Espaço | <p>A primeira parte da atividade decorre no tapete, em grande grupo. A segunda parte da atividade realiza-se numa mesa.</p> |
| Recursos | <p>Saco de pano</p> <p>Imagem do sol (pintada de amarelo)</p> <p>Objetos da sala de cor amarela (bola, peça lego, estrela)</p> <p>Lápis de cor amarelos</p> <p>Impressão de sol para pintar.</p> |
| Indicadores de avaliação | <p>Responde às perguntas colocadas.</p> <p>Repete os conceitos "sol" e "amarelo".</p> <p>Pega no lápis e usa-o para o seu fim.</p> <p>Pinta o desenho do sol.</p> |
| Observações/Reflexão | <p>Nesta atividade estiveram presentes 12 crianças.</p> <p>Apesar de esta ter sido a segunda atividade que realizei com as crianças, estava um pouco receosa, uma vez que era uma atividade mais dirigida. Penso que, para uma primeira vez, correu bastante bem. Tentei adotar as estratégias que a educadora utilizou quando realizei a primeira atividade e surgiu a ideia de utilizar o saco com os objetos amarelos presentes na sala para iniciar a atividade. Tentei também estimular a comunicação, fazendo várias vezes as questões "É o quê?" e "É de que cor?".</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Estava receosa relativamente à forma como haveria de fazer a transição entre a primeira e a segunda parte da atividade, mas considero que a estratégia que utilizei (ter os lápis dentro do saco de pano) foi adequada. Para uma primeira vez, optei, depois de ter conversado com a educadora, por fazer pintura com lápis de cor, uma vez que era uma atividade simples e mais fácil de controlar. Apesar de pensar que poderia não ser assim tão interessante para as crianças, estas <i>aderiram bastante bem e mostraram-se interessadas</i> na realização da atividade.</p> <p>Não estava previsto realizar a atividade toda no mesmo dia, pois pensei que seria necessário mais tempo. Houve crianças que <i>demonstraram mais interesse do que outras</i>, mas todas fizeram a atividade: «<i>O Henrique pinta o seu sol com "entusiasmo", enquanto que o Martim "parece não ter muita vontade de realizar a atividade". Incentivo várias vezes o Martim a continuar. Ele pega no lápis, pinta durante alguns segundos e depois para. O Henrique, por outro lado, continua a pintar o seu sol e quando eu pergunto se está bom e se ele quer ir brincar, responde-me que não. Enquanto dou atenção ao Martim e ao Santiago que estão a realizar a tarefa, o Henrique chama-me várias vezes e diz-me "Nês, totó! (sol)"</i>». (Nota de campo, 15 de janeiro de 2015). No caso do Martim, do Santiago e do Yago, <i>que não demonstraram grande interesse</i> em pintar, perguntei à educadora o que deveria fazer, se insistia ou se os deixava ir brincar e a educadora respondeu que devia insistir, pois são crianças preguiçosas para trabalhar.</p> <p>Por fim, considero que o resultado da atividade (Anexo D) foi ao encontro dos objetivos</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | estabelecidos. É óbvio que os quatro primeiros objetivos serão só atingidos a longo prazo e se houver mais estimulação, mas os restantes foram mais facilmente trabalhados nesta atividade. |
|--|---|

| Atividade: "Azul, azul, azul" (19 de janeiro de 2015) | |
|--|---|
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | Ouvir e reagir perante a descrição das imagens do livro. Responder a perguntas simples. Explorar diversos objetos. |
| Competências | Estimular a atenção. Promover a exploração de objetos. Comparar objetos. Adquirir a noção de semelhança entre objetos. |
| Descrição da atividade | O educador começa por mostrar às crianças uma imagem relativa à cor azul, de um livro sobre as cores, referindo os vários elementos azuis que compõem a imagem. Posteriormente, mostra uma caixa azul que contém vários objetos dessa cor. Numa última fase, questiona as crianças se existem outros objetos de cor azul na sala. |
| Estratégias | Colocar-se num local onde todas as crianças consigam ver as imagens que estão a ser mostradas. Apontar para as imagens enquanto as refere. À medida que vão sendo mostrados os objetos, referir o seu nome e pedir para as crianças repetirem. |
| Duração (aprox.) | 10' |
| Espaço | Tapete |

| | |
|---------------------------------|---|
| Recursos | <p>Livro "Cores", de Luísa Ducla Soares</p> <p>Caixa azul</p> <p>Objetos azuis (fitas, peças lego, bonecos)</p> |
| Indicadores de avaliação | <p>Estabelece contacto visual com o educador.</p> <p>Olha para as imagens do livro.</p> <p>Reage à descrição das imagens.</p> <p>Produz expressões faciais.</p> <p>Responde às perguntas colocadas.</p> <p>Explora, utilizando as mãos, os objetos fornecidos.</p> |
| Observações/Reflexão | <p>Depois de realizada a atividade (Anexo E), considero que o resultado foi ao encontro do que estava à espera. Costumo sentir-me mais insegura quando as atividades implicam introduzir um novo tema, neste caso uma nova cor, mas penso que a estratégia que utilizei foi adequada (disse às crianças para olharem para os trabalhos sobre a cor amarela que estão afixados na parede e disse que íamos aprender uma nova cor). Mostrei as imagens de um livro sobre as cores, pois queria mostrar às crianças o céu e o mar e acabou por servir de "ponte" para mostrar a caixa azul com os objetos. As crianças <i>mantiveram-se atentas</i> ao que lhes estava a mostrar no livro e quando estava a mostrar um novo objeto, <i>mostravam-se entusiasmadas</i> para ver: «<i>Quando mostrei o mágico azul, o Manuel levantou as mãos, pedindo que lhe desse. Dei-lhe o objeto e disse "É o mágico azul. Diz azul". O Manuel agarrou o objeto e voltei a pedir-lhe que repetisse a palavra, ao qual este disse "ajul"</i>» (Nota de campo, 19 de janeiro de 2015). Foi interessante quando procurámos outros objetos na sala que fossem azuis, pois é uma cor predominante na sala (no espelho, no tapete, nas</p> |

| | |
|--|--|
| | camas, no caixote, etc.). Acabei a atividade a contar outra história sobre as cores, "Os Pinguins e as Cores", da Porto Editora, recomendada pela educadora. |
|--|--|

| Atividade: "O nosso barco vai navegar" (22 e 23 de janeiro de 2015) | |
|--|--|
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Contactar com dois objetos de diferentes durezas (rolha e esponja).</p> <p>Experimentar a técnica de colagem.</p> <p>Experimentar a técnica de carimbagem.</p> |
| Competências | <p>Promover a exploração de objetos de diferentes durezas.</p> <p>Estimular a autonomia.</p> |
| Descrição da atividade | <p>Com a ajuda do educador, cada criança terá à sua disposição uma folha de papel manteiga na qual terá de colar a imagem de um barco, previamente recortada, utilizando a cola branca. Depois de colado o barco, a criança deve molhar o carimbo na tinta azul e pintar o mar, fazendo movimentos ondulantes.</p> |
| Estratégias | <p>Auxiliar a criança em todos os processos da atividade (colar e pintar).</p> <p>Agarrar na mão da criança para que esta perceba qual é a forma correta de pegar nos carimbos.</p> <p>Realizar a atividade com uma criança de cada vez para que consiga dar um apoio mais individualizado.</p> <p>Colocar-se atrás da criança quando a está a ajudar na realização da atividade.</p> <p>Comunicar com a criança durante a atividade, referindo vocabulário como "barco", "tinta",</p> |

| | |
|--|---|
| | "azul", "mar", etc. |
| Duração (aprox.) (Nota: A duração das atividades pode variar consoante o ritmo de cada criança) | Por criança: 5' |
| Espaço | Mesa |
| Recursos | Folhas de papel manteiga Cola branca Pincel Imagens de um barco Tinta azul Carimbos (rolhas e esponjas) |
| Indicadores de avaliação | Cola o barco na folha, com a ajuda do educador. Decide sobre qual é o objeto que quer utilizar para carimbar. Coloca o carimbo na tinta e pinta o mar, com a ajuda do educador. |
| Observações/Reflexão | <u>22 de janeiro</u> : A atividade foi realizada por 12 crianças. Correu conforme o esperado, no entanto sofreu algumas alterações. A educadora aconselhou a fazer em primeiro lugar a carimbagem e só depois a colagem, que será feita noutra altura. Outra das alterações diz respeito à utilização das rolhas para a carimbagem. Uma vez que o esperado era fazer movimentos ondulantes, ao realizar esse movimento com a rolha, a tinta não se espalhava. Assim, optei apenas por realizar a atividade com a esponja. As crianças, mais uma vez, <i>mostraram-se entusiasmadas</i> para realizar a atividade, pois iam aproximando-se da mesa para ver o que estava a ser feito. As crianças não estranharam a utilização da esponja. Por vezes ficavam a apertá-la, mas não se mostraram reticentes à sua utilização. Foram |

| | |
|--|---|
| | <p>poucas as crianças que conseguiram realizar a atividade sozinhas, fazendo os movimentos ondulantes, no entanto, algumas tentaram pintar. <i>«O Diogo, após eu o ajudar a pintar, tentou fazer sozinho, batendo com a esponja na folha. O Manuel tentava retirar a minha mão da dele, pois queria fazer sozinho, mas acabava por só querer sujar as mãos de tinta».</i> (Nota de campo, 22 de janeiro de 2015).</p> <p>No geral, considero que não senti grandes dificuldades na realização da atividade, pois foi realizada individualmente com cada criança. As outras encontravam-se a fazer brincadeira livre, sob a supervisão da educadora e da assistente operacional. A atividade serviu para trabalhar os objetivos propostos, pois ia conversando com a criança sobre o que estava a fazer, desenvolvendo, assim, a linguagem. Também tiveram oportunidade de contactar com materiais de expressão artística e de diferentes durezas. No entanto, só duas das crianças o fizeram, pois percebi que não estava a obter o resultado que pretendia.</p> <p><u>23 de janeiro:</u> A atividade foi realizada por 12 crianças. Realizei novamente a atividade individualmente, enquanto as outras crianças estavam em brincadeira livre. Auxiliei cada criança a pegar no pincel para espalhar a cola pela folha, mas depois deixei-os fazer sozinhos. A atividade correu conforme o esperado e o resultado final foi positivo. Posso dizer que não senti grandes dificuldades na realização da atividade, fui conversando com as crianças enquanto realizavam a atividade e deixei-as também fazerem sozinhas. Já reparei que muitas das crianças não se conseguem concentrar na atividade que estão a</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>realizar durante muito tempo: «Mergulhei o pincel na cola branca e dei-o ao Martim. Numa primeira fase auxiliiei-o durante o processo, mas quando o deixei fazer sozinho, ficou parado. Reparei depois que não estava a olhar para a folha. Disse-lhe para olhar para o seu trabalho e conversei com ele sobre o que estava a ser feito». (Nota de campo, 23 de janeiro de 2015). Em suma, considero que foi uma atividade <i>interessante</i> para as crianças, pois foram-lhes proporcionadas diferentes técnicas de expressão plástica - carimbagem com tinta e esponja e colagem (Anexo E).</p> |
|--|--|

| Atividade: "Manta das surpresas" (26 de janeiro de 2015) | |
|---|--|
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Ouvir e reagir perante os estímulos visuais e auditivos.</p> <p>Identificar as peças vermelhas.</p> <p>Identificar as peças que não são vermelhas.</p> <p>Responder a perguntas simples.</p> <p>Explorar diversos objetos.</p> |
| Competências | <p>Estimular a atenção.</p> <p>Promover a exploração de objetos.</p> <p>Comparar objetos.</p> <p>Adquirir a noção de semelhança e diferença entre objetos.</p> |
| Descrição da atividade | <p>As crianças encontram-se sentadas no tapete em roda. No meio, está colocada uma manta vermelha, dobrada em 4. Por baixo da manta estão vários objetos vermelhos, bem como um objeto amarelo e outro azul, já utilizados anteriormente. O educador</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | vai retirando os objetos de debaixo da manta e questiona a criança se são ou não vermelhos, tendo sempre o cuidado de referir o seu nome. |
| Estratégias | <p>Colocar-se na roda de forma a que todas as crianças consigam ver o educador e os materiais.</p> <p>Referir sempre o nome do objeto e a sua respetiva cor.</p> <p>Quando retirar um objeto que não seja vermelho, perguntar às crianças qual é a sua cor e explicar que a cor é diferente.</p> <p>Incentivar as crianças a referirem o nome e a cor dos objetos.</p> <p>Durante a exploração dos objetos, conversar com as crianças sobre as suas características (cor, dureza, etc.).</p> |
| Duração (aprox.) | 8' |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | <p>Manta vermelha</p> <p>Objetos vermelhos (cachecol, caneta, maçã de plástico, coração de borracha).</p> <p>Objeto azul (peça de lego)</p> <p>Objeto amarelo (prato de plástico)</p> |
| Indicadores de avaliação | <p>Estabelece contacto visual com o educador.</p> <p>Produz expressões faciais.</p> <p>Responde às perguntas colocadas.</p> <p>Explora, utilizando as mãos, os objetos fornecidos.</p> <p>Identifica os objetos vermelhos.</p> <p>Identifica os objetos que não são vermelhos.</p> |
| Observações/Reflexão | A atividade foi realizada por 10 crianças. A atividade correu melhor do que estava à espera. As |

| | |
|--|---|
| | <p>crianças <i>mostraram-se curiosas</i> quando referi que a manta que trazia era a "manta das surpresas" e, uma vez que os objetos estavam todos debaixo da manta, criou ainda mais um ambiente de curiosidade (Anexo F). Penso também que a estratégia que adotei (disposição em roda) foi adequada, pois permitiu que todas as crianças conseguissem ver. Incentivei várias vezes a partilha dos objetos, para que todos conseguissem ver e explorá-los. Não senti grandes dificuldades durante a atividade, no entanto, por vezes algumas crianças não se mantinham sentadas: <i>«Quando retiro um novo objeto de debaixo da manta, o Manuel quer levantar-se sempre para ver. Eu peço-lhe que se sente, pois, para além de os amigos estarem todos sentados, se o Manuel não se sentar o Martim não consegue ver a atividade. Penso que o facto de ser segunda feira deixa as crianças mais agitadas e, para além disso, já estão sentadas há algum tempo. Depois de o Manuel se sentar e de a maçã de plástico já ter passado por todas as crianças, pergunto-lhe se quer ser ele a colocar o objeto debaixo da manta, ao qual ele responde logo que sim e coloca-o lá debaixo.»</i> (Nota de campo, 26 de janeiro de 2015). Em suma, posso dizer que a atividade correu bem, que <i>as crianças demonstraram interesse</i> e algumas participaram bastante, repetindo os nomes que eu dizia e respondiam às perguntas que eu fazia (ex.: qual é a cor? o que é isto? a cor é igual?), o que ajudou na concretização dos objetivos propostos.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---------------------------------------|
| Atividade: "Magia! A massa mágica ficou vermelha" (29 de janeiro de 2015) | |
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | Explorar e moldar a massa livremente. |

| | |
|---------------------------------|---|
| | Aprender vocabulário relacionado com os alimentos. |
| Competências | Promover a exploração de objetos. Estimular a criatividade. |
| Descrição da atividade | As crianças encontram-se à volta de uma mesa, enquanto o educador vai fazendo a massa de cores. Quando a massa estiver pronta, distribui-se pelas crianças para poderem explorar e modelar à sua vontade. |
| Estratégias | Para captar a atenção das crianças, o educador pode transformar a mistura dos ingredientes numa história. As crianças devem estar posicionadas de forma a que todas consigam ver o educador. O educador deve ter a massa de cores já preparada. Se não tiver, deve realizar a mistura dos ingredientes com as crianças para que estas não se dispersem. Verbalizar o que está a ser feito, para que as crianças vão adquirindo vocabulário. O educador pode modelar a massa com a criança, criando formas de diferentes tamanhos. |
| Duração (aprox.) | 30' (Nota: O tempo de preparação da massa está incluído.) |
| Espaço | Refeitório |
| Recursos | Farinha Óleo Água Corante alimentar (vermelho) Taça |
| Indicadores de avaliação | Expressa reações ao modelar a massa. |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>Explora e molda a massa livremente.</p> <p>Repete o nome dos ingredientes.</p> |
| <p>Observações/Reflexão</p> | <p>A atividade foi realizada por 12 crianças.</p> <p>A confeção da massa de cores (Anexo F) foi uma atividade de última hora, aconselhada pela educadora, uma vez que a atividade que estava planeada implicava colagem e as crianças já o tinham feito na atividade sobre a cor azul. Para além disso, a modelagem de massa de cores é uma atividade mais cativante e dinâmica.</p> <p>A atividade foi realizada em parceria com a assistente operacional. Enquanto eu ia colocando os ingredientes na taça, a assistente operacional ia moldando a massa. Durante o processo fomos conversando com as crianças, mencionando o nome dos ingredientes e mostrando a alteração da consistência da massa. Penso que foi uma atividade que <i>os cativou bastante</i> devido ao bom comportamento e <i>entusiasmo</i> que demonstraram: «"Ana!! Mão!" (Madalena). "Ah! Olha as mãos da Ana! Estão cheias de massa!" (Assistente operacional)» (Nota de campo, 29 de janeiro de 2015).</p> <p>À medida que a massa ia sendo feita, fomos deixando que as crianças <i>lhe mexessem</i>: «A Madalena sorri constantemente à medida que a assistente operacional vai falando sobre a massa mágica e lança uma gargalhada quando esta <i>lhe pergunta se quer mexer</i>. A Madalena não mostrou qualquer receio em tocar na massa. Pelo contrário, o Samuel, o Gonçalo M. e o Martim ficaram reticentes a mexer, mas quando colocámos as mãos deles lá dentro não mostraram importar-se. Quando distribuímos a massa pelas crianças, todas elas exploraram e amassaram, no</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>entanto umas mais do que outras. A Madalena e o Diogo partiram a massa aos bocadinhos e fizeram bolinhas. A Matilde e o Martim não hesitaram em prová-la. Fizemos nós também modelagem para eles verem. Eu fiz um Mickey para a Madalena, que adora a personagem e a assistente operacional fez uma pulseira para a Matilde.»</i> (Nota de campo, 29 de janeiro de 2015).</p> <p>Não senti grandes dificuldades na realização da atividade, também porque tive o apoio da assistente operacional. A única coisa que posso apontar como imprevisto foi o facto de ter havido um erro no corante, pois era amarelo em vez de vermelho (a cor do líquido era vermelho, mas misturado com a massa ficou amarelo). No entanto, este contratempo não interferiu com o desenrolar da atividade.</p> <p>Penso também que os objetivos foram atingidos, pois todas as crianças experimentaram moldar a massa e algumas delas durante a mistura dos ingredientes iam referindo alguns deles, como a água"</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| Atividade: "O verde é a cor de..." (2 de fevereiro de 2015) | |
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Ouvir e reagir perante a descrição das imagens do livro.</p> <p>Responder a perguntas simples.</p> <p>Identificar as peças verdes.</p> <p>Identificar as peças que não são verdes.</p> <p>Explorar diversos objetos.</p> |
| Competências | Estimular a atenção. |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>Promover a exploração de objetos.</p> <p>Comparar objetos.</p> <p>Adquirir a noção de semelhança e diferença entre objetos.</p> |
| Descrição da atividade | <p>As crianças estão sentadas no tapete e o educador mostra uma caixa verde grande. Quando abre a caixa, mostra às crianças o livro das cores que já foi mostrado anteriormente quando foram abordadas as outras cores e explora o conteúdo referente à cor verde. De seguida, o educador vai retirando as peças de dentro da caixa, distribuindo-as pelas crianças, referindo sempre o termo "verde".</p> |
| Estratégias | <p>Colocar-se num local onde possa ser visto por todas as crianças.</p> <p>Utilizar um tom de voz expressivo para captar a atenção das crianças.</p> <p>Utilizar objetos do dia a dia das crianças (caixa verde, legos verdes, etc.).</p> <p>Utilizar o mesmo livro das cores para ir relembrando o que já foi falado.</p> |
| Duração (aprox.) | 10' |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | <p>Caixa grande verde com legos verdes, azuis e amarelos.</p> <p>Livro "Cores", de Luísa Ducla Soares.</p> |
| Indicadores de avaliação | <p>Estabelece contacto visual com o educador.</p> <p>Produz expressões faciais face à descrição das imagens do livro.</p> <p>Responde às perguntas colocadas.</p> <p>Explora, utilizando as mãos, os objetos fornecidos.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>Identifica os objetos verdes.</p> <p>Identifica os objetos que não são verdes.</p> |
| Observações/Reflexão | <p>A atividade foi realizada por 14 crianças.</p> <p>A atividade desenrolou-se conforme o esperado, não havendo alterações significativas durante a mesma. A Constança manteve-se tranquila no colo da educadora enquanto decorria a atividade e pegou no lego verde quando lho dei. As crianças mais uma vez <i>mostraram-se interessadas</i> na atividade, querendo sempre explorar os objetos. No entanto, só costumam referir as palavras quando lhes pedimos e é por repetição: «<i>Perguntei ao Diogo qual era a cor da peça que eu tinha na mão e este não disse nada. E eu disse-lhe "É verde Diogo. É o lego verde, diz lá tu, verde". E aí o Diogo disse "vede".</i>» (Nota de campo, 2 de fevereiro de 2015).</p> <p>Os objetivos não foram alcançados na totalidade, pois as crianças não identificam ainda as cores das peças, mas foram todos trabalhados com o propósito de os atingir no futuro.</p> |

| | |
|--|--|
| Atividade: "Em que caixa vamos colocar?" (5 de fevereiro de 2015) | |
| Objetivos da atividade (ótica da criança) | <p>Repetir o nome das cores.</p> <p>Referir o nome das cores.</p> <p>Associar a cor do objeto à cor da caixa.</p> <p>Colocar o objeto na caixa correspondente.</p> |
| Competências | <p>Promover a autonomia.</p> <p>Promover a seleção de objetos.</p> <p>Promover a associação entre objetos da mesma</p> |

| | |
|--|--|
| | cor. |
| Descrição da atividade | No tapete estão colocadas as 4 caixas das várias cores e os objetos estão espalhados à frente das crianças. O educador pega num objeto e mostra-o às crianças, perguntando o que é e qual a sua cor. Posteriormente pergunta às crianças qual é a caixa em que deve ser colocado o objeto e pede-lhes que o coloquem lá dentro. |
| Estratégias | Realizar a atividade com poucas crianças (2 ou 3, para ser possível dar um apoio mais individualizado a cada criança. Questionar a criança sobre a cor do objeto. Se a criança não disser, referir a cor e pedir para repetir. Referir o nome dos objetos e a sua cor de forma a promover a aquisição de vocabulário. Utilizar os materiais da sala de atividades (caixas e objetos), uma vez que são materiais a que estão familiarizados. Levar a criança a perceber o erro. |
| Duração (aprox.) (Nota: A duração da atividade pode variar consoante o desempenho da criança) | 3' por criança |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | 4 caixas (amarela, azul, vermelha e verde) Objetos da sala de atividades (2 ou 3 de cada cor) |
| Indicadores de avaliação | Repete o nome das cores. Refere o nome das cores. Associa a cor do objeto à cor da caixa. Coloca o objeto na caixa correta. |
| Observações/Reflexão | A atividade foi realizada por 10 crianças. A atividade não correu conforme o esperado, uma vez que o Manuel foi o único que conseguiu |

| | |
|--|--|
| | <p>realizar o pretendido com sucesso (Anexo G). Em primeiro lugar, penso que um dos fatores que podem ter levado ao insucesso da atividade é a possibilidade de ser demasiado complexa para a faixa etária. A forma como abordei a atividade pode também não ter sido a mais correta e eficaz, no entanto fui adaptando consoante a criança com quem ia realizando a tarefa. Comecei por perguntar qual era a cor do objeto que tinha na mão e depois dava-lhes a resposta. Depois apontava para cada caixa e dizia as suas cores. Por fim, perguntava qual era a caixa que tinha a mesma cor que o objeto. Como esta estratégia não estava a funcionar, optei por lhes dar o objeto e dizer-lhes qual a caixa em que deviam colocar (ex.: "põe na caixa vermelha"; "põe na caixa amarela"). Mesmo assim, poucos foram o que conseguiram. Com a realização desta atividade percebi que as crianças não associam a cor do objeto ao "nome" da cor e que apesar de o objeto ter a mesma cor da caixa, não percebem em qual devem colocar o objeto.</p> <p>Foram feitas algumas mudanças na atividade. Estava previsto realizar a atividade com pequenos grupos (cerca de 3 crianças), no entanto a melhor forma de concretizar a atividade era individualmente. Também estava previsto utilizar quatro caixas (amarela, azul, vermelha e verde), contudo, como as crianças não estavam a associar as duas primeiras cores, achei que era desnecessária a utilização das quatro caixas.</p> <p>A criança que mais me surpreendeu foi o Manuel, que colocou os objetos todos corretamente nas caixas: <i>«Dei um objeto amarelo ao Manuel e disse-lhe para colocar na caixa amarela e colocou. Depois dei-lhe um objeto vermelho e</i></p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p><i>disse para colocar na caixa da mesma cor. E colocou-o corretamente. Até que já não era preciso dizer nada, entregava os objetos ao Manuel e ele colocava-os na caixa correta. Para perceber se ele estava mesmo a perceber o que era para ser feito e não era pura sorte, resolvi fazer outra vez e o Manuel fez outra vez corretamente. Com a curiosidade de ver se o Manuel era capaz de realizar a atividade com três cores diferentes, fui buscar a caixa verde e objetos verdes e o Manuel voltou a realizar a atividade com sucesso. Quando foi a vez do Tomás realizar a tarefa, o Manuel aproximou-se, pegou um objeto amarelo e colocou-o na caixa amarela. O Manuel, que viu que o Tomás tinha um objeto vermelho na mão, começou a apontar para a caixa vermelha a dizer "põe, põe".» (Nota de campo, 5 de fevereiro de 2015).</i></p> <p>Por fim, os objetivos não foram totalmente alcançados, pois a atividade não era muito adequada à faixa etária, daí não ter corrido conforme o esperado.</p> |
|--|--|

2.5. Identificação da problemática

Durante as seis semanas de intervenção em Creche, não surgiu nenhuma problemática sobre a qual eu me sentisse à vontade para atuar e refletir sobre. Contudo, numa conversa que eu tive com a educadora, na qual a questioneei se pudesse mudar alguma coisa no espaço, o que seria, e esta referiu que o espaço da casa de banho é demasiado pequeno para tantas crianças ao mesmo tempo, principalmente na hora do almoço. Isto fez-me refletir sobre a importância que os espaços têm na ação. Como poderia fazer para melhorar o espaço? Que medidas poderiam ser adotadas para tentar evitar que todas as crianças utilizassem o mesmo espaço na mesma altura, de forma a mantê-lo mais livre e um ambiente mais calmo? Apesar de não ter ferramentas ainda

para avançar com a problemática, esta situação fez com que começasse a olhar numa outra perspetiva para os espaços onde decorre a minha intervenção e perceber se a forma como estão organizados é a mais eficaz para concretizar a nossa ação.

2.6. Observação de duas crianças

Foi solicitado que observássemos duas crianças em dois momentos diferentes da sua rotina, uma em atividade livre e outra em atividade orientada. Essa observação deveria durar cerca de dois minutos, durante os quais observávamos a criança e, posteriormente, com base em indicadores de níveis de envolvimento e bem estar, atribuíamos uma cotação.

As crianças que escolhi para fazer a observação são a Matilde (18 meses) e o Diogo (20 meses), porque apesar de terem idades diferentes, são crianças que eu gosto de ver brincar pela forma que exploram o espaço e os materiais. A descrição das observações e a respetiva cotação encontram-se nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5

Observações feitas à Matilde - Atividade Livre e Atividade Orientada

| 15 de janeiro de 2015 11h23-11h25 | | Atividade Livre Refeição | Adultos presentes: Educadora, assistente operacional e estagiária |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Nome da criança | <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| Matilde | A Matilde acaba de comer a fruta e começa a choramingar, <i>impaciente</i> . Quando a assistente operacional coloca o prato à frente do Martim, que está sentado à sua frente, a Matilde segue-a com os olhos, <i>como se estivesse a pedir que trouxesse o seu prato</i> . Quando finalmente a assistente traz prato para a Matilde, esta esboça um sorriso e pega na colher para começar a comer. | | BE: 2 EN: 2 |
| 4 de fevereiro de 2015 9h44 - 9h45 | | Atividade Orientada Sessão de Música | Adultos presentes: Professor de música, assistente operacional e estagiária |

| Nome da criança | <u>Descrição da Observação</u> | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
|-----------------|--|--|
| Matilde | O professor toca uma canção nova em sílaba "pa" e a assistente operacional grava as reações das crianças. Durante o momento em que o professor está a tocar, a Matilde não olha para o que está a acontecer e está distraída com as suas botas. Explora-as, puxa os atacadores. Depois olha para os sapatos do Henrique e começa a tentar desapertá-los. | BE: 3 EN: 2 |

Fonte: Adaptado de Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Tabela 6

Observações feitas ao Diogo - Atividade Orientada e Atividade Livre

| 13 de janeiro de 2015 10h41-10h43 | Atividade Orientada Sessão de Motricidade | Adultos presentes: Professor de motricidade, educadora, assistente operacional e estagiária |
|--|---|--|
| Nome da criança | <u>Descrição da Observação</u> | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| Diogo | O objetivo da atividade é realizar um percurso de obstáculos levando uma bola nas mãos. O Diogo realiza a atividade, com calma, sempre a olhar para a bola. Passa por entre os pinos, em ziguezague, sem grande dificuldade. Quando chega ao túnel para passar por dentro dele, para, observa e entra nele. Quando chega à outra extremidade do túnel, traz a bola nos pés. | BE: 4 EN: 4 |
| 29 de janeiro de 2015 16h27-16h29 | Atividade Livre Sessão de Motricidade | Adultos presentes: Três educadoras, duas assistentes operacionais e duas estagiárias |
| Nome da criança | <u>Descrição da Observação</u> | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| Diogo | O Diogo bate numa bola com um objeto comprido e observa o | BE: 5 |

| | | |
|--|---|-------|
| | resultado. Começa a rir. Vai buscar a bola e volta a repetir a ação. Vai a correr buscar a bola, coloca-a no chão e volta a bater com o objeto nela, observando o resultado, rindo-se novamente. | EN: 4 |
|--|---|-------|

Fonte: Adaptado de Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

3. SECÇÃO 3 - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação pessoal - reflexões diárias e semanais

5 de janeiro de 2015

Depois de umas semanas ausente da instituição devido às interrupções letivas, não notei uma grande diferença no comportamento das crianças em relação à minha presença, daí que a adaptação não tenha sido difícil. *Penso que me consideram uma pessoa que devem respeitar*, tal como a educadora e a assistência operacional. Estou cada vez mais incluída nas rotinas, tenho realizado um pouco de tudo, desde brincadeira livre com as crianças, dar os almoços, fazer a higiene. Já aprendi muito, tanto pela observação, como pela experiência.

Tive um momento com as crianças no tapete, no qual cantei algumas canções. Ao início senti-me um pouco desconfortável, pois não sabia que canções cantar, mas acabou por correr bem. Posteriormente, as crianças assistiram a uma peça de teatro, realizada por uma equipa contratada pela instituição.

6 de janeiro de 2015

O dia começou com brincadeira livre no polivalente, no qual se fez o acolhimento e se cantou a canção do bom dia. De seguida, realizou-se a sessão de motricidade, na qual as crianças fizeram um percurso de obstáculos, trabalhando várias competências, tais como rastejar, contornar obstáculos e gatinhar. Como foi a segunda vez que assisti à sessão, já não senti necessidade de perguntar se podia participar e ajudar as crianças nos exercícios. Todas as crianças participam na atividade, embora haja umas mais entusiasmadas do que outras, da mesma forma que há crianças que realizam o percurso até ao fim (com ajuda) e outras que se distraem a meio da tarefa.

Quando as crianças estavam no polivalente a fazer brincadeira livre, uma criança de outra sala veio ter comigo e deu-me uma bola. Pedi-lhe para me trazer outra bola e ela trouxe. Posteriormente comecei a complexificar os pedidos (ex.: "traz-me uma bola

azul"; "traz-me uma bola amarela"; "traz-me duas bolas verdes"). A criança conseguiu fazer tudo corretamente, exceto quando lhe pedi para trazer duas bolas de cores diferentes. Foi uma experiência curiosa, uma vez que, como estou no contexto de Creche há pouco tempo, ainda há coisas que as crianças fazem que não sabia serem capazes de fazer.

Na hora da sesta conversei com a educadora sobre as crianças e fizemos uma chuva de ideias sobre as atividades a realizar.

7 de janeiro de 2015

A quarta feira é o dia da semana em que as crianças têm sessão de expressão musical. Pelo que tenho assistido, as sessões de expressão musical são devidamente planeadas pelo professor responsável e nelas são proporcionadas várias experiências às crianças. Existem diferentes materiais/instrumentos musicais e de qualidade. A canção do bom dia é cantada com o acompanhamento da guitarra. A maior parte das crianças *reage bem* quando o professor canta o bom dia diretamente para si. O professor cantou, acompanhado pela guitarra, uma canção com a sílaba "pa". As crianças *mantiveram-se atentas* e apenas algumas repetiam o que o professor cantava. Quando tal acontecia, o professor congratulava a criança e incentivava-a a continuar. Em seguida, o professor tocou uma canção com um piano de sopro enquanto eu e a assistente operacional acompanhávamos com um tambor. Por fim, foi dado um instrumento musical a cada criança (pandeiretas, maracas, guizos) para que o explorassem e tocassem ao mesmo tempo que nós.

Quando terminou a sessão de expressão musical, as crianças tiveram um momento de brincadeira livre antes da hora do almoço.

8 de janeiro de 2015

As crianças realizaram atividades livres na sala, nas quais puderam explorar os vários materiais/brinquedos que tinham à sua disposição. Reparei que são poucas as crianças que se dedicam a explorar um brinquedo durante um tempo considerável. Notei

que o Diogo (20 meses), por exemplo, esteve durante vários minutos a explorar uns blocos de encaixe, colocando-os na ordem correta. Por outro lado, o Gonçalo M. (15 meses) explorou um brinquedo, mas colocou-o de lado quando encontrou outro. Foram colocadas na parede fotografias das famílias das crianças, ao seu nível de visão, que chamaram a atenção das crianças que por vezes ficam a observá-las. A Madalena (19 meses), por exemplo, ri-se quando encontra a fotografia da sua família e diz "mãe" e "pai".

A parte da tarde, depois do lanche, é das alturas do dia de que eu mais gosto. As crianças ficam no polivalente a brincar enquanto esperam que as venham buscar. É durante este tempo que eu convivo mais com as crianças, de uma forma mais descontraída. Costumo ficar sentada a observá-las a brincar e como se relacionam com os seus pares. As crianças costumam vir ter comigo, trazem-me brinquedos para eu brincar com elas e é dos momentos em que há mais contacto físico com elas, uma vez que demonstram carinho para comigo, procuram miminhos e o meu colo.

9 de janeiro de 2015

A manhã de sexta feira foi passada no recreio descoberto, após ter sido cantada a canção do bom dia. O facto de o espaço ser bastante amplo e de haver diversidade de materiais (escorregas, casa, triciclos, carrinhos, bolas) faz com que as crianças tenham espaço para correr e para explorar os vários materiais. É também uma oportunidade de brincadeira em conjunto, uma vez que as crianças partilham os mesmos materiais, desenvolvendo assim a interação entre elas.

Durante a hora da sesta, em conjunto com a educadora, fiz a planificação das atividades das próximas semanas de intervenção.

Reflexão da semana de 5 a 9 de janeiro de 2015

Quero sentir-me integrada sala. Apesar dos quatro dias que tivemos para conhecer as crianças e nos adaptarmos às suas rotinas, esta primeira semana após a interrupção do Natal serviu para uma nova adaptação. Uma vez que nestas idades as

crianças não têm noção do tempo e a sua memória não está muito desenvolvida, podia voltar a ser estranho para as crianças ao sentirem a presença de uma pessoa desconhecida no seu espaço. Segundo Marques (2012), quanto mais nova for a criança, mais facilmente esta irá adaptar-se ao espaço escolar e às rotinas. No entanto, essa adaptação pode diferenciar de criança para criança. Os pais, até ao momento, foram "o pilar de todo o desenvolvimento" (Marques, 2012, p. 1), ou seja, foram eles que ajudaram a criança nas suas atividades básicas (comer, lavar, vestir) e na sua socialização. O educador tem, assim, um papel importante na vida da criança, uma vez que deve desenvolver uma relação de empatia e de segurança com ela, pondo em prática algumas das regras já iniciadas pelos pais.

Preciso que as crianças confiem em mim. Foi também nesta semana que tentei reforçar os laços que já tinha com as crianças. Não senti estranheza por parte delas quanto à minha presença, o que me deixou bastante satisfeita. Tentei e tento transmitir cada vez mais às crianças um sentimento de confiança em relação a mim e algumas delas vêm ter comigo quando sentem que precisam de carinho e de colo. Para transmitir esse sentimento de confiança, procuro sempre falar com a criança, colocando-me ao nível dela, tentando perceber o que aconteceu ou do que esta precisa. "Segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas" (Post & Hohmann, 2011, p. 69), pois estas vão sentir que há uma preocupação com elas, o que vai levar a um sentimento de segurança maior. Procuro sempre também envolver-me nas suas brincadeiras, tentando perceber o que estão a tentar fazer. Para isso, e tal como referem Post e Hohmann (2011), é fundamental que o educador se coloque ao nível da criança "na medida em que a comunicação é melhorada quando ambos os participantes se conseguem ver claramente um ao outro" (p. 73).

Perceber o tempo leva tempo. Notei que as crianças já estão interiorizadas na sua rotina e que já cumprem as regras que foram incutidas pelos adultos responsáveis por elas. As crianças, a pouco e pouco, vão percebendo que no seu dia existem vários momentos onde são feitas várias atividades. A longo prazo irão começar a perceber que esses momentos se repetem todos os dias. O educador tem um papel preponderante na

organização da rotina das crianças, pois, segundo Post & Hohmann (2011), "quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes" (p. 195). Desta forma, o educador deve-se assegurar de que cumpre e faz cumprir as rotinas das crianças.

Observar para conhecer e atuar. Aproveitei também esta primeira semana para observar mais as crianças. Por vezes gosto de me sentar e ficar a vê-las brincar, tentar perceber como se envolvem no que estão a fazer e como interagem com os seus pares. É perceptível como as crianças são todas tão diferentes umas das outras e estão em níveis de desenvolvimento tão distintos. Existem crianças que conseguem concentrar-se numa brincadeira durante longos minutos, enquanto outras perdem facilmente o interesse no objeto com que estão a brincar. Para as crianças nestas idades partilhar ainda é algo muito difícil para elas e entram em conflito umas com as outras. Para além disso, a observação permite, segundo Parente (2011), conhecer as crianças para podermos adequar as nossas estratégias e intenções, "quer ao nível do cuidados quer da educação e, ainda para revelar as aprendizagens das crianças" (p. 5). Ao fazer uma observação atenta das crianças, vou aprendendo e conhecendo um pouco mais sobre elas, de forma a poder adaptar as minhas intenções ao seu nível de desenvolvimento e interesses, pois é

através da observação e da interacção [que] os adultos aprendem a conhecer as crianças. Vêm-nas e ouvem-nas de perto conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 141).

Fazendo um balanço geral, considero que a semana correu bem, que estou a criar confiança nas crianças em relação a mim e que a equipa educativa com que trabalho deposita em mim uma confiança que me deixa bastante satisfeita, pois sinto que estou a fazer um bom trabalho.

12 de janeiro de 2015

Depois do acolhimento e da canção do bom dia no tapete, realizei a minha primeira atividade com as crianças. De uma forma geral, considero que a atividade decorreu conforme o esperado. As crianças *mantiveram-se atentas* enquanto cantava a canção. No entanto, penso que poderia ter explorado mais a atividade. Senti dificuldades no que fazer após cantar a canção, mas a educadora ajudou-me a ultrapassar essa dificuldade. A assistente operacional começou a fazer uma paleta em cartão para colocar na parede que diz "As cores", que vai sendo preenchida ao longo das atividades, consoante a cor que for dada. Foi dada também a ideia de as crianças almoçarem com os pratos e os talheres amarelos. Durante a refeição íamos conversando com as crianças, dizendo "Olha! A taça da sopa é amarela! E a colher também".

Resumindo, considero que a atividade correu bem, contudo houve alguns pontos fracos. Deveria ter plastificado a imagem do sol, pois ao passar de mão em mão acabou por ficar um pouco danificado. Tenho de ter um maior cuidado na preparação dos materiais. Penso também que poderia ter explorado mais a atividade e vou adotar algumas das estratégias da educadora para as próximas atividades.

13 de janeiro de 2015

O dia decorreu conforme o esperado, no entanto, como há uma educadora de férias e uma assistente operacional doente, têm-me sido atribuídas outras responsabilidades, como arranjar a fruta de manhã. O facto de haver menos pessoas a trabalhar faz com que tenha de ficar com mais atenção às crianças e com que o trabalho tenha de ser mais organizado e mais rápido.

Na sessão de motricidade, as crianças realizaram um percurso de obstáculos agarrando uma bola grande com as duas mãos. Fiquei surpreendida como as crianças realizam a atividade com tanta facilidade, mesmo quando têm de passar por dentro do túnel, encontram várias estratégias para levar a bola até ao outro lado.

14 de janeiro de 2015

Na sessão de música desta semana, as crianças *pareceram-me mais desinibidas*. Cada vez reagem com *mais entusiasmo* aos estímulos dados pelo professor. Dançam e cantam mais agora do que quando cheguei cá. Existem crianças (Madalena, Henrique, Gonçalo N.) que repetem a canção que o professor canta, outras apenas manifestam-se com gestos e sorrisos (Diogo, Matilde, Martim). São adotadas diversas estratégias para cantar as canções

O professor começou por fazer os gestos da canção, para ver se as crianças sabiam qual a canção que ia ser cantada. *Mantiveram-se atentas mas nenhuma reagiu*. De seguida, cantou a canção com o texto e com os gestos e algumas crianças iam repetindo os gestos. Depois foi cantando de diversas formas, sílaba "pa", "tirititiri", "iarapapara" e "dudadiduda" e algumas crianças iam repetindo. Como a área da expressão musical é das áreas em que estou menos à vontade, acabo por aprender muito a assistir a estas sessões.

Foi feito pela primeira vez o mapa de presenças (Anexo H). As crianças encontravam-se sentadas no tapete e à vez iam sendo chamadas pela educadora, que perguntava se a criança estava na escola, por exemplo "Samuel, vieste à escola hoje? Sim? Então põe o Samuel (fotografia da criança) na escola (mapa de presenças)". Cada fotografia está colada numa cartolina de uma cor, que é a cor de cada criança, e cada uma deve colar a sua fotografia na sua cor correspondente. Não vi a atividade desde o início, desta forma não sei como decorreu.

15 de janeiro de 2015

Depois de chegarem do polivalente, a educadora marcou as presenças com as crianças. As *crianças parecem estar a adaptar-se bem* a esta nova parte da sua rotina e algumas já sabem quando têm de ir marcar a sua presença, pois percebem que a sua fotografia é a que vem a seguir. Nem todas percebem ainda onde têm de colocar a sua fotografia, pois ainda não associam a cor da cartolina da fotografia à cor da cartolina que está no mapa de presenças. Como é uma coisa nova, as crianças *mostram-se*

curiosas e costumam ir mexer no mapa de presenças: «Durante a marcação das presenças, a Matilde, para além de estar "agitada", estava a mexer nas fotografias das outras crianças. A educadora, para ver a reação dela e, de certa forma para a repreender, quando chegou a vez dela marcar a presença perguntou às outras crianças, olhando para a Matilde "A Matilde hoje veio à escola? Não veio, pois não? Então não vamos pôr a fotografia dela". Esta, apesar de não ter dito nada, mostrou-se "incomodada" com o que a educadora estava a dizer. Foi uma estratégia adequada, pois foi uma forma de a educadora mostrar que se as crianças querem estar na escola têm de cumprir as regras e engraçada, devido à reação da Matilde». (Nota de campo, 15 de janeiro de 2015).

Realizei outra atividade com as crianças. Apesar de esta ter sido a segunda atividade que realizei, estava um pouco receosa, uma vez que era uma atividade mais dirigida. Penso que, para uma primeira vez, correu bastante bem. Tentei adotar as estratégias que a educadora utilizou quando realizei a primeira atividade e surgiu a ideia de utilizar o saco com os objetos amarelos presentes na sala para iniciar a atividade. Tentei também estimular a comunicação, fazendo várias vezes as questões "É o quê?" e "É de que cor?".

Estava receosa relativamente à forma como haveria de fazer a transição entre a primeira e a segunda parte da atividade, mas considero que a estratégia que utilizei (ter os lápis dentro do saco de pano) foi adequada. Para uma primeira vez, optei, depois de ter conversado com a educadora, por fazer pintura com lápis de cor, uma vez que era uma atividade simples e mais fácil de controlar. Apesar de pensar que poderia não ser assim tão interessante para as crianças, estas aderiram bastante bem e *mostraram-se interessadas* na realização da atividade.

Não estava previsto realizar a atividade toda no mesmo dia, pois pensei que seria necessário mais tempo. *Houve crianças que demonstraram mais interesse do que outras*, mas todas fizeram a atividade: *«O Henrique pinta o seu sol "com entusiasmo", enquanto que o Martim "parece não ter muita vontade" de realizar a atividade. Incentivo várias vezes o Martim a continuar. Ele pega no lápis, pinta durante alguns*

segundos e depois para. O Henrique, por outro lado, continua a pintar o seu sol e quando eu pergunto se está bom e se ele quer ir brincar, responde-me que não. Enquanto dou atenção ao Martim e ao Santiago que estão a realizar a tarefa, o Henrique chama-me várias vezes e diz-me "Nês, totó! (sol)"» (Nota de campo, 15 de janeiro de 2015). No caso do Martim, do Santiago e do Yago, que não demonstraram grande interesse em pintar, perguntei à educadora o que deveria fazer, se insistia ou se os deixava ir brincar e a educadora respondeu que devia insistir, pois são crianças preguiçosas para trabalhar.

Por fim, considero que o resultado da atividade foi ao encontro dos objetivos estabelecidos. Tenho consciência de que os quatro primeiros objetivos serão só atingidos a longo prazo e se houver mais estimulação, mas os restantes foram mais facilmente trabalhados nesta atividade.

16 de janeiro de 2015

O Martim, o Santiago e o Yago acabaram a atividade de ontem, a pedido da educadora, uma vez que foram os que demonstraram menos interesse na sua realização. As outras crianças estiveram em atividades livres, realizando, entre outros jogos, jogos de encaixe. Apesar de estes jogos terem poucas peças, é ainda difícil para as crianças fazerem a atividade sozinhas.

Reflexão da semana de 12 a 16 de janeiro de 2015

As artes plásticas na infância. Um dos meus objetivos enquanto educadora é proporcionar diversas experiências às crianças, através de vários estímulos. Considero de extrema importância que desde cedo sejam apresentadas às crianças as várias expressões, mesmo que estas não absorvam muita da informação que lhes é permitida. A expressão plástica, que é uma das expressões que eu considero mais importantes, pois pode-se dar aso à nossa criatividade, podem fazer-se imensas criações com inúmeros materiais.

As artes podem contribuir para o desenvolvimento da criança a vários níveis, emocional, perceptual, psicomotor, cultural, cognitivo, entre outros. O desenho e a pintura são das técnicas mais eficazes para as crianças se poderem expressar. Segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças "através do desenho e da pintura as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo" (p. 512). No entanto, segundo os mesmos autores, desenhar e pintar, para crianças mais novas, não são tarefas simples, pois implica uma coordenação complexa de intenções.

Uma vez que estas técnicas podem vir a ser bastante benéficas para as crianças, decidi incluí-las em todas as semanas nas minhas planificações. Realizei esta semana uma atividade de pintura com lápis de cor. Apesar de não ter sido desenho livre, as crianças tiveram oportunidade de pintar um desenho simples, explorando o material. Nesta fase não importa que as crianças criem alguma coisa, mas sim que explorem os materiais, percebam para que servem e como os podem utilizar. Fiquei espantada quando vi o entusiasmo das crianças ao pintar com lápis de cor, porque sempre pensei que as crianças preferissem materiais mais "simples" de usar, como marcadores ou tinta. Com os lápis de cor por vezes temos de fazer alguma força e pensei que isso pudesse ser um fator de desagrado para as crianças. Reparei também que todas as crianças sabiam pegar no lápis, embora uma ou duas crianças não conseguisse fazê-lo de forma eficaz. De qualquer forma, deixei que explorassem os lápis numa primeira fase e depois ajudei-as a pintar, segurando na sua mão.

Respeitar os ritmos individuais. Outro aspeto que eu não tinha muita noção era o tempo. Não estipulei um tempo limite para cada criança, tentei que cada uma tivesse tempo para explorar e para pintar ao seu próprio ritmo. "Pintar e desenhar são processos que exigem ponderação, por isso é importante dar tempo suficiente às crianças para que, sem pressas, durante o tempo de trabalho, . . . possa, completar os seus desenhos e pinturas tal como desejam" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 513).

Em suma, tal como as outras áreas, as artes não devem ser esquecidas. Através das artes plásticas as crianças podem desenvolver inúmeras competências. "[A] Arte é uma maneira das pessoas expressarem [os] seus sentimentos, [as] suas emoções, de

desenvolverem a sua sensibilidade, criatividade, imaginação, além de ser uma forma de comunicação" (Silva & Silva, 2011, pp. 1-2). Para além disso, segundo as mesmas autoras, as artes são uma "maneira de ampliar as capacidades das crianças, possibilitando-as explorar diversos tipos de materiais, e desenvolvendo e reforçando cada vez mais a sua autonomia e identidade" (p. 2).

19 de janeiro de 2015

A forma como as crianças brincam é uma coisa que me tem vindo a fascinar cada vez mais. Às vezes gosto de me sentar e ficar a observá-las a brincar. Como interagem com os objetos, como interagem com os seus pares, como lhes é difícil partilhar um objeto. *«Estava no polivalente quando o Manuel veio ter comigo com um jogo de encaixe. Virou-se para mim e disse "senta". Sentei-me e ele colocou o jogo no meu colo. Sem grande dificuldade, colocou duas das peças no sítio certo. Entretanto chega a Matilde que também quer participar. O Manuel começa a empurrá-la, mas eu peço-lhe que empreste as peças à Matilde e esta também faz a tarefa sem dificuldade. O Manuel volta a querer fazer o jogo, mas eu posiciono o jogo de outra forma, o que o deixa "um pouco confuso". No entanto, coloca novamente as peças no sítio certo».* (Nota de campo, 19 de janeiro de 2015).

Também reparei numa situação engraçada enquanto as crianças aguardavam pela hora do almoço. *«O Manuel e o Diogo estão sentados perto do mapa de presenças. O Manuel coloca-se de joelhos, vira-se para o mapa e aponta para a sua fotografia. O Diogo vê o que o Manuel está a fazer e faz o mesmo. De seguida, o Manuel aponta para a fotografia do Martim, vira-se para o Diogo e aponta para o Martim. Depois aponta para a do Santiago, dirige-se para ele, com a mão toca na sua cara e vira-a para o mapa de presenças, mostrando-lhe que aquela é a sua fotografia».* (Nota de campo, 19 de janeiro de 2015). Desde que foi colocado o mapa de presenças, este *suscitou bastante curiosidade nas crianças*, que várias vezes se dirigem a ele para o explorar.

20 de janeiro de 2015

Nos últimos dias, a pedido da assistente operacional, tenho sido eu a arranjar a fruta de manhã. Apesar de não ser uma tarefa que requeira conhecimento, fico satisfeita por pedirem a minha ajuda nestas tarefas.

Enquanto as crianças esperavam pelo professor de motricidade, fiquei responsável por elas. A educadora pediu-me para cantar algumas canções, incluindo a canção do "bom dia". Não conheço muitas canções para crianças, por isso é um aspeto que tenho de melhorar. A educadora depois trouxe-me um livro sobre as cores - "Aprender as cores com a Camila", Edições ASA - para contar às crianças.

Durante a hora da sesta estive a preparar uns materiais para a atividade de quinta feira. A educadora tem-me apoiado e ajudado com as ideias para as atividades e na preparação dos materiais. Em conversa com ela disse-me que, para além das cores, tem de ser feito trabalho sobre o inverno. Desta forma, farei atividades sobre este tema, em conjunto com a educadora.

21 de janeiro de 2015

Na sessão de música de hoje, o Manuel começou a chorar depois de a assistente operacional o ter chamado à atenção. O professor aproveitou para cantar a canção do "papapa" a fingir que estava a chorar, para ver a reação dele e das outras crianças. Algumas ficaram "espantadas", mas a Madalena começou-se a rir. Por ela se ter começado a rir, o professor cantou a mesma canção, mas de uma forma mais alegre. A reação das crianças foi logo diferente, mostrando-se "mais alegres". Depois o professor questionou as crianças de que forma queriam que ele tocasse a canção, se a rir ou a chorar, voltando a cantar das duas formas.

Cantou-se também a canção do crocodilo, acompanhando com gestos. Numa fase posterior, o professor cantava a canção e quando voltava ao início, deixava de cantar a primeira parte, depois a segunda, e assim sucessivamente.

Depois retirou de um saco um sino grande e tocou-o. Depois um mais pequeno, tocando-o alternadamente com o outro e depois em simultâneo. Fez o mesmo com mais dois sinos. As crianças *mantiveram-se sempre atentas* ao barulho que estava a ser feito. Foi feito o mesmo com guizos. No final, tocou-se tudo ao mesmo tempo, fazendo um barulho estridente que *captou sempre a atenção das crianças*. A utilização de dois paus de chuva também foi interessante, pois era um barulho completamente diferente dos sinos e dos guizos. Tocaram-se também instrumentos musicais vindos do Brasil, que infelizmente não se sabia o nome.

Desde que começou o estágio, noto uma evolução das crianças nas sessões de música. As crianças aguentam cada vez mais sentadas, reagem cada vez melhor aos estímulos que lhes são proporcionados e participam cada vez mais na sessão.

Depois da sessão de música, em conjunto com a educadora, realizei uma atividade de pintura com escova de dentes para o tema do inverno.

22 de janeiro de 2015

A atividade de hoje correu conforme o esperado, no entanto sofreu algumas alterações. A educadora aconselhou a fazer em primeiro lugar a carimbagem e só depois a colagem, que será feito noutra altura. Outra das alterações diz respeito à utilização das rolhas para a carimbagem. Uma vez que o esperado era fazer movimentos ondulantes, ao realizar esse movimento com a rolha, a tinta não se espalhava. Assim, optei apenas por realizar a atividade com a esponja. No geral, considero que não senti grandes dificuldades na realização da atividade, pois foi realizada individualmente com cada criança. As outras encontravam-se a fazer brincadeira livre, sob a supervisão da educadora e da assistente operacional. A atividade serviu para trabalhar os objetivos propostos, pois ia conversando com a criança sobre o que estava a fazer, desenvolvendo, assim, a linguagem. Também tiveram oportunidade de contactar com materiais de expressão artística e de diferentes durezas.

23 de janeiro de 2015

A atividade que estava prevista para este dia não foi realizada, pois a do dia anterior teve de ser feita em duas partes. Desta forma, fá-la-ei quando tiver oportunidade. Como é um jogo pode ser feito em brincadeira livre noutra altura.

O Gonçalo M. está a começar a não me obedecer. Com a ajuda da assistente operacional, vou começando a adotar algumas estratégias. «Chamei o Gonçalo para ir lavar as mãos. Chamei-o várias vezes e não veio. Pedi para uma das educadoras o ajudar a sair da cadeira, como é pequeno ainda tem alguma dificuldade. Ele veio, "todo contente", mas pedi-lhe para voltar atrás para arrumar a cadeira, mas não me obedeceu. Voltei a pedir e respondeu-me que não. Fui ter com ele, peguei-lhe pelo braço e coloquei-o à frente da cadeira e ele lá a arrumou. Chamei-o novamente para vir lavar as mãos e não veio. Voltei a pegar-lhe no braço e coloquei-o à frente do lavatório. Começou a chorar e a deixar-se cair para o chão. Falei várias vezes com ele, pedi-lhe para parar e a disse-lhe que se não parasse que o dia deixar cair. O Gonçalo não parou e sentei-o junto à parede e não o deixei lavar as mãos. Começou a chorar. A assistente operacional elogiou a minha atitude, dizendo que tenho de me manter firme e não deixar que ele "me ganhe". Entretanto fui começar a mudar as fraldas e a assistente operacional disse-me para ser eu a lavar-lhe as mãos. Como sempre, com ar de gozo, o Gonçalo começou a rir e eu repreendi-o. Quando o mandei brincar não me obedeceu. Dei-lhe um empurrãozinho e disse-lhe novamente para ir brincar. Deu dois passos e parou. Voltei a fazer o mesmo. O Gonçalo começou a correr e a rir novamente com ar de gozo e a assistente operacional disse-me "não deixes que ele goze contigo, vai atrás dele e vai sentá-lo". Sentei-o e voltou a começar a chorar. Voltei a ir mudar as fraldas e uns minutos depois a assistente operacional disse que podia ir ter com o Gonçalo e deixá-lo brincar. E ele foi, a rir.» (Nota de campo, 23 de janeiro de 2015).

Apesar de toda esta situação com o Gonçalo, posso dizer que o sucedido "fez o meu dia". Cada dia que passo com estas crianças vejo-o como um novo desafio. Tanto tenho crianças, como o Diogo e a Matilde que quando me veem chegar vêm ter comigo e me abraçam, como tenho o Henrique e a Madalena que já dizem o meu nome. Depois

tenho o desafio de lidar com o Gonçalo, que apesar de me deixar fora de mim, me faz aprender e crescer cada vez mais. Foi uma excelente forma de acabar a semana, senti-me mesmo bem quando fui elogiada pela assistente operacional. Sinto cada vez mais que me vai custar sair daqui.

Reflexão da semana de 19 a 23 de janeiro de 2015

Não me desafies! Um dos momentos mais marcantes desta semana foi o episódio que tive com uma das crianças da minha sala. O Gonçalo M., que tem apenas 15 meses, está a começar a entrar na fase em que não quer obedecer às ordens que lhe são dadas e, para além de não obedecer, ainda se ri, porque sabe que está a fazer algo de errado. O que aconteceu foi o seguinte: «*Chamei o Gonçalo para ir lavar as mãos. Chamei-o várias vezes e não veio. Pedi para uma das educadoras o ajudar a sair da cadeira, como é pequeno ainda tem alguma dificuldade. Ele veio, "todo contente", mas pedi-lhe para voltar atrás para arrumar a cadeira, mas não me obedeceu. Voltei a pedir e respondeu-me que não. Fui ter com ele, peguei-lhe pelo braço e coloquei-o à frente da cadeira e ele lá a arrumou. Chamei-o novamente para vir lavar as mãos e não veio. Voltei a pegar-lhe no braço e coloquei-o à frente do lavatório. Começou a chorar e a deixar-se cair para o chão. Falei várias vezes com ele, pedi-lhe para parar e a disse-lhe que se não parasse que o dia deixar cair. O Gonçalo não parou e sentei-o junto à parede e não o deixei lavar as mãos. Começou a chorar. A assistente operacional elogiou a minha atitude, dizendo que tenho de me manter firme e não deixar que ele "me ganhe". Entretanto fui começar a mudar as fraldas e a assistente operacional disse-me para ser eu a lavar-lhe as mãos. Como sempre, com ar de gozo, o Gonçalo começou a rir e eu repreendi-o. Quando o mandei brincar não me obedeceu. Dei-lhe um empurrãozinho e disse-lhe novamente para ir brincar. Deu dois passos e parou. Voltei a fazer o mesmo. O Gonçalo começou a correr e a rir novamente com ar de gozo e a assistente operacional disse-me "não deixes que ele goze contigo, vai atrás dele e vai sentá-lo". Sentei-o e voltou a começar a chorar. Voltei a ir mudar as fraldas e uns minutos depois a assistente operacional disse que podia ir ter com o Gonçalo e deixá-lo brincar. E ele foi, a rir.» (Nota de campo, 23 de janeiro de 2015).*

Educar para socializar. Esta situação fez-me refletir sobre a importância da implementação de regras com as crianças logo desde início, para que as crianças não sintam que são livres de fazer o que quiserem. Os pais têm um importante papel neste aspeto, pois antes de entrarem para a escola,

foram eles que a ajudaram [as crianças] a alimentar-se, a vestir-se, a lavar-se e a conviver com os outros. No fundo, mesmo sem se aperceberem, transmitiram-lhe a maior parte das regras fundamentais para que pudesse viver em sociedade. Com a ida para o jardim de infância, chega a altura de colocar muitas destas aquisições em prática (Marques, 2012, p. 1)

Quando as crianças não têm as regras muito bem definidas em casa, é provável que possa haver um choque entre casa - escola e quando chegam à escola sentem uma grande dificuldade em se adaptar. Os pais e os educadoras têm assim um importante papel na mediação destas situações, devendo definir regras de modo consistente logo desde início, pois é sempre complicado incutir regras nas crianças e quando voltam a casa não é feita uma continuidade das mesmas.

No seguimento da importância da implementação de regras, importa também incluir o conceito de disciplina. Segundo Bracinhas (2014), "a disciplina assume-se como um dos principais instrumentos ao dispor da educação, na medida em que cria condições para que as crianças aprendam a conviver com regras e limites, orientando-as para a vida em sociedade" (p. 7). Os pais, numa primeira instância devem promover essa mesma disciplina, mostrando à criança o que é certo e errado, o que deve ou não ser feito. A escola, posteriormente, "é o espaço onde a criança aprende, efetivamente, a respeitar as regras e a cumprir o seu dever, vivendo em sociedade" (Bracinhas, 2014, p. 9). À medida que as crianças vão interiorizando as regras que devem cumprir, vão percebendo como devem agir quando fazem algo de errado e aos poucos vão começando a conseguir lidar com as frustrações.

O educador deve conseguir manter uma relação de respeito mútuo com as crianças, de forma a que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças. A intervenção que o adulto faz aquando de um desrespeito da criança, tal como aconteceu

comigo e com o Gonçalo, não deve ser destrutivo, mas "deve ter sentido para a criança, ajudando-a a responsabilizar-se pelos seus atos e a retificar os seus erros, porque a forma de disciplina adotada tem um impacto significativo na pessoa em que a criança se vai transformar e na sua própria perceção das ordens e da autoridade" (Bracinhos, 2014, p. 8). Para além disso, o educador deve ter a sensibilidade para perceber que todo este processo demora tempo e que, aos poucos, as crianças vão começando a interiorizar as regras e conseguindo tolerar melhor as suas frustrações, criando assim um maior autocontrolo. Deve-se ser persistente, explicando repetidas vezes (as vezes que forem precisas) o que está certo e errado, "de modo a que a criança tenha conhecimento dos comportamentos esperados. Por isso, é importante não só conhecer as regras mas também entender o seu porquê, ainda que seja de uma forma progressiva" (Bracinhos, 2014, p. 11). Não espero que durante este tempo em que estou a intervir o Gonçalo ou as outras crianças cumpram todas as regras que lhes são incutidas, mas tenho tentado contribuir para que tal aconteça, pois há que ter em consideração que "uma disciplina positiva deve ensinar e guiar as crianças, não somente forçá-las a obedecer" (Bracinhos, 2014, p. 10).

É notório que muitas das regras já estão interiorizadas e que essas regras promoveram já a autonomia das crianças - arrumar a cadeira quando se sai da mesa, arrumar os brinquedos nas caixas próprias, etc. - no entanto, as crianças estão também na fase de desafiar os adultos. O facto de não obedecerem muitas vezes pode não significar que não conhecem as regras, mas que estão apenas a ver até onde podem ir.

26 de janeiro de 2015

A atividade correu melhor do que estava à espera. As crianças mostraram-se *curiosas* quando referi que a manta que trazia era a "manta das surpresas" e, uma vez que os objetos estavam todos debaixo da manta, criou ainda mais um ambiente de curiosidade. Penso também que a estratégia que adotei (disposição em roda) foi adequada, pois permitiu que todas as crianças conseguissem ver. Incentivei várias vezes a partilha dos objetos, para que todos conseguissem ver e explorá-los. Não senti grandes dificuldades durante a atividade. Em suma, posso dizer que a atividade correu bem, que

as crianças *demonstraram interesse* e algumas participaram bastante, repetindo os nomes que eu dizia e respondiam às perguntas que eu fazia (ex.: qual é a cor? o que é isto? a cor é igual?), o que ajudou na concretização dos objetivos propostos.

27 de janeiro de 2015

Como estamos no final do primeiro semestre, a educadora encontra-se a fazer as avaliações faz crianças, por isso eu e a assistente operacional ficámos responsáveis pelas crianças. Antes da aula de motricidade, cantámos algumas canções com as crianças, o que as deixou mais calmas. A hora do almoço foi um pouco mais agitada, devido à ausência da educadora. No entanto, penso que já me desenrasco bastante bem com as crianças, embora ainda não consigo que algumas comam quando estão mais agitadas.

Depois da hora da sesta e antes do lanche, fiquei responsável por marcar as presenças com as crianças. Sentei-os em roda, como a educadora costuma fazer e fui chamando um a um para marcar a sua presença. Tentei ao máximo interagir com as crianças durante o momento, apesar de ter sido um bocado à pressa.

Soubemos hoje que vai entrar uma criança na próxima semana. Vai ser um novo desafio, uma vez que a criança vai ser submetida a uma fase de adaptação, na qual vou fazer parte. Tenho de saber adaptar as minhas estratégias com a nova criança, de forma a promover uma adaptação harmoniosa.

28 de janeiro de 2015

O professor de música na sessão de hoje esteve a fazer avaliações e pediu-me a mim e à assistente operacional para o ajudarmos a observar as crianças. Enquanto ele tocava/cantava, observávamos a forma como as crianças reagiam aos estímulos. Pelo que foi referido, todas as crianças mostraram uma evolução desde o início do ano letivo e eu mesma consigo ver essa evolução em algumas crianças desde que cheguei: *«O Martim sorri quando ouve a música e começa a baloiçar o corpo, o que não costumava fazer. Às vezes também bate com as mãos nas pernas. O Henrique consegue*

acompanhar os gestos do professor quase ao mesmo tempo que estes são feitos. É das crianças mais participativas na sessão de música, tal como o Gonçalo M. e o Gonçalo N. que também respondem aos estímulos do professor, cantando "pa pa pa", apesar de não ser no tempo e no tom certo. A Madalena ri-se durante quase toda a sessão e é muito participativa, imitando os estímulos dados pelo professor. O Santiago e o Diogo são menos participativos, mas mantêm-se atentos durante a sessão e costumam reproduzir alguns sons ou movimentos após o término da sessão.» (Nota de campo, 28 de janeiro de 2015). De uma maneira geral, todas as crianças participam, no entanto há umas mais participativas que outras. Há crianças que até participam, como o Manuel e a Matilde, mas o seu tempo de concentração é bastante reduzido.

A avaliação é um processo que deve e tem de ser feito pelos docentes, de forma a conseguir perceber-se em que nível de desenvolvimento as crianças se encontram, bem como para apontar se houve ou não evolução nas crianças. Foi interessante "participar" nesta avaliação, pois implicou que fizesse uma observação mais atenta das crianças, de forma a conseguir perceber as várias reações aos diferentes estímulos que iam sendo dados.

29 de janeiro de 2015

Realizei uma atividade com as crianças, com o apoio da assistente operacional - modelagem de massa de cores. A atividade correu conforme o esperado, no entanto houve um pequeno contratempo, o corante alimentar era amarelo e não vermelho, como era suposto. Mas isso não interferiu com o desenrolar da atividade. Este tipo de atividades costumam ser cativantes para as crianças e todas elas *pareceram entusiasmadas*. No entanto, é necessário ter atenção aos materiais que são usados, pois as crianças têm a tendência de colocar tudo na boca. Desta forma, é aconselhável utilizar corante alimentar em vez de tinta e óleo em vez de detergente.

30 de janeiro de 2015

Hoje o dia foi dedicado à realização de atividades sobre o inverno. Em conjunto com a assistente operacional fizemos com as crianças o placar do inverno. Este placar

foi feito em conjunto com a outra sala da aquisição da marcha e envolveu várias técnicas de expressão plástica, como recorte, colagem de vários materiais e pintura. As crianças da minha sala ficaram responsáveis por pintar as gotas da chuva utilizando o dedo.

Como a educadora estive numa reunião, eu e a assistente operacional ficámos com as crianças durante o almoço. Sinto que tenho vindo a fazer um bom trabalho, tenho vindo a crescer e a aprender muito com as cooperantes. Apoiam-me sempre quando tenho dificuldades e deixam-me ser eu a resolver conflitos e tomar certas decisões. Sinto-me totalmente integrada na equipa e não há sensação melhor do que sentir que estou a evoluir e a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Na hora da sesta, em conjunto com a assistente operacional, estive a acabar o placar do inverno e os chapéus de chuva (feitos com pintura com berlindes).

Reflexão da semana de 26 a 30 de janeiro de 2015

Quero ser capaz de fazer música com as crianças. Todas as semanas, para além das atividades livres e orientadas pela educadora, as crianças têm uma sessão de motricidade e uma sessão de música, orientadas por professores especializados para o efeito. Pessoalmente, a minha experiência com música é muito reduzida e considero que é dos meus pontos fracos. No entanto, afirmo que aprendi muito com as sessões a que assisti. É verdade que é imprescindível ter formação de música, pois quando se ensina alguma coisa a alguém, tem de se conhecer o que se está a fazer, de forma a não passar conhecimentos errados, contudo, toda a gente é capaz de ensinar música e fazer música para as crianças e com as crianças.

Benefícios da música. A expressão musical tem, sem dúvida, uma grande importância para o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. É por isso que, segundo Rodrigues e Rodrigues (2003), a música deve ser introduzida na vida da criança desde cedo e fomentada na vida escolar, uma vez que permite à criança uma compreensão aprofundada da comunicação musical e que se expresse consigo própria e com todos os outros que a rodeiam. Desta forma, o educador deve proporcionar à

criança condições favoráveis para que esta compreenda a música e seja capaz de se expressar de modo autónomo e independente as suas ideias musicais. Apesar de na Creche não se pretenda que as crianças aprendam música, a música ajuda as crianças a desinibirem-se e caracteriza-se por, segundo Ramos (2007), estimular os sentidos, treinar a audição, a perceção de ritmos, velocidades, a memorização, a capacidade de atenção, entre outros.

Não é difícil fazer música. Pelo que tive a oportunidade de assistir, considero que as sessões de música são muito completas e planeadas ao pormenor, pois cada tarefa tem um objetivo e são proporcionadas várias experiências às crianças. A sessão começa com a canção do "Bom Dia", na qual, acompanhado pela guitarra, o professor canta o bom dia a todas as crianças, individualmente. As crianças têm formas diferentes de reagir: algumas riem-se quando o professor canta para si, outras apenas viram a cabeça quando ouvem o seu nome e algumas não demonstram qualquer reação. Após a canção do bom dia são feitas várias atividades. Cantar canções com o acompanhamento da guitarra ou com outros instrumentos, cantar canções com texto ou em sílaba "pa", acompanhar a canção com gestos ou realizar apenas os gestos, tocar instrumentos musicais e observar as reações das crianças e deixá-las explorá-los, são exemplos de atividades que vi serem realizadas. São várias as reações das crianças na sessão de música. A Madalena, mal vê o professor chegar, começa aos gritos a dizer "Tiago, Tiago, Tiago!". O Gonçalo M., por exemplo, sorri e abana as pernas de contentamento. O Tomás senta-se sempre num dos cantos do tapete *como se fosse um refúgio*. O Diogo, o Gonçalo N., a Madalena, o Yago, o Martim e o Gonçalo M. são os que mais participam. Batem palmas, balançam o corpo, batem com as mãos nas pernas

A música no nosso dia a dia. Para além do contacto e da experiência que as crianças têm com a música nas sessões com o professor, esta faz parte do seus dia a dia. De manhã depois do acolhimento canta-se sempre a canção do "Bom Dia", cantam-se canções quando as crianças estão a almoçar ou quando existem tempos mortos e até mesmo quando vão fazer comboio para sair ou ir para a sala. Existem na sala instrumentos musicais com os quais as crianças podem brincar, pois "as crianças pequenas também precisam de instrumentos musicais seguros e de qualidade para

poderem brincar sentadas ou andando de um lado para o outro" (Post & Hohmann, 2011, p. 147). Para além de um rádio, que está sempre ligado, existe na sala uma pandeireta, duas maracas feitas de embalagens de iogurte com sementes e uma caixa de música na qual se tem de puxar uma corda para a música tocar. Contudo, uma vez que as crianças adoram explorar os materiais que encontram à sua disposição, podem fazer música com qualquer coisa, basta apenas dar asas à sua imaginação.

2 de fevereiro de 2015

Hoje entrou uma menina nova para o grupo. É a Constança e tem 23 meses. Chorou quando a mãe foi embora, mas acalmou quando cantámos o bom dia e marcámos as presenças, sempre no colo da educadora. Durante a atividade que dinamizei também *se manteve calma e reagiu bem* quando lhe entreguei uma peça verde, não mostrando resistência. Durante o tempo de brincadeira livre, esteve sempre com a educadora, não interagindo com as outras crianças. A interação com os outros é um aspeto que vou estar mais atenta esta semana para ver como se desenvolve. Na hora do almoço chorou para comer a fruta e a educadora não insistiu para que a Constança não começasse a rejeitar e a ver o almoço como um momento mau. Fui eu que lhe mudei a fralda depois do almoço e correu bem, não estranhou ter sido eu a mudá-la.

Durante a atividade que realizei, voltei a mostrar objetos de outras cores, para ver se as crianças são capazes de identificar a diferença entre as cores. *«Perguntei à Madalena se o objeto que tinha na mão era verde e ela respondeu que sim. Depois mostrei um objeto amarelo e perguntei se era verde. Voltou a responder que sim e eu expliquei que não era verde, que era amarelo. Voltei a mostrar o objeto verde e perguntei-lhe novamente se era verde, ao que a Madalena me respondeu que não.»* (Nota de campo, 2 de fevereiro de 2015). Com este acontecimento fiquei com a sensação de que as crianças ainda não adquiriram a noção das cores, mas espero conformar isso no jogo de associação que vou realizar brevemente.

3 de fevereiro de 2015

A Constança voltou a chorar com a partida da mãe, mas posso afirmar que a sua adaptação está a ser positiva: *«Depois de a mãe da Constança ter ido embora, esta ficou a chorar durante um tempo no colo da assistente operacional. Tem consigo uma boneca e a chucha. Quando o professor de motricidade chegou, todas as crianças foram para a piscina de bolas para ser montado o circuito e a Constança ficou a chorar quando foi colocada junto das outras crianças. Quando voltei da minha pausa, reparei que era ela que estava a realizar o circuito. Quando terminou, agarrou-se logo à sua boneca. Tentei convencê-la a dar-me a boneca, mas começou a chorar. Para tentar dar a volta à situação, perguntei se queria fazer o circuito outra vez e a Constança mostrou-se logo entusiasmada e entregou-ma. A educadora pediu-me que lhe desse a boneca, para ver a reação da Constança e quando acabou o circuito, dirigiu-se logo para o sítio onde a tinha deixado e procurou-a, desviando inclusivamente alguns objetos. Choramingou durante uns minutos, mas depois foi brincar com as outras crianças. Por vezes, a Constança refugia-se a um canto, mas as outras crianças aproximam-se dela para brincar, mas esta nem sempre se mostra recetiva. Vi o Manuel a tentar aproximar-se dela e ela começou a rir. Antes da hora da sesta, no momento em que estavam a tirar os sapatos para dormir, a Matilde começou a meter-se com a Constança e ambas começaram a rir.»* (Nota de campo, 3 de fevereiro de 2015).

Até agora a adaptação da Constança não está a ser muito problemática pois já vinha de outra escola. Dá para ver que já conhece algumas regras e já tem alguma autonomia (despe o bibe com facilidade, descalça logo os sapatos quando chega à sala, mantém-se sossegada na cama até adormecer). Contudo, não se pode já tirar conclusões relativamente à adaptação da Constança, uma vez que este é ainda o segundo dia que ela cá está. Quando se começar a habituar ao ambiente e às rotinas, pode ficar mais à vontade e com mais confiança para começar a resistir a certos momentos/ordens.

4 de fevereiro de 2015

Na sessão de música, o professor quis registar as reações das crianças aos vários estímulos que ia proporcionando. A Constança *reagiu muito bem* durante toda a sessão,

não chorou, baloiçava quando o professor cantava e tocava e participava nas canções: «*O professor utilizou uma bola para mostrar durante uma nova canção, que falava sobre um menino que tinha uma bola, mas que a perdeu. Nesse momento, atirou a bola ao ar e perguntou onde estava. A Constança respondeu logo, apontando para a bola: "Está ali!"*» (Nota de campo, 4 de fevereiro de 2015). É cada vez mais notória a evolução das crianças e o entusiasmo que demonstram na sessão de música. O Yago, o Manuel e Tomás hoje estavam muito participativos, responderam várias vezes aos estímulos do professor, disseram "bola" durante a canção da bola, repetiram "papapa" quando a canção era cantada em sílaba "pa".

5 de fevereiro de 2015

A atividade de hoje não correu conforme o esperado. Apenas uma criança conseguiu realizar a tarefa corretamente, o que me faz refletir sobre a forma que organizei a atividade. Penso que posso ter falhado em vários aspetos, nomeadamente no enunciado da atividade, ou seja, na forma como abordei/expliquei a atividade, pois se calhar não foi o mais correto/adequado para as crianças. Contudo, tentei ir adaptando conforme a criança e a forma como estava a realizar a atividade. Considero também que se calhar o grau de complexidade não era adequado para a faixa etária. Penso que é importante que as crianças tenham um primeiro contacto com as cores, mas ainda é cedo para adquirirem essa noção.

6 de fevereiro de 2015

Hoje foi um dia mais calmo do que os outros, mas não pelas melhores razões. Muitas crianças não compareceram na Creche porque estão com uma virose. Devido a isso, na minha sala só estavam 6 crianças. Fizemos atividades mais livres e jogos de encaixe, uma vez que já tinha feito atividade orientada no dia anterior.

A professora orientadora de estágio veio fazer-nos uma visita, na qual pudemos tirar algumas dúvidas sobre o trabalho que estamos a realizar e também foi feita a avaliação com as educadoras.

Falta apenas uma semana para terminar o estágio e o sentimento que tenho é que todos os meus medos e anseios iniciais se transformaram num sentimento de proximidade e de uma ligação muito forte, tanto com as crianças como com a equipa educativa. É difícil para mim lidar com a partida e com a despedida e já me está a custar só de saber que falta apenas uma semana para me ir embora.

Reflexão da semana de 2 a 6 de fevereiro de 2015

"Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida" - Caetano Veloso. Esta semana ficou marcada pela quantidade de crianças que foram afetadas por uma virose que as obrigou a ficar em casa. Entre febres, vômitos e diarreia, todos procurámos cuidar, da melhor forma possível, das nossas crianças. É de deixar o coração apertado ver as crianças tão vulneráveis, sem querer brincar e só pedir colo e a nossa atenção. E nós, sem pensar que podemos vir a ser "apanhados" pela virose, esquecemos tudo e dedicamo-nos às crianças 200% e fazemos o possível e o impossível para melhorar a sua condição de saúde.

Importância do cuidar. Esta situação fez-me refletir sobre a importância dos cuidados corporais e de saúde que devemos ter com as crianças. "Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem" (Portugal, 2011, p. 7). Tal como nós, adultos, as crianças também se sentem desconfortáveis quando não se sentem limpas e uma vez que não têm ainda o controlo dos esfíncteres, dependem do adulto na sua higiene. Estas rotinas de cuidados são essenciais para a criança, pois "promovem o aseo, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infecções e irritações da pele, mas também podem contribuir para o seu bem-estar emocional" (Post & Hohmann, 2011, p. 229).

Segurança e higiene. Quando mudamos a fralda às crianças temos alguns cuidados no que respeita à higiene e segurança. Desinfetamos sempre a superfície onde colocamos a criança antes e depois de mudarmos a fralda. Utilizamos luvas, tanto para protegermos a criança como para nos protegermos a nós. Durante o momento da higiene, interagimos com as crianças, falando e brincando com elas. Segundo Post e

Hohmann (2011), "enquanto estão deitados, [os bebês] ficam muitas vezes contentes por simplesmente olharem para a cara do educador ou outro qualquer objecto que lhes captive o interesse" (p. 231). Estando as crianças numa fase mais debilitada, como foi o caso desta semana, o momento de trocar a fralda tornava-se um momento mais calmo para estar com a criança, mimá-la e dar-lhe mais atenção. "Através das interacções pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança" (Post & Hohmann, 2011, p. 229).

Foi uma semana atribulada, com muitas mudas de roupa, almoços não comidos, sextas mal dormidas. Mas nada nos impediu de cuidar das nossas crianças, pois são elas que, com os seus sorrisos, gritos e correrias, nos fazem ganhar o dia, todos os dias.

11 de fevereiro de 2015

Não poderia começar o dia de hoje da melhor maneira do que chegar ao polivalente e ter o Gonçalo Martins correr na minha direção para me cumprimentar. Depois de ter faltado dois dias, soube-me bem voltar a sentir o carinho das "minhas" crianças.

Não vou realizar atividades esta semana, mas vou ajudar nas atividades orientadas pela educadora, relacionadas com o Carnaval. Cada criança decora um palhaço, colando restos de cartolina (que sobraram de outros trabalhos), pedaços de papel de revista e aparas de lápis. Também pintam com tinta, usando o dedo. Os trabalhos vão ser expostos na sala.

12 de fevereiro de 2015

Hoje, depois da canção do "Bom Dia" e de se marcar as presenças, estivemos a acabar os palhaços para o Carnaval. É uma atividade que demora algum tempo a ser realizada, pois o palhaço é em tamanho A3 e têm de ser colados vários materiais. No entanto, a conjugação dos vários materiais acaba por resultar e o resultado final é muito engraçado.

13 de fevereiro de 2015

O dia de hoje foi dedicado ao Carnaval. Com as crianças, educadoras, assistentes operacionais e estagiárias mascarados, estava tudo pronto para ser um dia feliz. E foi. As crianças estavam todas lindas, com fatos muito engraçados desde um cupido, a um cozinheiro, a um preso. Foi delicioso ver as crianças vestidas desta maneira. Foi um dia mais relaxado, de convívio, sem grandes preocupações, mas mantendo as rotinas e todas as responsabilidades, claro.

Esta sexta-feira tanto teve momentos de alegria como de tristeza. Já andava a ansiar este dia há algum tempo. Era sem dúvida um dia que não queria que chegasse. Foi difícil despedir-me das crianças e da equipa educativa que acompanhou o meu estágio, mas tudo tem um fim. Levo comigo memórias muito boas dos momentos que passei na sua companhia, mas acima de tudo levo muitas aprendizagens que irão ser fundamentais para o meu futuro profissional.

Reflexão da semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015

Uma grande surpresa. Tendo este sido o primeiro estágio em Creche e o primeiro contacto que tive com crianças tão pequenas, foi enriquecedor ter aprendido tanto com elas. Na minha opinião, as pessoas subestimam muito as crianças, até eu cheguei a subestimá-las. Questionava-me muitas vezes se as crianças eram capazes de fazer certas coisas e de facto conseguem. Devem é ser estimuladas desde cedo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

As crianças estão em constante aprendizagem. Desde que nascem, segundo Post e Hohmann (2011), os bebés e as crianças aprendem ativamente através das relações que estabelecem com as pessoas, através da exploração dos materiais, etc. São muito observadores, aprendem muito através da imitação. Descobrem como se hão de deslocar, como segurar e atuar perante um objeto. "A construção de um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades" (Post & Hohmann, 2011, p. 22). Essas necessidades são, nomeadamente, necessidades sociais, emocionais, físicas, cognitivas e sociolinguísticas.

O papel do adulto consiste em proporcionar "interacções e experiências que julgam ser fundamentais para apoiar crianças à medida que estas se desenvolvem como pessoas sãs, seguras e criativas" (Post & Hohmann, 2011, p. 22).

Mas como aprendem as crianças? Segundo Post e Hohmann (2011), as crianças aprendem segundo quatro pressupostos: "aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos", "aprendem porque querem", "comunicam aquilo que sabem" e "aprendem num contexto de relações de confiança" (pp. 22-23).

O meu corpo ajuda-me a aprender. Os bebés recolhem informação e constroem o seu conhecimento a partir de todas as suas ações e através da coordenação do paladar, tato, visão, olfato, audição, sentimentos e ações. Piaget utilizou o termo *sensório-motor* para caracterizar esta aprendizagem: "*sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como aprendem através da acção física" (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Considero, assim, que é importante proporcionar diversas experiências às crianças para que elas possam descobrir o mundo que a rodeia, contudo, há que deixar a criança explorar por si mesma, para que esta aprenda com a sua própria experiência, pois as crianças "aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção" (Post & Hohmann, 2011, p 23).

Tenho sempre vontade de aprender. As crianças estão sempre em atividade, a querer explorar o mundo que as rodeia, a tentar testar os seus limites. Isto porque, por mais novos que sejam, estão sempre auto motivados para explorar e aprender. A sua aprendizagem "desenvolve-se a partir da sua actividade intrinsecamente motivada" (Post & Hohmann, 2011, p. 28). Todos sabemos que as crianças não precisam que ninguém lhes peça para explorar o que a rodeia, pois elas vão naturalmente devido à sua curiosidade, iniciativa e autonomia. São as crianças que decidem o que querem explorar, o que querem ver, se conseguem ou não agarrar o objeto que estão a ver. Uma vez que as crianças são naturalmente curiosas com o mundo que as rodeia, o ambiente deve ser estimulante e desafiante para que elas possam ter diversas experiências. "Ao fazerem escolhas e tomarem decisões características da sua idade, ganham um sentido

de controlo e eficácia pessoal - *Sou alguém que consegue fazer coisas!*" (Post & Hohmann, 2011, p. 28).

Consigo falar sem usar palavras. A comunicação entre bebés e adultos pode tornar-se muitas vezes um grande desafio. E foi, para mim. Muitas vezes foi difícil para mim conseguir entender o que as crianças me tentavam comunicar, mas penso que à medida que o tempo vai passando e vamos conhecendo as crianças, vai sendo mais fácil comunicar com elas. Inicialmente, as crianças comunicam através de gestos, expressões faciais, sons. Depois começam a falar e a imitar os sons que ouvem e, "gradualmente, o falar toma a forma das inflexões e da cadência da linguagem humana, à medida que procuram juntar-se à conversação social do dar-e-receber com os pais, outros familiares e outras pessoas que cuidam deles" (Post & Hohmann, 2011, p. 30). O que também me surpreendeu foi o facto de as crianças, apesar de não falarem, compreenderem tudo o que lhes era dito. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011), as crianças "ouvem e compreendem linguagem muito antes de serem capazes de a reproduzir sob a forma gramatical padronizada. Entretanto, vão juntando sons, gestos e palavras de uma forma que, para elas, faz todo o sentido" (p. 30).

Confio em ti, confio no mundo que me rodeia. Para que as crianças possam aprender e crescer saudavelmente, o ambiente deve ser emocionalmente rico e seguro. A confiança que os pais ou os prestadores de cuidados transmitem às crianças relativamente a si e ao ambiente que as rodeia, vai fazer com que a criança sinta mais confiança em explorar esse mesmo ambiente, tal como afirmam Post e Hohmann (2011), "quando pais e educadores comunicam através das suas acções uma crença profundamente enraizada sobre o valor intrínseco da criança, esta desenvolve um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade ávida de explorar o mundo" (p. 32).

Ajudar a criança a conhecer. Assim, as crianças nascem com uma predisposição para aprender sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia. Uma vez que as crianças têm esse desejo de aprender, os pais, o educador ou qualquer outro adulto prestador de cuidados, deve proporcionar oportunidades para que isso aconteça, da

mesma forma que deve criar um ambiente seguro emocionalmente e rico em potencialidades para que a criança se sinta motivada e segura para explorar, pois "a aprendizagem activa ocorre num contexto social intenso cuja chave são as relações de confiança" (Post & Hohmann, 2011, p. 33).

3.2. Avaliação do ambiente educativo

Em educação, a avaliação é vista como um elemento essencial na regulação da prática educativa, implicando assim princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada nível de ensino (Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2008). O ambiente é visto tanto como espaço social de experiência como uma condição ou instrumento de desenvolvimento (Oliveira & Ferreira, 1993). O indivíduo, segundo Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), "estrutura [a] sua ação e constrói [a] sua personalidade e [a] sua cognição através de confrontos com o ambiente" (p. 63). Desta forma, o ambiente educativo também deve ser tido em conta na avaliação.

Tendo como base os "Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança" (adaptado de Leavers, F., 2005), e comparando com a observação que fiz, considero que o ambiente educativo era *positivo*. Apesar de não existirem áreas bem definidas, posso afirmar que o espaço estava bem organizado e pensado em função das crianças, pois havia bastante espaço livre para que pudessem brincar à vontade. Os materiais eram apelativos, variados, encontravam-se em boas condições e estavam organizados em categorias, sempre acessíveis para as crianças. As crianças tinham liberdade de escolha na maior parte das vezes em relação aos brinquedos que queriam usar, promovendo a sua autonomia (exceto em alguns jogos de encaixe e puzzles, que a educadora preferia fazer em conjunto com eles). No que respeita às regras, estas foram implementadas desde o início e vão sendo incutidas nas crianças ao longo do tempo. São adequadas ao seu nível de compreensão e baseiam-se em formas de estar e de se relacionar com os outros. Penso que o estabelecimento das regras logo no início é um bom indício para um ambiente educativo positivo.

Em relação aos adultos e à empatia com as crianças, considero que tinham uma *boa relação*. A educadora e a assistente operacional tinham uma atitude *entusiasmante*

com as crianças, um tom de voz audível e expressivo, o que *cativava a atenção das crianças*. Colocavam-lhes questões, estimulando a comunicação entre elas, e faziam-nas pensar sobre as atitudes menos positivas. Considero que eram *sensíveis* com as crianças, carinhosas e afetuosas, mas também sabiam ser *frias* quando as crianças faziam algo que não fosse correto. Pelo que pude observar, havia sempre uma preocupação com o bem estar das crianças.

Considero que, com base nos aspetos que referi, o ambiente educativo no qual as crianças estão envolvidas diariamente é *positivo e estimulante* para elas. Um ambiente educativo de qualidade é fundamental para um crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança.

3.3. Avaliação do grupo de crianças

A avaliação é um processo complexo mas de extrema importância que deve ser feito ao longo da prática educativa. Ao contrário da avaliação tradicional, a avaliação na educação de infância é mais centrada nos processos do que nos resultados, ou seja, é um processo contínuo, realizado ao longo do tempo (Parente, 2004). O objetivo da avaliação

é apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento (Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2008, p. 7).

O tempo em que estive a fazer a minha prática em Creche não me permite fazer uma avaliação exaustiva do grupo de crianças, mas notei alguma evolução em alguns aspetos. A avaliação foi realizada com recurso a vários instrumentos de avaliação, tais como observação, notas de campo, conversa com a educadora e com a assistente operacional e para aspetos mais aprofundados utilizei registos feitos pela educadora. O recurso a instrumentos de avaliação resulta

numa descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer que revela o percurso de aprendizagem realizado pela criança e constitui material relevante para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões a efectuar pela educadora de infância para a construção de novas aprendizagens (Parente, 2004, p. 35).

Com base no que pude observar e conversar com a educadora, desde que iniciou o ano letivo, houve uma evolução significativa nas crianças. Em primeiro lugar, como já referi anteriormente, nem todas as crianças tinham a marcha totalmente adquirida no início do ano, neste momento já todas andam e muitas delas já dão umas boas corridas. Também aguentam muito mais tempo sentados no tapete, o que facilitou algumas das minhas atividades. Aguentavam o momento da canção do "Bom Dia", marcação das presenças e a atividade, bem como a sessão inteira de música e a marcação das presenças a seguir. O tempo de concentração nas atividades também é maior, mas difere de criança para criança. Algumas conseguem dedicar-se a uma brincadeira ou a um brinquedo durante um tempo significativo, enquanto que outras mudam de brincadeira muito rápido. Posso também acrescentar que nas sessões de música houve uma clara evolução em algumas crianças, no que respeita à reação aos estímulos, algo que consegui mesmo presenciar. Desde a primeira sessão a que assisti até à última, o número de crianças que participavam aumentou. Por fim, posso enunciar o facto de a educadora ter introduzido o "comboio" como forma de se deslocarem de um espaço para o outro. O que ao início se apresentava como um "comboio constantemente a descarrilar", em pouco mais de uma semana as crianças conseguiram ir de um espaço para o outro sem largar o comboio.

Apesar de não poder fazer uma avaliação mais aprofundada e de as minhas atividades não terem promovido alterações significantes nas crianças, o facto de ter presenciado algumas das evoluções atrás enunciadas, fez-me refletir como as crianças estão em constante desenvolvimento e crescimento, mesmo num curto espaço de tempo.

4. SECÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou ao fim a minha prática profissional supervisionada em contexto de Creche e o sentimento que tenho em relação a todo o processo não podia ser melhor. Eram muitos os medos e os receios iniciais, mas ao longo do tempo foram-se desvanecendo. O facto de nunca ter contactado profissionalmente com crianças tão pequenas deixou-me um pouco preocupada e receosa ao início, pois não tinha muito conhecimento sobre o tipo de atividades que poderia realizar com elas. Os dias que tivemos de observação serviu para isso mesmo: para conhecer as crianças, a equipa educativa, as rotinas, as atividades. À medida que me fui interiorizando no dia a dia das crianças fui começando a conhecê-las e a perceber como tudo funcionava. Conversei com a educadora, que sempre se mostrou totalmente disponível para me ajudar no que eu precisasse, tal como a assistente operacional, e aos poucos fui começando a planear as minhas atividades.

Continuo um pouco insegura e algo desiludida com as atividades que realizo com as crianças, pois sinto que são ainda atividades superficiais, ou seja, atividades que qualquer pessoa realizaria. Sinto que preciso de pesquisar mais, arriscar mais. Quero fazer coisas totalmente novas para as crianças, que sejam significativas para elas e que sejam essencialmente enriquecedoras para o seu desenvolvimento. E sei que com o tempo vou ganhando mais conhecimento e que mais tarde ou mais cedo vou dar o salto de que tanto preciso dar. Considero também que um dos meus pontos fracos foi sem dúvida o trabalho com as famílias. Poderia ter planeado desde o início um momento em que as envolvesse, mas acabou por não ser possível realizar. Quero, no próximo estágio, melhorar este aspeto e arranjar uma forma de envolver as famílias nas atividades dos seus filhos.

Desde o início da minha intervenção que me mostrei predisposta a aprender e a participar em todos os momentos da rotina das crianças e considero que esse foi um dos meus pontos fortes. Sinto que me integrei bastante bem e que consegui criar uma relação bastante boa, tanto com a equipa educativa da minha sala como com uma das outras educadoras. Apresentei-me sempre disponível para ajudar no que fosse preciso e

sinto que as educadoras e a assistente operacional apreciaram todo o trabalho que realizei.

Esta experiência em Creche enriqueceu-me imenso, enquanto pessoa e enquanto futura educadora. Aprendi muito com as minhas crianças, com as quais estabeleci uma relação muito forte. Aprendi que desde pequenas, as crianças são seres cheios de capacidades, dotados de uma inteligência que muitos subestimam. São seres que necessitam de atenção, que precisam de se sentir aceites e apreciados. O educador tem um papel fundamental na vida destas crianças e deve, da melhor forma possível, conseguir chegar a todas elas, perceber o que cada uma precisa, seja qual for a situação. Estas crianças foram um grande desafio para mim, passei por momentos que tive de resolver sozinha, com a supervisão da educadora ou da assistente operacional, e foi graças à sua orientação que aprendi a resolver certas situações, como de indisciplina, por exemplo.

O balanço que faço de todo este processo não podia ser mais positivo. Aprendi muito, ri muito, abracei muito, mimei muito, cuidei muito, ralhei muito. O que levo de melhor desta experiência é, sem dúvida, o privilégio de ter conhecido excelentes profissionais que me apoiaram e que contribuíram para a minha identidade profissional, orientando-me nas minhas ações e decisões e claro, o prazer de ter convivido e trabalhado com as crianças, que todos os dias me deixavam estafada, mas completamente feliz. Termina esta fase da minha vida de coração cheio e com a sensação de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

- Bracinhas, I. F. (2014). *Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6506>
- Carvalho, A. M. & Beraldo, K. E. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55- 61.
- Carvalho, C. (s.d.). *Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança* (adaptado de Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University).
- Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação.
- Hohmann, M. & Post. J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, T. P. (2012). Adaptação à Creche/jardim de infância. *Educação Pré-escolar*. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em Creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/888>.

- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ramos, E. F. (2007). *A Música na Creche*. (Monografia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro). Consultada em <http://tinyurl.com/mf67vne>.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M. (2003). *Andakibebé*. Porto: Editora Campo das Letras.
- Silva, M. & Silva, T. (2011, maio). *A importância das artes na formação das crianças da educação infantil*. Comunicação apresentada no IV EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Brasil.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Tavares, C. (2014). *Plano Curricular de Turma - Pé ante pé vamos à descoberta*. Oeiras (s.a.). (2014/2019). *Projeto Educativo da Escola*. Oeiras

ANEXOS

Anexo A. Sala de Atividades



Anexo B. Materiais existentes na sala



Anexo C. Polivalente



Anexo D. Fotografias das atividades "Olha o sol amarelo..." e "Vamos pintar o sol de amarelo"



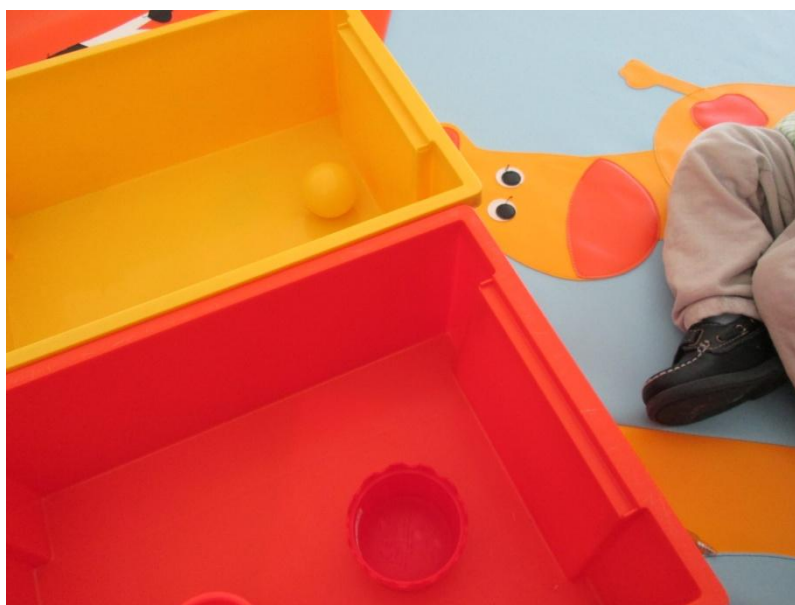
Anexo E. Fotografias das atividades "Azul, Azul, Azul" e "O nosso barco vai navegar"



**Anexo F. Fotografias das atividades "Manta das surpresas" e "Magia!
A massa mágica ficou vermelha"**



Anexo G. Fotografias da atividade "Em que caixa vamos colocar?"



Anexo H. Mapa de presenças



Anexo B. Portfólio do Jardim de Infância



Portfólio da Prática Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

Inês Rodrigues
(N.º 2014086)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Ana Simões

2014-2015

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 182 |
| 1. SECÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 184 |
| 1.1. Caracterização para a ação..... | 184 |
| 1.1.1. Meio onde está inserido o contexto..... | 184 |
| 1.1.2. Contexto socioeducativo | 184 |
| 1.1.3. Equipa educativa | 186 |
| 1.1.4. Grupo de crianças..... | 186 |
| 1.1.5. Família das crianças | 188 |
| 1.1.6. Análise reflexiva | 191 |
| 2. SECÇÃO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 196 |
| 2.1. Planificação geral..... | 196 |
| 2.1.1. Intenções para a ação..... | 196 |
| 2.1.2. O que pretendo que as crianças atinjam no final da PPS | 197 |
| 2.2. Planificação semanal | 197 |
| 2.3. Identificação da problemática | 207 |
| 2.4. Observação de duas crianças | 207 |
| 3. SECÇÃO 3 - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO | 211 |
| 3.1. Avaliação pessoal - reflexões diárias e semanais | 211 |
| 3.2. Avaliação do ambiente educativo | 271 |
| 3.3. Avaliação do grupo de crianças | 272 |
| 4. SECÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 274 |
| REFERÊNCIAS..... | 275 |
| ANEXOS..... | 278 |

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Sala de Atividades..... | 279 |
| Anexo B. Planificação da atividade "Leitura da História Oh"" | 280 |
| Anexo C. Planificação da atividade " <i>Cadavre Exquis</i> " | 281 |
| Anexo D. Planificação da atividade "Início do Projeto: 1ª Fase" | 282 |
| Anexo E. Planificação da atividade "Leitura da história "A Viagem da Sementinha" | 284 |
| Anexo F. Planificação da atividade "Construção de letras para decoração da sala | 287 |
| Anexo G. Planificação da atividade "Divisão Silábica" | 288 |
| Anexo H. Planificação da atividade "A Mãe é... " | 290 |
| Anexo I. Planificação da atividade "Leitura da história "Valéria e a Vida" | 291 |
| Anexo J. Planificação da atividade "Desenho Ambiente Limpo vs. Ambiente Poluído" | 293 |
| Anexo L. Planificação da atividade "O que sabemos sobre a reciclagem | 295 |
| Anexo M. Planificação da atividade "Contabilização do número de "caixotes" que existem no JI" | 296 |
| Anexo N. Planificação da atividade "Contagem dos "caixotes"" | 297 |
| Anexo O. Planificação da atividade "Discussão sobre a construção dos ecopontos" | 298 |
| Anexo P. Planificação da atividade "Análise da pesquisa" | 299 |
| Anexo Q. Planificação da atividade "Pintura dos Ecopontos" | 300 |
| Anexo R. Planificação da atividade "Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto"..... | 301 |
| Anexo S. Planificação da atividade "Elaboração do teatro para a divulgação" .. | 303 |
| Anexo T. Planificação da atividade "Jogo de Estafetas - Corrida da Reciclagem..... | 304 |

| | |
|--|-----|
| Anexo U. Relatório do Projeto sobre a Reciclagem | 305 |
| Anexo V. Portfólio da Criança | 306 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Caracterização do grupo de crianças..... | 187 |
| Tabela 2. Caracterização das famílias | 188 |
| Tabela 3. Rotina diária | 195 |
| Tabela 4. Planificação da semana de 2 a 6 de março..... | 198 |
| Tabela 5. Planificação da semana de 9 a 13 de março | 198 |
| Tabela 6. Planificação da semana de 16 a 20 de março | 199 |
| Tabela 7. Planificação da semana de 7 a 10 de abril | 199 |
| Tabela 8. Planificação da semana de 13 a 17 de abril | 200 |
| Tabela 9. Planificação da semana de 20 a 24 de abril | 200 |
| Tabela 10. Planificação da semana de 27 a 30 de abril | 201 |
| Tabela 11. Planificação da semana de 4 a 8 de maio | 201 |
| Tabela 12. Planificação da semana de 11 a 15 de maio | 203 |
| Tabela 13. Planificação da semana de 18 a 22 de maio | 204 |
| Tabela 14. Planificação da semana de 25 a 29 de maio | 206 |
| Tabela 15. Observações feitas ao Moisés | 208 |
| Tabela 16. Observações feitas ao Luís | 210 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF Atividades de Animação e Apoio à Família

JI Jardim de Infância

NEE Necessidades Educativas Especiais

PPS Prática Profissional Supervisionada

PT Plano de Turma

INTRODUÇÃO

Este portfólio foi realizado com o objetivo de reunir todo o processo executado a partir da minha prática profissional supervisionada que decorreu durante três num Jardim de Infância (JI), com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Com um carácter predominantemente reflexivo, o portfólio está estruturado em quatro secções. Na primeira secção será feita uma caracterização reflexiva do contexto educativo, englobando a caracterização da instituição, do meio onde esta está inserida, da equipa educativa que cooperou comigo, do grupo de crianças com o qual decorreu a intervenção e das suas famílias. Nesta secção também se encontrará uma análise reflexiva de diversos tópicos, como as intenções e finalidades educativas da educadora, uma análise dos espaços físicos, da sala de atividades, dos materiais e ainda da rotina.

A segunda secção dirá respeito à minha intervenção, na qual vão constar as minhas intenções enquanto educadora e o que pretendo que as crianças atinjam com a minha intervenção. Vão constar também desta secção a planificação das várias semanas de intervenção, bem como de algumas atividades que realizei, sejam estas do Projeto ou não. Será abordada também uma problemática que vai ser desenvolvida no relatório final e a observação que fiz a duas crianças em três momentos distintos.

Entrando em processos de avaliação, na terceira secção estarão inseridas as reflexões diárias e semanais que elaborei relativamente à minha prática. Constará também uma avaliação do ambiente educativo e do grupo de crianças. Fará parte da avaliação das crianças, um portfólio que realizei com uma criança, ilustrativo e reflexivo do seu desenvolvimento.

Por fim, na última secção, estarão as minhas considerações finais, nas quais falarei e refletirei sobre todo o processo que foi a minha prática profissional no contexto de Creche, bem como o impacto que teve na construção da minha identidade profissional.

É importante salientar que neste portfólio foram respeitados os princípios éticos, ou seja, os nomes das crianças e da instituição são fictícios de forma a respeitar a privacidade e a individualidade tanto das crianças como das suas famílias. Para a

elaboração do Portfólio da criança, foi enviada uma autorização à família, que permitiu que fosse feito o trabalho.

1. SECÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caracterização para a ação

1.1.1. Meio onde está inserido o contexto

O agrupamento de escolas em que a instituição está inserida localiza-se no concelho de Sintra numa zona residencial e urbana, rodeada por diversos serviços (PSP, correios, Junta de Freguesia), comércio (mercado, farmácia) e espaços verdes, nomeadamente um parque urbano a cerca de 100 metros do JI do Parque¹⁰ (local de estágio). A proximidade a estes locais pode ser potenciadora de uma diversidade de atividades em ligação com a comunidade.

1.1.2. Contexto socioeducativo¹¹

Além do JI do Parque, o agrupamento de escolas é composto por uma escola do ensino básico do 2.º e 3.º ciclos (escola-sede), uma escola do ensino básico do 1.º ciclo com JI e uma escola do ensino básico do 1.º ciclo n.º2. Em relação à comunidade educativa do agrupamento, salienta-se a sua multiculturalidade, uma vez que as famílias são oriundas de diversas zonas do país e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e diversidade socioeconómica. Esta diversidade de culturas surge "em 1994, no âmbito do Plano Especial de Realojamento, [onde] foram realojadas, num bairro adjacente à escola-sede, cerca de 330 famílias, provenientes de áreas degradadas dos concelhos de Sintra e Lisboa" (Projeto Educativo da Escola, 2012/2015, p. 5).

No ano letivo de 2006/2007, o agrupamento passou a integrar um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo que o Projeto Educativo da Escola para o triénio 2012-2015 intitula-se "Uma Escola Para Todos". O agrupamento tem como principal objetivo a promoção do potencial de cada um, respeitando o ambiente, a ecologia e a cidadania, através de um ambiente acolhedor, formador e dinâmico. Para concretizar este objetivo, pretende-se aumentar a participação das famílias na reuniões e

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Realizado com base no Projeto Educativo da Escola (PEE)

atividades com as crianças e promover a participação das crianças em atividades de cidadania ativa de forma responsável e solidária.

O JI do Parque está inserido no Programa Eco-Escolas, tendo obtido o Certificado de Bandeira Azul da Europa em reconhecimento do trabalho desenvolvido no ano letivo 2013/2014 em benefício do ambiente e sustentabilidade. Tem um plano de ação que envolve diversos temas e atividades para os concretizar, ao nível dos resíduos, água, floresta, espaços exteriores, agricultura biológica e a alimentação. Apesar de não ser feita a separação dos resíduos nos respetivos ecopontos, é feita a compostagem de resíduos orgânicos.

No que respeita à organização do agrupamento, a gestão e a administração são realizadas através de um diálogo flexível e funcional, onde todas as estruturas estão envolvidas na tomada de decisões. Considero relevante o facto de a diretora do agrupamento ser educadora de infância, pois é uma situação pouco comum e que pode proporcionar uma maior visibilidade da educação pré-escolar.

1.1.3. Equipa educativa¹²

Por cada sala de atividades estão responsáveis dois adultos, uma educadora e uma assistente operacional¹³. A educadora tem 50 anos e é Licenciada em Educação Básica. Tem 23 anos de experiência - 3 em Creche e 20 em JI. Já esteve efetiva, mas agora está a contrato, sendo o primeiro ano que está nesta instituição. A assistente operacional tem 37 anos, fez o primeiro ano de Licenciatura em Educação Básica e tirou o curso de Auxiliar Técnica de Educadora de Infância. Trabalha com crianças do pré-escolar há 15 anos, sendo que 13 foram exercidos nesta instituição.

A educadora é quem está responsável pelo grupo e pela dinamização das atividades, contudo, a assistente operacional está sempre disponível para ajudar na preparação dos materiais e na realização das atividades. Considero que mantêm uma

¹² Dados recolhidos em conversa informal com ambos os membros da equipa educativa.

¹³ Existe também uma assistente operacional que vai alternando (por semana) a sua participação pelas salas existentes no JI.

relação baseada no trabalho em equipa, uma vez que a educadora não dispensa as opiniões e as ideias que a assistente operacional apresenta para atividades.

1.1.4. Grupo de crianças¹⁴

O grupo de crianças é composto por vinte crianças, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos¹⁵. Todas as crianças residem na zona envolvente à instituição, pelo que a distância casa-escola não é grande. Destas vinte crianças, cinco transitaram do ano anterior, sendo que as outras vieram de outras escolas ou estão a frequentar o JI pela primeira vez. A maior parte das crianças tem irmãos, mas apenas uma tem o irmão a frequentar a mesma instituição. Duas crianças têm Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma com défice cognitivo ao nível da linguagem e outra com um ligeiro défice ao nível cognitivo. Contudo, esta segunda criança apresenta um défice mais acentuado ao nível do foro emocional devido ao historial familiar. Ambas são seguidas por uma professora da Educação Especial. Existem crianças com alguns problemas na linguagem que frequentam a terapia da fala e outras duas que estão sinalizadas para tal. Estas informações estão organizadas na Tabela 1.

São que apresentam períodos de atenção curtos e algumas dificuldades de concentração. Na hora do tapete, por exemplo, distraem-se com muita facilidade e raramente conseguem manter o silêncio. Demonstram "uma enorme vontade de participar e colaborar com novas situações de experimentação" (Dionísio, 2014, p. 17) mas revelam algumas dificuldades em realizar trabalho de forma autónoma, necessitando muitas vezes do apoio de um adulto. Já conhecem alguns números e letras e a maior parte já sabe escrever o nome. Relativamente à interação com os pares, pareceu-me que brincam predominantemente em função do género, ou seja, as meninas brincam mais com as meninas e os meninos brincam mais com os meninos, principalmente em contexto de sala. A dificuldade que ainda demonstram em partilhar objetos e brinquedos origina, por vezes, conflitos entre elas. Contudo, algumas crianças

¹⁴ As informações referentes ao grupo de crianças foram elaboradas com base no Plano de Turma (PT) e em conversa com a educadora cooperante.

¹⁵ Idades em 28 de fevereiro de 2015.

gostam de ajudar os colegas a realizar as atividades. Relativamente à interação com os adultos, considero que as crianças veem os adultos como alguém que têm de respeitar, mas que também o podem ver como alguém que também brinca com elas. Contudo, por vezes mostram-se reticentes em cumprir as regras e as ordens que lhes são dadas.

Tabela 1

Caracterização do grupo de crianças

| Nome | Género | Data de nascimento/idade (fevereiro/2015) | NEE | Percurso Institucional | | |
|----------|-----------|---|-----|---------------------------|---------------------------|--------|
| | | | | Transitou do ano anterior | Veio de outra instituição | 1ª vez |
| Anabela | Feminino | 03/11/2009 - 5 anos | X | | X | |
| Bela | Feminino | 28/02/2009 - 6 anos | | X | | |
| Catarina | Feminino | 28/06/2009 - 5 anos | | | X | |
| Daniela | Feminino | 08/08/2009 - 5 anos | | | | X |
| Diogo | Masculino | 12/04/2009 - 5 anos | | X | | |
| Duarte | Masculino | 28/07/2009 - 5 anos | X | | X | |
| Filipe | Masculino | 29/01/2009 - 5 anos | | | X | |
| Gustavo | Masculino | 21/06/2009 - 5 anos | | - | - | - |
| Inês | Feminino | 18/01/2009 - 5 anos | | | | X |
| Lara | Feminino | 04/04/2009 - 5 anos | | | | X |
| Luís | Masculino | 10/12/2009 - 5 anos | | | X | |
| Manuel | Masculino | 10/08/2009 - 5 anos | | | | X |
| Mário | Masculino | 06/10/2010 - 4 anos | | | X | |
| Miguel | Masculino | 05/09/2009 - 5 anos | | | X | |
| Moisés | Masculino | 11/06/2009 - 5 anos | | X | | |
| Paula | Feminino | 20/01/2010 - 5 anos | | | X | |
| Rafaela | Feminino | 28/12/2009 - 5 anos | | | X | |
| Sónia | Feminino | 21/06/2009 - 5 anos | | X | | |
| Tadeu | Masculino | 20/08/2009 - 5 anos | | | X | |
| Tomás | Masculino | 13/01/2009 - 6 anos | | X | | |

Fonte: Adaptado das fichas individuais das crianças e conversa com a educadora cooperante

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças¹⁶, ao nível das áreas de conteúdo, ainda apresentam competências não consolidadas na área da formação pessoal e social, no que respeita à "autonomia, o saber partilhar no dia-a-dia, adquirir capacidades pessoais para conseguirem pensar e reproduzir valores" (Dionísio, 2014, p. 4). Em relação à área da expressão e comunicação, as crianças apresentam competências mais consolidadas, pois "gostam de jogar ao jogo simbólico, fazer dramatizações . . . gostam de dançar, cantar, ouvir histórias" (Dionísio, 2014, p. 4). Ainda nas palavras da educadora, esta afirma que "a motricidade global está interiorizada, embora na fina ainda haja crianças com alguma dificuldade" (p. 4). Começam progressivamente a interessar-se pelo código escrito: «*O Tomás foi buscar o cartão do nome de várias crianças e sentou-se à mesa, copiando-os para uma folha branca de papel. A Sónia e a Daniela, posteriormente, juntaram-se a ele a copiar os nomes para uma folha.*» (Nota de campo, 11 de março de 2015). Por fim, relativamente à área do conhecimento do mundo, "são crianças observadoras, gostam de dar a sua opinião sobre o que se passa à sua volta, interessam-se pelo meio que as rodeia, são curiosas" (Dionísio, 2014, p. 4).

1.1.5. Família das crianças

Tabela 2

Caracterização das famílias

| Criança | Pai | | | Mãe | | | Vive com |
|----------|---------|------------------------|------------------------|---------|---------------------------|------------------------|----------------|
| | Idade | Profissão | Habilitações Escolares | Idade | Profissão | Habilitações Escolares | |
| Anabela | 32 anos | Engenheiro Informático | Licenciatura | 31 anos | Assistente Administrativa | 12.º ano | Pais e irmã |
| Bela | 31 anos | Empregado de Balcão | 12.º ano | 28 anos | Doméstica | 8.º ano | Pais e 2 irmãs |
| Catarina | 43 anos | Estucador | 12.º ano | 37 anos | Doméstica | 6.º ano | Pais e 2 irmãs |
| Daniela | 33 anos | Lavador de Vidros | 9.º ano | 31 anos | Empregada de Escritório | 9.º ano | Pais e irmão |
| Diogo | 36 | Enfermeiro | Curso | 41 | Auxiliar de | 12.º ano | Pais e 3 |

¹⁶ Elaborado com base na avaliação diagnóstica realizada pela educadora. Consultado no PT.

| | anos | | Superior | anos | Educação | | irmãos |
|---------|---------|--------------------------|--------------|---------|-------------------------|--------------|--------------------------------|
| Duarte | - | - | - | 31 anos | Empregada de Limpeza | 6.º ano | Mãe, avó, tia, irmão |
| Filipe | 36 anos | Administrativo | 12.º ano | 35 anos | Técnica de Unhas de Gel | 12.º ano | Pais |
| Gustavo | - | - | - | - | Esteticista | 8.º ano | - |
| Inês | 30 anos | Eletricista | 9.º ano | 26 anos | Auxiliar de Ação Direta | 12.º ano | Pais e avó |
| Lara | 26 anos | - | - | 26 anos | Doméstica | 5.º ano | Mãe |
| Luís | 33 anos | Empresário | 9.º ano | 35 anos | Secretária | 12.º ano | Pais e irmão |
| Manuel | 29 anos | - | 11.º ano | 26 anos | Desempregada | 7.º ano | Pais e irmão |
| Mário | 30 anos | Chefe de Secção | 9.º ano | 24 anos | Ajudante de Caixeiro | 7.º ano | Pais e 2 irmãos |
| Miguel | 37 anos | Fisioterapeuta | Licenciatura | 36 anos | Contabilista | Licenciatura | Pais e 6 irmãos |
| Moisés | 41 anos | Gerente | 9.º ano | 40 anos | Enfermeira | Licenciatura | Pais e 3 irmãos |
| Paula | 39 anos | Tipógrafo | 9.º ano | 35 anos | Operária de Armazém | 12.º ano | Pais e irmão |
| Rafaela | 33 anos | Engenheiro Eletrotécnico | Mestrado | 39 anos | Médica Dentista | Licenciatura | Pais e irmão |
| Sónia | 39 anos | - | - | 28 anos | Chefe de Copa | 6.º ano | Mãe, irmã, madrinha, avó e tia |
| Tadeu | 45 anos | Carpinteiro | 4.º ano | 41 anos | Desempregada | 4.º ano | Pais e irmão |
| Tomás | 37 anos | Militar - GNR | 12.º ano | 35 anos | Funcionária Pública | 12.º ano | Pais e irmão |

Fonte: Adaptado dos registos individuais das crianças e conversa com a educadora cooperante

No que respeita às famílias, como está especificado na Tabela 2, a maior parte das crianças vive numa família nuclear, isto é, com o pai, mãe e algumas com irmãos,

contudo, algumas crianças vivem apenas com a mãe ou vivem também com avós ou com tios. As idades das mães e dos pais das crianças variam entre os 24 e os 45 anos, sendo que a média de idades é de 34 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão com os avós e outras saem acompanhadas por responsáveis de outras atividades que as crianças frequentam após o tempo letivo.

Analisando as profissões dos pais e das mães, a maior parte está empregada, excetuando duas mães, e uma escolaridade maioritariamente entre o 9.º e o 12.º anos (apenas 7 apresentam ter um curso superior). Não me é possível com os dados que me foram cedidos fazer uma caracterização aprofundada sobre a condição económica das famílias. Contudo, com base nas profissões dos pais posso considerar que as famílias têm um nível socioeconómico médio-baixo.

Relativamente à participação no contexto, pelo que me foi possível observar até agora, não parece existir muito interesse e empenho por parte dos pais em conhecer os trabalhos que os filhos vão realizando durante o ano e não participam quando a educadora envia trabalhos para casa para serem realizados em família - *«A educadora escreveu um recado para os pais aquando da visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Pedia-se que ajudassem as crianças na pesquisa de imagens e informações de animais domésticos, marinhos e selvagens para acrescentar ao trabalho que está a ser feito na sala. Já passaram quase duas semanas e apenas três ou quatro crianças trouxeram o que a educadora pediu.»* (Nota de campo, 5 de março de 2015). No entanto, existem exceções. Logo no início do estágio, a mãe de uma criança da minha sala mostrou-se disponível para fazer bolachinhas de manteiga com todas as crianças da instituição. A educadora cooperante, em conversa, informou-me que esta mãe gosta muito deste tipo de atividades e que se mostra sempre disponível para este tipo de iniciativas. Contudo, não posso deixar que este tipo de situação me impeça de trabalhar com as famílias, antes pelo contrário. Durante a minha intervenção tentarei encontrar estratégias para envolver as famílias nos trabalhos das crianças, seja em casa, seja na sala.

1.1.6. Análise reflexiva¹⁷

Na sua intervenção, a educadora tem sempre em vista os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, respeitando a individualidade de cada um, defendendo a diferenciação pedagógica aos vários níveis etários. A educadora defende também uma

metodologia onde a criança aprenda a fazer uso da linguagem, descubra as características físicas e sociais do meio em que vive, construa uma linguagem positiva e equilibrada de si própria e adquira hábitos básicos de comportamento que lhe permitam uma autonomia pessoal elementar (Dionísio, 2014, p. 7).

É dada primazia à experiência e às atividades lúdicas, sejam estas em grupo ou individualmente. A organização do espaço, dos materiais e da rotina, segundo a educadora, é feita de forma a promover a autonomia e as aprendizagens das crianças. Para cada área de conteúdo estão estabelecidas diversas estratégias/atividades, contempladas no PT. Outra das intenções da educadora é o trabalho em conjunto entre JI e as AAAF, uma vez que "partem do mesmo princípio, porque as duas, e em conjunto com as famílias, têm que proporcionar à criança experiências básicas que contribuam para o seu desenvolvimento" (Dionísio, 2014, p. 7). Para além disso, ainda segundo a educadora, "a função educativa deve entender-se como um todo onde estes agentes educativos trabalham para o mesmo fim" (p. 7).

Com as famílias e a comunidade, a educadora defende uma relação com base na troca de informações, troca de saberes e na cooperação, convidando-os para participar em atividades, com o objetivo de os envolver cada vez mais nas atividades da sala e do Plano Anual de Atividades. Com isto pretende-se "criar um ambiente de confiança e segurança entre a escola e a família para que toda a comunidade educativa se envolva" (Dionísio, 2014, p. 8).

Relativamente à **sala de atividades** (anexo A), considero que é um espaço bem organizado e com diversas potencialidades para as crianças, devido às múltiplas áreas

¹⁷ Elaborado com base no PT, observação direta e conversa informal com a educadora e assistente operacional.

que contém, bem como à diversidade de materiais (que especificarei a seguir). A área do tapete é onde se proporcionam momentos de grande grupo onde se canta a canção do bom dia, se conversa com as crianças sobre variados temas, se conta histórias, se fala sobre as atividades que vão ser realizadas, etc. À exceção desta área, existem outras oito áreas, as quais estão limitadas com um número de crianças que podem participar em simultâneo, são estas:

- Área da biblioteca - espaço decorado com um pequeno colchão e almofadas onde as crianças podem contar histórias, manusear os livros. Existem também fantoches com os quais podem dinamizar histórias, apelando à sua imaginação e criatividade (máximo duas crianças);

- Área das construções - área onde as crianças podem fazer construções com legos e outros materiais de construção (máximo quatro crianças);

- Área da plasticina - mesa onde as crianças podem manusear plasticina de várias cores e utilizar utensílios com diversas formas para moldar (máximo duas crianças);

- Área da pintura - área onde existe um cavalete, tinta de várias cores, pinceis de diversos tamanhos, dois lavatórios e bibes, na qual as crianças podem fazer pinturas (máximo duas crianças);

- Área de desenho/jogos de mesa - mesa onde as crianças têm à sua disposição diversos jogos de diferentes naturezas que podem utilizar; lugar onde as crianças podem desenhar e pintar, utilizando diversos materiais de desenho (máximo oito crianças);

- Área de recorte - mesa onde as crianças podem fazer recortes de revistas, jornais ou outros materiais (máximo seis crianças);

- Área da casa - área onde as crianças podem brincar ao faz de conta, dando asas à sua imaginação, equipada com objetos e materiais variados (máximo seis crianças);

- Área da garagem - espaço onde existem vários tipos de carros, no qual as crianças podem montar pistas para utilizar os carros (máximo 3 crianças).

A sala de atividades possui também um quadro a giz onde se escreve a data para as crianças escreverem nos seus trabalhos, mas que também pode ser utilizado por elas. Nas paredes podem encontrar-se o mapa das presenças (onde cada criança, quando chega, marca a sua presença escrevendo a letra do seu nome), a data e o tempo (feitos por uma criança, aleatoriamente). Estão também expostos os trabalhos que vão sendo realizados ao longo do tempo, bem como os números de 1 a 10 em ponto grande, os números de 1 a 100 em ponto pequeno, algumas regras básicas de convivência e bom comportamento na sala, receitas elaboradas pelas crianças e ainda um mapa da União Europeia.

Para além da sala de atividades, as crianças frequentam ainda outros três espaços: o refeitório, que é um espaço pré-fabricado, onde as crianças almoçam; duas casas de banho¹⁸ (uma para os meninos e outra para as meninas), cada uma com duas sanitas e dois lavatórios; o espaço exterior, que é um espaço amplo, onde as crianças passam o tempo de recreio, predominantemente depois do almoço.

No que respeita aos materiais da sala de atividades, considero que existe uma multiplicidade de materiais que as crianças podem usufruir. Na sala existem três mesas onde podem ser feitos os jogos de mesa, desenhos, recortes, etc. e onde são realizados os trabalhos orientados pela educadora. À disposição das crianças estão diversos materiais de desenho, escrita, pintura, recorte e colagem - lápis de cor finos e grossos, lápis de carvão, lápis de cera, canetas de feltro finas e grossas, borrachas, afias, folhas brancas, folhas de papel manteiga, folhas de várias cores, cartolinas de várias cores e padrões, revistas e jornais, tintas de diversas cores, pinceis, tesouras, colas batom, colas líquidas. Existem também variados materiais de desperdício, como tampas, caixas de ovos, garrafas de plástico, restos de cartolinas, entre outros.

Na área da casa, as crianças podem usufruir também de uma diversidade de objetos, tais como roupas, calçado, malas, vários objetos de cozinha, como tachos, panelas, pratos, talheres, alimentos variados, embalagens de alimentos, telefone, vassouras, pás, etc. Com esta variedade de objetos, as crianças podem manuseá-los e

¹⁸ Tal como o refeitório e o espaço exterior, as casas de banho são um espaço comum às duas salas. Contudo, considero que o espaço das casas de banho é muito reduzido para as crianças das duas salas.

utilizá-los nas suas brincadeiras de faz de conta, aproximando-as quase da realidade, uma vez que, à partida, são objetos do seu dia a dia, objetos que podem encontrar em sua casa.

Na área dos jogos de mesa, as crianças têm à sua disposição jogos de variadas naturezas, como jogos de encaixe, puzzles, jogos relacionados com o vestuário, com geografia, carpintaria, jogos de lógica, entre outros.

No espaço exterior, existe também alguma diversidade de materiais, contudo, nem todos se encontram à disposição das crianças. As crianças têm sempre oportunidade de brincar com bolas e arcos e às vezes são-lhes cedidos um escorrega e alguns triciclos. Quando tal acontece, costuma gerar conflitos, uma vez que não é possível garantir um triciclo por criança. Existe também uma casa de madeira onde também podem brincar. Penso que, apesar de não haver uma grande variedade de objetos, o facto de o espaço ser grande e com alguma vegetação à volta, incentiva a que as crianças interajam mais umas com as outras, bem como a exploração do meio ambiente.

A rotina diária, esquematizada na Tabela 3, inicia às 9:00h, na qual as crianças chegam à sala e marcam a sua presença. Até ao momento do acolhimento (9:15h), as crianças encontram-se em brincadeira livre, na qual podem fazer jogos de mesa. No acolhimento é cantada a canção do Bom Dia, conta-se o número de crianças que estão presentes, conta-se uma história, conversa-se com as crianças, etc. É o momento em que se faz uma organização do dia, ou seja, a educadora fala com as crianças sobre as atividades que vão ser realizadas. É também no momento do acolhimento que se elege dois "chefes", que ficam responsáveis por ajudar a educadora nas várias tarefas do dia. Às 10:00h é feita a higiene, na qual as crianças lavam as mãos para comerem o lanche da manhã. Os "chefes" estão responsáveis por distribuir um guardanapo as peças de fruta às outras crianças. Às 10:30h iniciam as atividades letivas e a educadora lança a atividade que vai ser realizada. A organização do grupo funciona consoante a natureza da atividade, mas normalmente as atividades são realizadas em pequenos grupos, em simultâneo com brincadeira livre, nas várias áreas da sala. A partir das 11:45h é a altura de começar a arrumar a sala e fazer a higiene para a hora do almoço, às 12:00h. As

crianças fazem uma fila, com os dois "chefes" à frente e dirigem-se para o refeitório, onde é distribuído o almoço. Permanecem lá até que todos tenham acabado para depois poderem ir para o recreio, até as 13:00h. A partir das 13:15h, a educadora pode optar por permanecer no recreio ou recomeçar as atividades letivas, depois de uma pequena conversa de tapete, leitura de histórias, pequenos jogos, etc. Até às 14h40, as crianças continuam o trabalho que estava a ser desenvolvido na parte da manhã e depois tomam o lanche da tarde. Permanecem na sala até os responsáveis os virem buscar, a partir das 15:00h. As crianças que frequentarem as AAAF são acompanhadas pelo responsável até às 19:00h, onde realizam atividades diversas.

Tabela 3

Rotina Diária

| Horas | Atividade |
|---------------|--------------------|
| 7:30 - 9:00 | AAAF |
| 9:00 | Entrada |
| 9:15 | Acolhimento/tapete |
| 10:00 | Higiene |
| 10:10 | Lanche da manhã |
| 10:30 | Atividades letivas |
| 11:45 | Higiene |
| 12:00 | Almoço/recreio |
| 13:00 | Acolhimento/tapete |
| 13:15 | Atividades letivas |
| 14:40 | Higiene |
| 14:45 | Lanche da tarde |
| 15:00 - 19:30 | AAAF |

Fonte: Adaptado do PT.

2. SECÇÃO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificação geral

2.1.1. Intenções para a ação

Tendo como base o grupo de crianças e as suas características, as famílias e a equipa educativa, foram estabelecidas intenções para a intervenção com estes intervenientes da ação educativa:

Com as crianças

- Promover o desenvolvimento global da criança explorando as diferentes áreas de conteúdo;
- Promover o desenvolvimento social e pessoal da criança, respeitando a sua individualidade, apoiando-a nas suas dificuldades;
- Promover o desenvolvimento social e pessoal da criança, incentivando a sua autonomia;
- Fomentar a consciência de si e dos outros, interiorizando regras de relacionamento e de convivência social;
- Incentivar a curiosidade e o desejo de saber mais, fomentando um sentido crítico.

Com as famílias

- Envolver as famílias na elaboração do(s) projeto(s) no âmbito de Projetos Curriculares Integrados;
- Divulgar o trabalho que é desenvolvido com as crianças, através da exposição do produto das atividades que vão sendo desenvolvidas.

Com a equipa

- Considerar a equipa educativa como uma mais-valia para a aprendizagem;
- Valorizar e manter o espírito colaborativo com a equipa educativa.

2.1.2. O que pretendo que as crianças atinjam no final da PPS

Ao longo da PPS, irei realizar diversas atividades ao nível das diferentes áreas de conteúdo. Contudo, e indo ao encontro do diagnóstico feito do grupo de crianças, irei:

- Realizar vários momentos de tapete, uma vez que é uma das fragilidades do grupo. Com estes momentos pretendo que as crianças consigam estar mais concentradas e participem mais nas conversas em grupo;

- Realizar atividades em pequenos grupos de forma a promover a tomada de decisões em grupo, incentivando o respeito pelas opiniões dos colegas.

Com a realização do projeto "A Brincar e a Ajudar vamos Reciclar" (Anexo U), mais ligado à área de conteúdo do conhecimento do mundo, pretendo que as crianças adquiram vários conhecimentos ligados ao tema da reciclagem, nomeadamente, que sejam capazes de:

- Identificar e distinguir os diferentes ecopontos (papelão, embalão e vidro);
- Referir e identificar os resíduos que podem ser colocados em cada ecoponto;
- Mobilizar vocabulário relacionado com a reciclagem;
- Utilizar os ecopontos, colocando os resíduos no ecoponto respetivo.

Este projeto será desenvolvido tendo como base a Metodologia de Trabalho de Projeto.

2.2. Planificação semanal

Atividades planeadas e concretizadas pela educadora

Atividades planeadas pela educadora e concretizadas em conjunto

Atividades planeadas pela educadora e concretizadas por mim

Atividades planeadas e concretizadas por mim

Atividades do projeto de intervenção

Tabela 4

Planificação da semana de 2 a 6 de março

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (02/03/2015) | - Conversa no tapete sobre o fim de semana. - Desenho do fim de semana. |
| 3ª feira (03/03/2015) | - Leitura da História "Oh!" de Josse Goffin. (Anexo B) - <i>Cadavre Exquis</i> - Execução. (Anexo C) |
| 4ª feira (04/03/2015) | - <i>Cadavre Exquis</i> - Apresentação. (Anexo C) |
| 5ª feira (05/03/2015) | - Início do trabalho da Lagarta (pintura). |
| 6ª feira (06/03/2015) | - Continuação do trabalho da Lagarta (colagem das tampas - letras do nome). |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5

Planificação da semana de 9 a 13 de março

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (09/03/2015) | - Leitura de duas histórias sobre o pai com as crianças das duas salas. - Desenho para o pai: pintura com lápis de cor e recortes de revistas. - Continuação da atividade da lagarta. |
| 3ª feira (10/03/2015) | - Leitura de uma história sobre o pai. - Continuação da atividade da lagarta. - Elaboração de um postal para o Dia do Pai. |
| 4ª feira (11/03/2015) | - Visita de uma higienista oral. - Continuação da atividade da lagarta. - Continuação da elaboração de um postal para o Dia do Pai. |
| 5ª feira (12/03/2015) | - Conclusão da atividade da lagarta. - Continuação do desenho para o pai. |
| 6ª feira (13/03/2015) | - Leitura da História "Xico" de Paula Carbaleira". - Pintura de um envelope para a prenda do Dia do Pai. - Continuação da elaboração de um postal para o Dia do Pai. |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 6

Planificação da semana de 16 a 20 de março

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|--|
| 2ª feira (16/03/2015) | - Conversa sobre o fim de semana. - Desenho sobre o fim de semana. - Continuação da elaboração de um postal para o Dia do Pai. |
| 3ª feira (17/03/2015) | - Conclusão da elaboração de um postal para o Dia do Pai. - Elaboração das galinhas para a Páscoa. - Ficha de grafismos. |
| 4ª feira (18/03/2015) | - Desenho sobre a Páscoa. - Confeção de bombons e bolinhos (orientado pela estagiária Madalena). |
| 5ª feira (19/03/2015) | - Dia do Pai: confeção de bolachas; convívio. |
| 6ª feira (20/03/2015) | - Visita ao Parque da Fundação Calouste Gulbenkian. - Caça aos ovos. |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7

Planificação da semana de 7 a 10 de abril

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|--|
| 3ª feira (07/04/2015) | - Visita à Fundação Calouste Gulbenkian: Exposição "Ouvir as Imagens" |
| 4ª feira (08/04/2015) | - Atividade de expressão plástica sobre a primavera: recorte, colagem e grafismos. |
| 5ª feira (09/04/2015) | - Continuação da atividade de expressão plástica sobre a primavera: recorte, colagem e grafismos. |
| 6ª feira (10/04/2015) | - Início do Projeto: 1ª Fase - Leitura da história "A Galinha Ruiva" e discussão em grupo - "As nossas experiências" e "O que sabemos". (Anexo D) - Continuação da atividade de expressão plástica sobre a primavera: recorte, colagem e grafismos. |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8

Planificação da semana de 13 a 17 de abril

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|--|
| 2ª feira (13/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de histórias relacionadas com o Dia dos Beijinhos, com as crianças das duas salas. - Continuação da atividade de expressão plástica sobre a primavera: recorte, colagem e grafismos. - Pintura com berlindes - flores para decorar a sala. |
| 3ª feira (14/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Reconto de uma história por uma criança: "Os três porquinhos". - Dinamização de uma atividade por estagiários do Programa Integrado de Integração e Formação (PIEF). - Elaboração de uma árvore da primavera. |
| 4ª feira (15/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da 1ª Fase do Projeto - Leitura da história "A Viagem da Sementinha" de M. Isabel Loureiro e Norberto Nunes - "O que queremos saber". (Anexo E) - Continuação dos trabalhos. |
| 5ª feira (16/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da 1ª Fase do Projeto - Conversa com as crianças - "Onde vamos procurar?". - Construção de letras para decoração da sala "Chegou a Primavera". (Anexo F) |
| 6ª feira (17/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história "Uma aventura na Primavera" de Nuno Miguel Caravela. - Divisão silábica com a palavra "Primavera". (Anexo G) |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 9

Planificação da semana de 20 a 24 de abril

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (20/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Conversa e desenho sobre o fim de semana. - Ordenação de imagens do crescimento de uma semente. |
| 3ª feira (21/04/2015) | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história "Sou especial porque sou eu" de Sarah Massini; observação no espelho: "O que vejo? O que me faz feliz?". - Continuação da atividade da ordenação de imagens do crescimento de uma semente. - Início dos trabalhos para o Dia da Mãe: recorte e colagem. |

| | |
|--------------------------|--|
| 4ª feira (22/04/2015) | - Leitura da história "Amor-Perfeito" de Babeto Cole; conversa em grande grupo sobre a Mãe. - Continuação da realização dos trabalhos. - Plantação na horta. |
| 5ª feira (23/04/2015) | - Teatro de fantoches elaborado pelas crianças: "O Capuchinho Vermelho". - Continuação da realização dos trabalhos. - Plantação na horta. |
| 6ª feira (24/04/2015) | - Teatro de fantoches elaborado pelas crianças: "O Patinho Feio". - Continuação da realização dos trabalhos. |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 10

Planificação da semana de 27 a 30 de abril

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|--|
| 2ª feira (27/04/2015) | - Conversa e desenho sobre o fim de semana. - Elaboração de trabalhos para o Dia da Mãe. |
| 3ª feira (28/04/2015) | - Continuação da elaboração dos trabalhos. |
| 4ª feira (29/04/2015) | - Leitura da história "Coração de Mãe" de Isabel Minhós Martins. - "A Mãe é..." - características da Mãe com as letras do alfabeto. (Anexo H) |
| 5ª feira (30/04/2015) | - Dia da Mãe: atividades com as Mães - pintura de um mural e horta. |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 11

Planificação da semana de 4 a 8 de maio

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (04/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Conversa em grupo sobre o fim de semana 10h - 10h30: Higiene; Lanche da manhã 10h30: Desenho do fim de semana; Atividades livres 11h45 - 13h: Higiene; Almoço; Recreio 13h - 14h40: Portfólio da criança; Atividades livres |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>14h40 - 15h: Higiene; Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>3ª feira (05/05/2015)</p> | <p>9h - Entrada</p> <p>9h15 - Acolhimento; Leitura da história "Valéria e a Vida" de Sidónio Muralha; Conversa e discussão em grupo sobre o que é um ambiente limpo e um ambiente poluído; Chuva de ideias (Anexo I)</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Desenho - Ambiente limpo vs. Ambiente poluído (Anexo J); Atividades livres</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>4ª feira (06/05/2015)</p> | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Continuação e conclusão da atividade iniciada no dia anterior</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Continuação e conclusão da atividade iniciada no dia anterior</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres/jogos</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>5ª feira (07/05/2015)</p> | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Conversa em grande grupo sobre a reciclagem: "O que sabemos sobre a reciclagem?" (Anexo L)</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: "Há ecopontos na nossa escola?": Contabilização do tipo e do número de "caixotes" que existem no JI para colocar o lixo (Anexo M)</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>6ª feira (08/05/2015)</p> | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Discussão em grande grupo sobre a visita ao espaço exterior; Atividade de contagem - "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o lixo?" (Anexo N)</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Discussão em grande grupo sobre a construção dos ecopontos - Quais</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>vamos construir? Como vamos fazer? Que materiais vamos usar? Quem faz o quê? (Anexo O)</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
|--|--|

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 12

Planificação da semana de 11 a 15 de maio

| Dia da semana | Atividades |
|----------------------------------|--|
| <p>2ª feira (11/05/2015)</p> | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Conversa em grupo sobre o fim de semana</p> <p>10h - 10h30: Higiene; Lanche da manhã</p> <p>10h30: Desenho do fim de semana; Atividades livres</p> <p>11h45 - 13h: Higiene; Almoço; Recreio</p> <p>13h - 14h40: Pintura do título do projeto; Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene; Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>3ª feira (12/05/2015)</p> | <p>9h - Entrada</p> <p>9h15 - Acolhimento; Análise em grande grupo sobre pesquisa efetuada em casa sobre os ecopontos; Registo da informação (Anexo P)</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Leitura de uma história na EB1/JI</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| <p>4ª feira (13/05/2015)</p> | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Discussão em grupo sobre a divulgação do projeto; Início da construção dos ecopontos - pintura (Anexo Q)</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Continuação da atividade; Atividades livres</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Continuação da atividade; Atividades livres</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |
| 5ª feira (14/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Trabalho de grupo: Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto (Anexo R); Atividades livres 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Continuação da atividade; Atividades livres 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |
| 6ª feira (15/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Continuação da atividade iniciada no dia anterior; Atividade do Dia da Família 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Continuação da atividade iniciada no dia anterior; Atividade do Dia da Família 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13

Planificação da semana de 18 a 22 de maio

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (18/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Leitura da história "A Grande Viagem do Lixo" da Lipor 10h - 10h30: Higiene; Lanche da manhã 10h30: Conversa em grande grupo: "Para onde vai o lixo?" e "O que é a reciclagem?". Registo das respostas 11h45 - 13h: Higiene; Almoço; Recreio 13h - 14h40: Conclusão da atividade "Trabalho de grupo: Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto"; Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene; Lanche da tarde |

| | |
|--------------------------|--|
| | 15h: Saída |
| 3ª feira (19/05/2015) | <p>9h - Entrada</p> <p>9h15 - Acolhimento; Início da elaboração do teatro para a divulgação do projeto (Anexo S); Atividades livres</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Continuação da atividade; Atividades livres</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| 4ª feira (20/05/2015) | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Continuação da atividade iniciada no dia anterior</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Continuação da atividade iniciada no dia anterior</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| 5ª feira (21/05/2015) | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Preparação do teatro para a divulgação do projeto à Sala 1</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Apresentação do teatro do projeto à Sala 1</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |
| 6ª feira (22/05/2015) | <p>9h: Entrada</p> <p>9h15: Acolhimento; Preparação da exposição; Elaboração dos convites para os pais</p> <p>10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã</p> <p>10h30: Continuação da atividade</p> <p>11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio</p> <p>13h - 14h40: Atividades livres</p> <p>14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde</p> <p>15h: Saída</p> |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 14

Planificação da semana de 25 a 29 de maio

| Dia da semana | Atividades |
|--------------------------|---|
| 2ª feira (25/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Exposição do Projeto ; Conversa sobre o fim de semana 10h - 10h30: Higiene; Lanche da manhã 10h30: Jogo de estafetas: "Corrida da Reciclagem" (Anexo T); Atividades livres 11h45 - 13h: Higiene; Almoço; Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene; Lanche da tarde 15h: Saída |
| 3ª feira (26/05/2015) | 9h - Entrada 9h15 - Acolhimento; Conversa em grande grupo/individual: Avaliação do projeto ; Atividades livres 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Atividades livres 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Divulgação do projeto da sala 1 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |
| 4ª feira (27/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Atividades orientadas ; atividades livres 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Atividades orientadas ; atividades livres 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |
| 5ª feira (28/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Ida ao cinema 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Ida ao cinema 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde |

| | |
|--------------------------|--|
| | 15h: Saída |
| 6ª feira (29/05/2015) | 9h: Entrada 9h15: Acolhimento; Atividades orientadas; atividades livres 10h - 10h30: Higiene/Lanche da manhã 10h30: Atividades orientadas; atividades livres 11h45 - 13h: Higiene/Almoço/Recreio 13h - 14h40: Atividades livres 14h40 - 15h: Higiene/Lanche da tarde 15h: Saída |

Fonte: Elaboração própria.

2.3. Identificação da problemática

Desde a minha intervenção em Creche que gostava de ficar a ver as crianças brincar. A forma como exploravam os materiais, como partilhavam (ou não) os brinquedos com as outras crianças, etc. Em contexto de JI, as crianças brincam de outra forma, com outras intenções, com outros objetivos. A forma como comunicam com os seus pares é também diferente, relativamente à Creche.

Desta forma, despertou-me a curiosidade de saber mais acerca da forma como as crianças brincam e de que forma a brincadeira é importante para o seu desenvolvimento, essencialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das relações entre pares e à exploração do espaço/materiais.

2.4. Observação de duas crianças¹⁹

Foi solicitado que observássemos duas crianças em três momentos diferentes da sua rotina: em interação criança-adulto, criança-criança e criança-objeto. Essas observações tiveram a duração de dois minutos, durante os quais observei a criança e, posteriormente, com base em indicadores de níveis de envolvimento e bem estar, atribuí uma cotação.

¹⁹ Realizado com base em Portugal, G. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Escolhi o Moisés e o Luís para realizar as observações porque são crianças que eu considero que diferem ao nível do comportamento e do envolvimento nas atividades. O Moisés é uma criança que considero que tem um *maior nível de concentração* nas atividades, *mais respeitador* das regras de sala, dos adultos e dos seus pares, ao contrário do Luís, que se apresenta como uma criança *mais agitada*, com um *menor nível de concentração* nas atividades e *menos respeitador* ao das regras, adultos e crianças. A descrição das observações e a respetiva cotação encontram-se nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15

Observações feitas ao Moisés

| 27 de abril de 2015 11h12-11h14 | Interação Criança-Adulto | Adultos presentes: Educadora, Assistente Operacional e Estagiária | |
|--|---------------------------|--|--|
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> | |
| Para a realização do desenho do fim de semana, a educadora pede à criança que distribua os materiais necessários para a atividade. Respeitando o pedido da educadora, a criança levanta-se, dirige-se ao armário e distribui lápis de cor pelas várias mesas. | | BE: 4 EN: 4 | |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 4 ao bem estar, uma vez que a criança, através das expressões faciais, demonstrou satisfação por ter sido escolhida pela educadora para fazer essa tarefa. Tal como refere Portugal (2011), a criança evidencia "sinais claros de satisfação/felicidade" (p. 23). • Atribuí o nível 4 ao envolvimento, pois "a actividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades" (Portugal, 2011, p. 29). | | | |
| 14 de maio de 2015 13h43-13h45 | Interação Criança-Criança | Adultos presentes: Duas educadoras, três assistentes operacionais e duas estagiárias | |
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem</u> | |

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| | | <u>estar/envolvimento</u> |
| Durante os ensaios de uma coreografia para a festa final, a criança ajuda outra que se mantém parada durante toda a música. Pega nos braços da outra criança, ajudando-a a realizar a coreografia. | | BE: 5 EN: 4 |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 5 ao bem estar, pois a criança parece estar tranquila, demonstrando "autoconfiança e autoestima" (Portugal, 2011, p. 23). Para além disso, a criança parece estar "bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas" (Portugal, 2011, p. 23), neste caso, com a criança. • Atribuí o nível 4 ao envolvimento, pois a criança está empenhada a ajudar o seu colega. "A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. . . A criança sente-se desafiada". (Portugal, 2011, p. 29) | | |
| 11 de maio de 2015 9h16-9h18 | Interação Criança-Objeto | Adultos presentes: Educadora, Assistente Operacional e Estagiária |
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| A criança está a fazer um jogo (puzzle) que consiste em juntar 2 peças para formar uma carruagem para construir um comboio. Executa a tarefa sem dificuldade. Canta durante o processo. | | BE: 4/5 EN: 4 |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 4/5 ao bem-estar, pois a criança evidencia "sinais claros de satisfação/felicidade" (Portugal, 2011, p. 23), não manifestando sinais de desconforto (nível 4). A criança parece estar bem consigo própria, evidenciando alegria sorrindo e cantarolando (nível 4). • Atribuí o nível 4 ao envolvimento, uma vez que a criança apresenta sinais claros de envolvimento na atividade. "A actividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades . . . A criança envolve-se na actividade praticamente sem interrupções" (Portugal, 2011, p. 29). | | |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 16

Observações feitas ao Luís

| 20 de abril de 2015 9h28-9h30 | Interação Criança-Adulto | Adultos presentes: Educadora, Assistente operacional e Estagiária |
|---|---------------------------|--|
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| Durante a hora do tapete, a criança perturba a atenção das outras crianças fazendo barulho. Após ter sido chamado à atenção pela educadora para manter o silêncio, revirou os olhos e tapou os ouvidos. A educadora pediu-lhe que saísse do tapete e a criança não obedeceu. | | BE: 3 EN: 2 |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 3 ao bem-estar, pois a criança não apresenta sinais claros que indiquem propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. Apresenta também comportamentos assertivos e às vezes "desliga" do contexto. • Atribuí o nível 2 ao envolvimento, pois a criança não estava verdadeiramente envolvida na atividade, estava "mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças". "A concentração é limitada e superficial". (Portugal,2011, p. 28) | | |
| 6 de maio de 2015 9h05-9h07 | Interação Criança-Criança | Adultos presentes: Educadora e Estagiária |
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| A criança encontra-se a "lutar" com outra criança. Após ser chamada à atenção para parar, continua com os mesmos comportamentos, trocando olhares comigo. A outra criança dirige-se para os jogos de chão e ele continua a provocá-lo, mesmo depois de o colega se ter queixado. | | BE: 2/3 EN: 3 |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 2/3 ao bem-estar, uma vez que a criança parece estar bem, apresentando sinais positivos de bem-estar, contudo apresenta comportamentos que não são os ideais (nível 3), pois evidencia "prazer em coisas "negativas" (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança . . .)" (Portugal 2011, p. 23) (nível 2). • Atribuí o nível 3 ao envolvimento, pois a criança está continuamente envolvida na ação que está a | | |

| | | |
|---|---------------------------------|---|
| realizar e, tal como refere Portugal (2011), "contrariamente aos níveis 1 e 2, a actividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objectivos e intenção" (p. 29). | | |
| 19 de maio de 2015 9h16-9h18 | Interação Criança-Objeto | Adultos presentes: Assistente Operacional e Estagiária |
| <u>Descrição da Observação</u> | | <u>Nível de bem estar/envolvimento</u> |
| Antes do acolhimento, a assistente operacional pede à criança que vá fazer um jogo, uma vez que estava a correr na sala. Contrariada, a criança vai buscar um jogo e começa a realizá-lo, sempre atenta ao que se passa à sua volta. | | BE: 3 EN: 3 |
| <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuí o nível 3 ao bem estar, uma vez que a criança apresenta uma "postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto" (Portugal, 2011, p. 23). Para além disso, esta criança, por vezes, "desliga" do contexto, não estando completamente concentrado no que está a fazer. • Atribuí o nível 3 ao envolvimento, pois a criança, embora esteja a realizar a atividade, não se verifica "intensidade". "A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer" (Portugal, 2011, p. 29). | | |

Fonte: Elaboração própria.

3. SECÇÃO 3 - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação pessoal - reflexões diárias e semanais

19 de fevereiro de 2015

O primeiro dia de estágio é sempre dos mais difíceis. É o dia em que vamos conhecer a instituição pela primeira vez, ou seja, conhecer novos espaços, novas pessoas, novas crianças. Fico sempre com aquela sensação de "friozinho na barriga", pois nunca se sabe o que vamos encontrar. Confesso que quando cheguei senti um choque relativamente à Creche em vários níveis. Primeiro, é um contexto muito diferente. A instituição é mais pequena, tem menos crianças. Mas tem mais confusão, mais barulho. Não vejo isto como um aspeto negativo, mas como algo a que já não estava habituada.

Fomos muito bem recebidas pela equipa educativa da instituição, que nos explicou logo algumas das dinâmicas da escola. Já dentro da sala, as crianças ficaram um pouco *surpreendidas* com a minha presença e algumas vieram ter comigo e perguntaram-me o nome. Tentei manter uma postura descontraída, não me mostrando insegura perante as crianças. A educadora, no momento do tapete, apresentou-me às crianças, depois de terem cantado a canção do bom dia e de terem falado sobre como tinha sido o carnaval. Posteriormente, foi realizada uma atividade com aguarela, técnica esta a maioria das crianças nunca tinha experimentado. Fiquei surpreendida com os resultados finais dos trabalhos, pois as crianças nestas idades (4 e 5 anos) são capazes de fazer trabalhos muito giros.

No decorrer do dia fui conversando com a educadora sobre algumas características do grupo, bem como as várias dinâmicas da rotina diária. Aproveitei este primeiro dia para fazer uma primeira observação da sala de atividades, das crianças e claro, começar a integrar-me no grupo. Durante o recreio depois de almoço, reparei que a parte de fora da instituição está um pouco degradada, o que me fez pensar que poderíamos realizar um projeto em conjunto com as duas salas, no qual se pintasse a escola, envolvendo também as famílias. Em conversa com a minha colega, esta confessou-me que também já tinha pensado no mesmo. Brevemente iremos apresentar esta ideia à coordenadora do JI.

Penso que o primeiro dia correu relativamente bem, contudo receio que o processo de adaptação vá ser mais difícil do que estava à espera. Mas é um processo que demora tempo e quero que tudo corra da melhor forma possível, por isso tenho de dar o melhor de mim para me sentir incluída no grupo de crianças.

20 de fevereiro de 2015

Quando chegamos à instituição já algumas crianças chegaram, estando acompanhados por uma docente no CAF a realizar atividades. À medida que as outras crianças vão chegando, vão marcando a sua presença e realizam atividades livres até a educadora começar as atividades orientadas. Cantam a canção do bom dia e a educadora

explica o que vai ser feito. Desta forma as crianças ficam a saber o que vai ser feito, começando assim a organizar o seu dia.

Enquanto as crianças que não realizaram a atividade do dia anterior a realizavam, os outros faziam atividades escolhidas por si. Acompanhei o trabalho das crianças, sentando-me mesmo ao pé delas, dando orientações de como utilizar as aguarelas. Sinto que as crianças estão a *lidar bem* com a minha presença e que *se sentem à vontade* comigo ao seu lado.

Existe uma professora de ensino especial que vai às instituições do agrupamento para trabalhar individualmente com as crianças com NEE e acompanha duas crianças da minha sala. Ainda não sei bem que tipo de trabalho é feito com cada uma destas crianças, mas é algo de que me irei informar.

Uma das minhas principais preocupações neste momento é como lidar com o comportamento de algumas crianças, que são um pouco *resistentes* ao cumprimento de ordens. Na minha intervenção pretendo atuar com o objetivo de melhorar o comportamento das crianças e a incentivar o cumprimento de regras.

23 de fevereiro de 2015

A mãe do Filipe foi à escola para fazer bolachinhas com as crianças das duas salas. As crianças participaram na atividade com *bastante entusiasmo*. Com este tipo de atividades podem ser trabalhadas diversas coisas, como a culinária, o conhecimento dos ingredientes, a matemática, a linguagem oral e escrita. Para além disso trabalha-se também a motricidade fina, uma vez que as crianças têm a oportunidade de amassar a massa e de utilizar formas para fazer as bolachas.

Depois da atividade, fez-se uma pequena reunião com as crianças, na qual se discutiu quais foram os ingredientes utilizados na receita, bem como as respetivas quantidades. Cada criança fez um desenho sobre a receita e escreveu (copiado do quadro) os ingredientes e as quantidades utilizadas para levar para casa. Fascina-me ver as crianças a começarem a ser confrontadas com o código escrito e como reagem perante isso: «*Durante a realização da atividade, à medida que a Lara ia escrevendo os ingredientes, ia identificando as letras iguais às do seu nome, dizendo-me "esta letra é*

do meu nome".» (Nota de campo, 23 de fevereiro de 2015). Com a ajuda da educadora, foi também elaborada uma cartolina onde se escreveu a receita completa e se colou restos das embalagens dos ingredientes para as crianças terem uma representação mais real e para começarem a associar a palavra ao ingrediente. Depois, com papel celofane, embrulhámos as bolachinhas e colocámos à entrada para os pais comprarem.

Com esta atividade, posso afirmar que esta instituição promove a participação e o envolvimento dos pais em atividades conjuntas com as crianças. Contudo, não sei ainda se existe um envolvimento geral, ou seja, se são vários os pais que visitam o JI para realizar atividades ou se são só alguns. No entanto, com a venda de bolachas, posso afirmar que há uma preocupação pela parte da escola em divulgar às famílias o trabalho que é feito com as crianças. Uma vez que não realizei atividades que envolvessem as famílias no estágio em contexto de Creche, desta vez pretendo apostar mais nesse ponto, pois é sempre uma mais valia para as crianças, as famílias e para mim, pois o projeto fica mais rico e ganho mais "bagagem" em lidar com as famílias das crianças.

24 de fevereiro de 2015

As crianças foram fazer uma visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Cada uma delas tem de levar uma *t-shirt* onde está identificado o nome da instituição. Uma vez que havia lugares, foi possível irem as duas salas. Quando chegámos à Quinta, lanchámos e preparámo-nos para assistir ao Ciclo do Pão, onde uma das responsáveis explicou às crianças de onde vinham os vários ingredientes da composição do pão, bem como demonstrou como se confeciona. Enquanto o pão foi ao forno, visitámos o resto da quinta, sob orientação de outra responsável da Quinta. Nesta visita foi possível ver vários animais, conhecer como se alimentam e o que provém deles. Algumas crianças já tinham esses conhecimentos, outras não.

Penso que foi uma visita interessante, pois de uma forma muito simples, pode-se proporcionar momentos educativos às crianças. Infelizmente, ainda há muitas crianças que não sabem a proveniência dos alimentos que ingerem no seu dia a dia. E a partir deste tipo de visitas podem ser trabalhadas inúmeras coisas. Depois do almoço, as crianças foram para a sala e, utilizando os materiais que preferissem, fizeram um

desenho sobre a visita. Algumas crianças pediram-me ajuda para desenhar alguns animais, mas incentivei-as a ir procurar nos vários livros que têm na sala sobre os animais, pois seria mais fácil para desenharem. Penso que foi uma boa estratégia, pois foram várias as crianças que optaram por pesquisar imagens nos livros como auxílio para o seu desenho. Para a atividade do dia seguinte, a educadora pediu às crianças para procurarem em revistas, livros ou internet imagens de diferentes animais.

Já me sinto mais integrada no grupo e sinto também que a relação com as crianças e com a equipa educativa está mais sólida.

25 de fevereiro de 2015

As crianças não trouxeram os animais recortados que lhes foram pedidos, contudo a educadora levou várias imagens de diferentes animais. Isto fez-me refletir na importância do educador prever estas situações para que a atividade se realize como estava previsto. No tapete mostrou-se as imagens reais dos animais (considero fundamental mostrar sempre imagens reais às crianças e não desenhos) e dividiu-se em cinco categorias: animais domésticos, animais marinhos, animais selvagens, animais com pelo e animais com penas. Não me pareceu muito complicado para as crianças perceber em que categoria se deveria colocar cada imagem, embora alguns pudesse gerar alguma dúvida. Numa fase posterior, representou-se cada categoria numa cartolina, onde as crianças colaram as imagens respetivas. Para incluir a participação dos pais, a educadora vai enviar um recado para casa a pedir que os pais escrevam algumas características dos animais domésticos, marinhos e selvagens.

Foi realizada outra atividade relacionada com os animais, retirada de um livro de fichas. Nesta tarefa, as crianças tinham de pintar os animais que mais gostassem e de contar o seu número de patas, escrevendo-o depois num quadrado. Posteriormente, teriam de cortar as imagens e colá-las numa folha dividida em três: animais domésticos, animais que voam e animais que vivem no mar. Há crianças que têm mais dificuldades do que outras no código escrito. As crianças conhecem alguns números e algumas letras, mas o Mário, por exemplo, tem muitas dificuldades na escrita, mesmo a copiar. Quando planear atividades que envolvam a linguagem escrita, tenho de exercer um

maior apoio com esta criança, bem como com outras que também tenham essa dificuldade.

26 de fevereiro de 2015

As crianças estiveram a acabar os trabalhos iniciados no dia anterior. Com a realização deste trabalho fiquei admirada como se pode trabalhar tanta coisa, fazer tantas atividades e trabalhar tantos aspetos sobre o mesmo tema.

Tenho reparado com mais atenção na forma como as crianças brincam e interagem umas com as outras. A interação com os pares em situação de brincadeira, pareceu-me que é feita predominantemente em função do género, ou seja, as meninas brincam mais com as meninas e os meninos brincam mais com os meninos. E isto acontece mais na área da casa, onde raramente vi meninos a brincar, e na área da garagem e jogos de chão, onde brincam menos as meninas. Nas outras atividades, como jogos de mesa, desenhar, ler livros, pareceu-me que ambos costumam brincar nestas áreas. Reparei também, durante a minha observação, que as crianças brincam muito ao faz de conta, tanto na área da casa, em que representam personagens da família, em casa, no trabalho, entre muitas outras, como também na área dos jogos de chão, onde fazem grandes construções como se fossem aviões e andam pela sala como se estivessem a voar.

Há uns dias reparei que o Filipe fez uma casa em papel, recortando um quadrado, para a estrutura da casa, e um triângulo, para o telhado. Hoje reparei que a Rafaela fez o mesmo: *«A Rafaela foi buscar uma folha branca e uma tesoura e sentou-se à minha frente. Cortou um quadrado e um triângulo, mostrou-me e disse que ia fazer uma casa. Colou as duas partes, desenhou as janelas e pintou a sua casa»* (Nota de campo, 26 de fevereiro de 2015). Penso que poderia ter abordado este aspeto com ela e quem sabe, não poderia ter surgido um projeto sobre a casa ou sobre a família.

Reparei também que no recreio as crianças brincam em grupos mais homogéneos e brincam com as crianças das outras salas. Não têm muitos recursos com os quais possam brincar e explorar, mas não é por isso que não brincam. Penso que o

facto de não terem muitos recursos materiais faz com que as crianças possam desenvolver a sua imaginação.

Na parte da tarde as crianças trabalharam o número 4, com o auxílio de uma ficha. Nessa ficha, as crianças tinham de desenhar o número 4 pelo tracejado, seguindo a ordem das setas e depois escrevê-lo várias vezes. Por fim, e como já estão habituados a fazer, tinham de recortar quatro elementos iguais, ou seja, "da mesma família" e colá-los na folha. Com estas fichas as crianças vão começando a ter uma primeira noção das letras e dos números, servindo como preparação para o primeiro ciclo.

27 de fevereiro de 2015

Uma vez que voltou a haver lugar para todos no autocarro, fomos outra vez à Quinta Pedagógica dos Olivais. Desta vez, quem foi ver o Ciclo do Pão foram os meninos da outra sala e nós fomos fazer uma visita aos animais. Como havia mais tempo, pudemos desfrutar da Quinta com mais calma e com mais atenção, dando mais oportunidade às crianças de explorarem e de questionarem.

Na parte da tarde, já no JI, foi colocado um escorrega no recreio, trazido pelo avô de uma criança. Sendo um objeto novo para as crianças no seu recreio, a maioria das crianças passou o resto do seu tempo a brincar no escorrega.

Semana de 19 a 27 de fevereiro de 2015

Estes primeiros dias serviram, essencialmente, para me integrar no grupo de crianças e nas suas rotinas, de forma a começar a perceber como tudo funciona, como a educadora trabalha com elas, etc. Considero que é importante que esta integração aconteça progressivamente, para que as crianças comecem a habituar-se à presença do novo membro que os vai acompanhar nos próximos meses. Sinto que não houve um grande choque nas crianças relativamente à minha presença. Algumas abordaram-me logo, perguntando-me o nome, por exemplo, e outras mostraram-se mais envergonhadas, mas sempre observando-me.

Considero que uma relação sólida com base na confiança, entre a criança e o adulto, tem uma grande influência na aprendizagem da criança. Tal como referem

Hohmann e Weikart (2011), "um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo" (p. 63). Este aspeto faz-me refletir sobre a importância da criação deste ambiente de segurança e do apoio do adulto na aprendizagem da criança.

Nestas idades, as crianças estão a começar a conhecer-se, ou seja, estão a descobrir a sua identidade pessoal. Esta identidade pessoal vai-se construindo com base nas relações, nas interações e nas suas experiências. "O desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Se o contexto de aprendizagem promover o desenvolvimento de relações sociais positivas, o desenvolvimento destas capacidades vai ser particularmente facilitado. O adulto tem assim um papel fundamental neste processo, fomentando o que Hohmann e Weikart (2011) consideram os alicerces das relações humanas.

O primeiro é a confiança nos outros. Se a criança sentir confiança nas pessoas de quem ela depende, vai mais facilmente aventurar-se em ações que sejam mais desconfortáveis para si, pois sabe que vai ter o adulto para o apoiar nas suas dificuldades. Este sentimento de confiança deve ser construído desde cedo e as crianças devem sentir que o adulto estará sempre disponível para elas.

O segundo é a autonomia. "A autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66), por sua própria iniciativa. As crianças devem ser capazes de começar a fazer as coisas por si próprias, começando a "desenvolver um sentido de identidade própria . . . com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

A iniciativa é outro alicerce das relações humanas. A iniciativa é a capacidade da criança ser capaz de iniciar uma tarefa e levá-la até ao fim. "Pressupõe que examinem cuidadosamente uma situação, tomem uma decisão e ajam de acordo com aquilo que perceberam" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66). O adulto deve encorajar as crianças a explicarem quais são os seus propósitos e a sentirem-se confiantes nas suas decisões.

A empatia é a capacidade de compreender os sentimentos das outras pessoas, relacionando-os com sentimentos já experienciados por si. O sentimento de empatia vai ajudar a criança a compreender os sentimentos das outras crianças, ajudando-a a criar amizades e a desenvolver o sentimento de pertença.

A autoconfiança é um dos alicerces que eu considero mais importantes. Segundo Hohmann e Weikart (2011), "a auto-confiança é a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade" (p. 68). Uma criança que tenha confiança em si mesma, vai certamente ultrapassar uma dificuldade a que esteja sujeita com muito mais facilidade. Contudo, para que esta autoconfiança se desenvolva, a criança deve estar incluída num contexto em que se sinta desafiada e apoiada nas suas tarefas e convicções.

Em suma, considero que para que a criança consiga descobrir e desenvolver a sua identidade pessoal, deve estar inserida num contexto desafiante, que a encoraje a agir pela sua própria vontade, mas que também a leve a refletir sobre as suas ações. O educador deve tentar garantir que a criança desenvolva estes alicerces, ajudando-a neste processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal. Enquanto futura educadora e agora nestes meses em que vou intervir diretamente com um grupo de criança, vou fazer os possíveis para que as minhas intenções ajudem a desenvolver estes alicerces, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal das crianças.

2 de março de 2015

Como já é habitual, quando as crianças chegam à sala marcam a sua presença e vão brincar antes da educadora lançar a atividade. O mapa de presenças é uma tabela de dupla entrada, em que em cima estão representados os dias da semana com uma seta dirigida para o dia em que estamos e de lado estão os nomes das crianças, escritos por si. Para marcarem a presença, escrevem a primeira letra do seu nome. É uma estratégia interessante, uma vez que a seta ajuda a criança a situar-se no dia em que está e o facto de ter o nome escrito por si torna mais fácil reconhecer o seu nome.

As crianças realizaram uma tarefa na qual tinham de fazer um desenho sobre o que fizeram no fim de semana. Depois o adulto escrevia uma frase dita por elas,

representativa do seu desenho, para as crianças copiarem. Algumas crianças já conseguem copiar uma frase sem suprimir letras, mas outras ainda não têm essa capacidade. Não consegui ver o trabalho de todas as crianças, mas parece-me que ainda são poucas (ou mesmo nenhuma) as que separam as palavras umas das outras. Como é habitual, quando fazem trabalhos, as crianças escrevem sempre o nome. Hoje as crianças de 5 anos começaram a escrever o nome e o apelido.

Conversei com a professora do ensino especial que acompanha as duas crianças da minha sala, a Anabela e o Duarte e mostrou-me os trabalhos que realizou com eles hoje de manhã. Um deles era copiar grafismos simples, como linhas retas, linhas curvas, círculos, quadrados, triângulos. O outro era cortar, por cima da linha desenhada, uma linha reta, um círculo e linha alternada. Realizou também atividades de raciocínio lógico-matemático, que consistia em colocar o número de argolas correspondente ao número apresentado e exercícios de coordenação óculo-manual, com a realização de puzzles. Após analisar os trabalhos, constatei, juntamente com a professora, que o Duarte tem menos dificuldade em copiar os grafismos e no recorte e mais dificuldade no raciocínio lógico-matemático e na coordenação óculo-manual. Pelo contrário, a Ana tem mais facilidade no raciocínio lógico-matemático e na coordenação óculo-manual do que nos grafismos e no recorte. Estas áreas devem ser mais trabalhadas, principalmente para estas duas crianças, o que vou ter em conta durante a minha intervenção.

3 de março de 2015

Realizei a minha primeira atividade com as crianças. Não me senti desconfortável ou insegura, mas não sabia que reação iria receber por parte das crianças. E posso dizer que correu melhor do que estava à espera. As crianças pareceram-me *atentas e interessadas* enquanto mostrei a história e, uma vez que a história não tinha texto, optei por ir interagindo com elas enquanto ia mostrando as imagens. Penso que foi uma boa estratégia, pois assim *consegui* que as crianças se mantivessem *cativadas* pela história. Quando terminou, questionei as crianças sobre o a imagem que tinham gostado mais e praticamente todos quiseram responder. Depois perguntei se quando mostrava uma imagem, sabiam qual era a que vinha a seguir, ao qual me responderam

que não. Desta forma, fiz a ponte para começar a explicar a atividade "*Cadavre Exquis*". Penso que a explicação que dei foi clara e o facto de ter mostrado imagens de *Cadavre Exquis* já feitos facilitou a compreensão do que era pedido. Contudo, a parte de "deixar uma pista" para a criança que ia continuar o desenho foi mais complicada de perceber, mas no decorrer da atividade eu e a educadora íamos ajudando as crianças. Íamos apresentar o resultado dos trabalhos depois do almoço, mas acabou por não haver tempo.

O Filipe e a Rafaela aprenderam a fazer leques com folhas de papel, através da técnica de dobragem, e o Duarte veio ter comigo para que eu lhe explicasse como se faz. Eu ia exemplificando à medida que ia verbalizando o procedimento e o Duarte ia imitando. À medida que dobrava o papel, o Duarte acompanhava, embora com algumas dificuldades ao virar a folha e voltar a dobrar. No entanto, o Duarte arranjou a sua própria estratégia e, embora com algumas dificuldades, conseguiu fazer sozinho.

4 de março de 2015

Na manhã de hoje, após ter sido cantada a canção do bom dia, foram apresentados os trabalhos realizados no dia anterior. À medida que eu ia mostrando, as crianças iam reconhecendo os seus desenhos. A educadora foi-me acompanhando no processo e pediu às crianças para falarem do seu trabalho, sobre o que tinham desenhado. Algumas responderam que tinham desenhado animais (talvez por estarem a trabalhar sobre animais), outras referiram elementos que constavam no livro a partir do qual surgiu esta atividade, algumas desenharam casas, entre outras coisas. Após ter olhado com mais atenção para os trabalhos, fiquei muito contente com o resultado. Apesar de ter reparado que poucas foram as crianças que perceberam ao certo o propósito da atividade, o resultado foi bastante satisfatório.

Tem estado afixado à entrada da instituição um aviso a pedir ao pais que tragam embalagens e/ou medicamentos que já estejam fora do prazo para ajudar os escuteiros. Depois de comerem o lanche da manhã, os meninos das duas salas dirigiram-se à farmácia, que fica relativamente perto da escola, para entregarem os medicamentos. Depois de entregues os medicamentos, fomos todos para o parque urbano, onde as

crianças puderam explorar e brincar no espaço e nos baloiços. O espaço envolvente à escola é um espaço com bastante variedade de serviços e tem um parque grande onde as crianças podem ir e onde podem ser desenvolvidas diversas atividades. O facto de as crianças terem a oportunidade de saírem do espaço onde estão todos os dias e de fazerem este tipo de ações de solidariedade tem vários benefícios pois, para além de conhecerem o espaço envolvente, é-lhes tentado inculcar o espírito solidário e acabam por divulgar esse mesmo espírito à comunidade.

Na parte da tarde, depois do almoço, algumas crianças, juntamente com as educadoras e as assistentes operacionais, estiveram a pintar umas caixas que servirão de ponto de recolha de tampas de plástico para doar. As caixas serão decoradas com materiais de desperdício.

5 de março de 2015

Como já referi anteriormente, a educadora enviou um recado aos pais a pedir a sua colaboração para o trabalho que as crianças estão a desenvolver sobre os animais. Na hora do tapete, a educadora mostrou e falou sobre a informação que o Moisés trouxe sobre o cavalo marinho e todos aprendemos um pouco sobre este animal marinho. Ainda no tapete, a educadora sugeriu que se fizesse uma caixa da ciência para as crianças levarem para casa no fim de semana e colocarem lá dentro elementos da natureza que encontrem quando forem passear.

Ainda sobre o tema dos animais, as crianças estiveram a pintar uma folha de verde e, consoante o nome de cada criança (n.º de letras), colam o número de tampas para fazer uma lagarta. No entanto, esta atividade ainda não está terminada.

Tenho sentido que ainda é difícil algumas crianças obedecerem às minhas ordens, principalmente o Tomás: *«Enquanto estou na área da biblioteca a ler uma história à Daniela e à Anabela, vejo o Tomás a dar um pontapé ao Luís. Chamo-o logo à atenção e mando-o sentar ao pé da estante dos livros, mas não me obedece. Peço várias vezes, com calma, mas ele parece ignorar-me. Para não ter de gritar, ignoro-o e deixo que ele fique a pensar no que fez. Tem um brinquedo na mão, que peço que me dê*

e deixa-o cair no chão e entrega-mo empurrando com o pé. Continuo a contar a história até que, passados uns minutos, o Tomás. diz-me que já pensou no que aconteceu e que não devia ter dado um pontapé no Luís. Expliquei-lhe, com calma, que o que ele fez não é correto e, "apesar de ter entrado por um ouvido e saído por outro", ele concordou comigo.» (Nota de campo, 5 de março de 2015). Tenho a sensação de que quando começar a ter o controlo completo do grupo, o Tomás e as outras crianças vão começar a ter uma visão diferente do que é a minha "missão" ali e talvez nessa altura comecem a ter outro tipo de atitude para comigo.

6 de março de 2015

O Filipe trouxe um livro sobre os animais e na hora do tapete mostrou-o às outras crianças, com a ajuda da educadora. Para além de ter umas ilustrações muito cuidadas e apelativas, o livro inclui os números de 1 a 10. À medida que iam sendo mostradas as imagens e contando os animais, a educadora ia colocando questões às crianças, tais como "são de que cor?", "quantos são?". Quando a educadora colocou uma questão para o grupo, o Filipe surpreendeu-nos com a sua resposta: *«Na imagem estavam representadas quatro vacas, umas delas maiores do que as outras e a educadora perguntou às crianças o porquê do seu tamanho ser diferente. Na expectativa de responderem que eram mais pequenas porque são bebés, o Filipe responde que as vacas maiores são as que estão mais perto e as mais pequenas são as que estão mais longe.»* (Nota de campo, 6 de março de 2015). Com estes trabalhos sobre os animais, tenho vindo a reparar que o Filipe conhece imensos animais e as suas características.

Continuei o trabalho da lagarta com três crianças. Comecei por lhes dizer para colarem os olhos numa das tampas, bem como desenhar o que faltava para fazer a cara. Todas as crianças desenharam a boca e o nariz. A título de exemplo, depois de o Duarte ter colado os olhos e ter desenhado a boca, eu ia avançar para começar a desenhar as letras e ele interrompe-me e diz "falta o nariz". Para desenhar as letras em cada tampa, a estratégia que utilizei foi pedir às crianças para irem buscar o cartão com o seu nome. A partir do cartão contavam quantas letras tinha o seu nome para poderem tirar o número

de tampas de plástico correspondente. A Rafaela e o Filipe não tiveram qualquer dificuldade a contar as letras, ao contrário do Duarte que contava corretamente até ao 5, mas do 5 passava diretamente para o 7. O Duarte, uma vez que tem NEE, vai ser um grande desafio para mim, o que me motiva imenso para trabalhar com ele: *«O Duarte conta corretamente as letras do seu nome até ao número 5, depois passa do 5 para o 7. Quando acontece, corrijo-o e ele repete. Conto novamente com ele, mas ele volta a errar na contagem. Quando desenha as letras nas tampas, não as desenha por ordem. Comecei a apontar para o cartão para o Duarte ver que letras estava a desenhar e quais faltavam, explicando-lhe que devia estar a escrever por ordem. Depois de desenhadas todas as letras, por curiosidade, desordenei as letras e perguntei ao Duarte se o nome estava bem escrito, ao qual me responde que não. Peço-lhe para colocar as letras por ordem, mas não consegue. Coloquei a primeira letra e perguntei qual era a letra que vinha a seguir e o Duarte colocou corretamente as letras seguintes.»* (Nota de campo, 6 de março de 2015).

Fazendo um breve apanhado da semana toda, considero que estou cada vez mais integrada no grupo e sinto-me mais à vontade com as crianças. Ainda estou a descobrir algumas coisas sobre elas, mas parecem-me ser crianças *interessadas e participativas*, o que me deixa motivada para realizar atividades com elas, pois sei que tenho tanto para aprender com elas como elas comigo.

Semana de 2 a 6 de março

Quando se preparam atividades, ou mesmo quando surgem espontaneamente, deve-se ter em conta o que é que pretendemos que as crianças adquiram nessa atividade, que áreas de conteúdo estão envolvidas, que estratégias podem ser seguidas para dinamizar a atividade e que potencialidades tem. Um dos aspetos que eu considero mais interessante na educação de infância é o facto de podermos interligar numa mesma atividade, ou até mesmo num momento da rotina, várias áreas de conteúdo. A título de exemplo, no mapa de presenças, temos contempladas a área de conhecimento do mundo, pois é uma forma de se abordar a passagem do tempo, os dias, o fim de semana, etc.; a linguagem oral e abordagem à escrita (área da expressão e comunicação), uma

vez que têm de procurar o seu nome, estando em contacto com o código escrito; e a matemática (área da expressão e comunicação), uma vez que o mapa de presenças costuma ser uma tabela de duas entradas e tem contemplados números, que são os dias do mês.

Na atividade da lagarta, que se realizou nesta semana e eu fui dando apoio, à medida que ia orientando as crianças na sua realização, fui notando as diferentes áreas de conteúdo e os seus domínios presentes na atividade. Na área de expressão e comunicação, estava presente o domínio da expressão plástica (pintura, colagem, utilização de materiais de desperdício e da natureza), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (escrita das letras em cada tampa) e o domínio da matemática (contagem das letras e das tampas).

Na planificação das minhas atividades, tentarei promover uma aprendizagem articulada, ou seja, incluir várias áreas de conteúdo ou seus domínios. Segundo o Departamento de Educação Básica (DEB) (1997), os aspetos a contemplar de cada área "devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma articulada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns" (p. 48). Ainda segundo a mesma fonte, "as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente" (p.48).

9 de março de 2015

As atividades que estavam previstas para hoje não foram realizadas, pois houve uma mudança de planos. Os meninos da sala 2, a sala onde estou, juntaram-se com os da sala 1 para serem contadas duas histórias sobre o pai, uma vez que se está a aproximar o Dia do Pai. As histórias foram apresentadas em power point. Pessoalmente, não é uma estratégia de que eu goste, pois prefiro ter o livro nas minhas mãos e ser eu a mostrar às crianças. Contudo, uma vez que eram histórias a serem apresentadas a cerca de 40 crianças, penso que foi uma estratégia mais eficaz.

Assim sendo, não realizei a atividade sobre o fim de semana, como estava planeado. Foram contadas as histórias e as crianças começaram a fazer um trabalho sobre o Dia do Pai que consiste em desenhar a cabeça do pai e colar imagens de roupas e sapatos, para completar o corpo. Não sou eu que estou a dinamizar essa atividade, mas pelo que tenho visto, os trabalhos estão a ficar bastante engraçados.

Continuo a realizar a atividade da lagarta e tenho começado a tomar mais atenção a certos pormenores que as crianças fazem. Fiz a atividade com o Tomás, com a Daniela e com a Paula: *«Chamei o Tomás para vir fazer a atividade comigo, uma vez que já me tinha pedido para fazer. Sentou-se na cadeira, mas como se deve ter lembrado que eu pedia às crianças para irem buscar o cartão com o nome, levantou-se e foi logo buscá-lo. O Tomás., ao contrário das outras crianças com quem já fiz a atividade, não contou as letras do nome e de seguida as tampas. À medida que ia contando as letras do nome, ia pondo uma tampa de lado. A Daniela tinha em cima da mesa 5 tampas. Colocou-as logo em cima da sua folha e disse-me que faltava só uma para fazer a cabeça. A Paula, que se aproximou de nós, perguntou à Daniela quantas letras tinha o seu nome, que respondeu rapidamente "tem 5". Ao que a Paula diz "o meu tem 8". Contudo, quando realizei a atividade com a Paula e lhe perguntei o número de letras do seu nome, não me soube responder. Quando lhe pedi para contar as letras do seu nome, no cartão, a Paula acompanhava a contagem apontando com o dedo. A Paula, tal como a Daniela e o Tomás, não tiveram qualquer dificuldade na realização da tarefa, nem mesmo quando lhes desordenei as letras para ordenarem novamente. Para além disso, também reparei que os três, antes de colarem as tampas, verificavam se a letra estava direita, o que não aconteceu com o Duarte, por exemplo.»* (Nota de campo, 9 de março de 2015).

Estou a gostar muito de fazer este trabalho com as crianças, pois faz-me prestar atenção a certos pormenores que acho interessantíssimos. Todo este processo de contacto e aquisição do código escrito é algo que me fascina e estou entusiasmada para realizar mais atividades com as crianças que englobe este tipo de tarefas.

10 de março de 2015

De manhã, na hora do tapete, a educadora voltou a contar uma das histórias que foi contada no dia anterior para ver se as crianças ainda se lembravam do que tinha sido falado. Muitas delas lembravam-se apenas olhando para as imagens.

Continuei a realizar o trabalho da lagarta, que me tem dado tanto prazer fazer. Há crianças que não necessitaram de contar as letras do seu nome, porque já sabiam, nem as tampas, retirando-as logo, como foi o caso da Catarina e da Anabela. Uma das crianças que mais me surpreendeu foi o Miguel, que me disse logo que o seu nome tinha 6 letras. Mostrou-me o seu cartão e dizia "O M é o 1, o I é o 2, o G é o 3..." e à medida que ia escrevendo, ia nomeando as letras do seu nome. Praticamente todas as crianças têm consciência dos elementos que compõem a cara, uma vez que quando as questiono sobre o que falta na cara da lagarta, para além dos olhos, respondem-me logo que é a boca e o nariz. A Anabela, por exemplo, quis desenhar também as orelhas. Tenho tentado que sejam as crianças a realizar toda a atividade, mesmo na colagem das tampas, que considero o mais difícil relativamente à motricidade fina. Quando vejo que as crianças têm dificuldade, ajudo-as, pegando na mão delas para as orientar.

Na parte da tarde, uma das assistentes operacionais desenhou no chão o Jogo da Macaca, que logo chamou a atenção de muitas crianças. Expliquei como se jogava e acabei por jogar com elas. Gosto de participar na brincadeira das crianças pois acho que é importante que elas sintam que o adulto não está lá só para as "controlar", mas também para brincar com elas.

11 de março de 2015

Hoje tivemos a visita de uma higienista oral que veio falar com as crianças, explicando-lhes a importância da lavagem dos dentes, prevenindo assim o aparecimento de cáries, alertando também para uma menor ingestão de doces. Após a conversa, higienista observou a boca de todas as crianças e o que posso concluir é que poucas eram as crianças que não tinham cáries e as que tinham, algumas tinham uma quantidade preocupante. Penso que é importante haver estas ações de prevenção para as crianças nas escolas, mas deviam ser alargadas também aos pais.

Continuamos a realizar as atividades para o Dia do Pai. Infelizmente, pelo menos duas crianças não conhecem/não se dão com o seu pai. A Sónia, por exemplo, disse à educadora que não queria fazer o trabalho, contudo, quando eu ia chamar o Duarte para fazer a atividade, senti dificuldades em abordar a situação. Pedi ajuda à assistente operacional, que lhe perguntou se queria fazer o desenho para o pai. O Duarte respondeu logo que sim. De notar que o Duarte tem feito todos os trabalhos para o Dia do Pai, inclusive aqueles que se pretende que desenhem o pai e que falem sobre ele.

A parte da tarde foi dedicada a atividades de faz de conta. Conteí uma história às crianças e a educadora contou outra que a Bela trouxe. Uma vez que a Bela "não estava a gostar" da forma como a educadora estava a ler a sua história, a educadora chamou-a para ser ela a contar aos colegas. Já tinha reparado, num momento em que estive com duas crianças na área da biblioteca, que as crianças contam a história conforme o que veem nas imagens, tal como já tinha lido numa brochura de língua portuguesa. Fico sempre satisfeita quando presencio alguma coisa lida em bibliografia especializada.

12 de março de 2015

Terminei hoje a atividade da lagarta, que tenho dinamizado com as crianças. Segui sempre a mesma estratégia: pedir à criança para ir buscar o cartão do nome, contar as letras para depois tirar o mesmo número de tampas para fazer o corpo da lagarta. Fiquei surpreendida quando comecei a realizar a atividade com o Tadeu, pedi-lhe para contar as letras do seu nome e ele ficou parado a olhar para mim. Apontei para a primeira letra e comecei a contar, à espera que ele continuasse, mas não continuou. O Tadeu não consegue contar, nem com repetição. Começava eu a contagem, apontando para as letras "1, 2, 3..." e quando apontava para as mesmas letras para que o Tadeu repetisse, não conseguia. Repeti várias vezes com ele, primeiro até 3, depois até 4, etc. Mas quando voltava ao início, para que contasse sozinho, não conseguia. O Tadeu é, sem dúvida, uma criança tenho de acompanhar mais de perto neste tipo de atividades, arranjando estratégias para o ajudar a ultrapassar as dificuldades.

Tenho tentado participar mais nas atividades das crianças em momentos de recreio, de forma a não ficar sempre de fora a observá-las. Quero conhecê-las melhor,

"mais de perto". Hoje tentei formar duas equipas de futebol, o que gerou logo conflitos porque todos queriam ficar na "equipa da Inês". Expliquei-lhes que o melhor era eu ficar das duas equipas, para que nenhum deles ficasse prejudicado. Mas acabou por não dar muito resultado, pois as crianças têm pouco sentimento de partilha e é-lhes difícil lidar com as frustrações porque o colega não lhes passa a bola. Penso que a dinamização de atividades de educação física iria ajudar a colmatar alguns destes sentimento, o que me deixa ainda mais entusiasmada para as realizar com as crianças.

13 de março de 2015

Hoje o dia começou com a leitura da história "Xico", de Paula Carballeira e Blanca Barrio, dinamizada por mim. Antes de iniciar a leitura, o Filipe, após ver a capa do livro, perguntou-me para que servia a lua. Pensei logo que poderia vir a ser um projeto interessante para desenvolver com as crianças e disse-lhe que mais tarde falaríamos disso, para ele não sentir que não tinha dado importância à sua pergunta. Durante a leitura da história, fui interagindo com as crianças, o que motivou a sua participação à medida que a história foi avançando. Quando coloquei algumas questões no final, fazendo um breve resumo da história, as crianças souberam responder corretamente, o que me faz sentir que consegui cativá-los durante a leitura.

Considero que já me sinto mais segura para ter o controlo do grupo pelo menos no acolhimento. Numa próxima fase, gostava de começar a ter um maior controlo do grupo, estendido a todas as rotinas.

Semana de 9 a 13 de março de 2015

As crianças adoram fazer desenhos. São várias as que de manhã, quando chegam à sala, me perguntam se podem fazer um desenho. Nos desenhos livres são várias as representações feitas pelas crianças, como a família, a casa, a natureza, ou seja, "comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 512). Existem na sala vários materiais dos quais podem usufruir, mas *preferem* os lápis de cera, lápis de cor e canetas de feltro. Segundo Hohmann e Weikart (2011), "as crianças de idade pré-escolar utilizam tintas,

marcadores e lápis para fazer e criar os seus próprios símbolos e imagens, e para representar as imagens mentais que formaram a partir do que viram e fizeram" (pp. 511-512).

Para além dos desenhos livres, já foram realizadas algumas atividades que envolvessem o desenho e a pintura, como fazer o desenho sobre a visita à Quinta Pedagógica, no qual as crianças desenharam os vários animais que viram. Algumas crianças sentiram dificuldades em desenhar alguns desses animais e pediram-me ajuda. Considero que a melhor forma de ajudar a criança não é fazer-lhe o desenho, mas sim orientá-la de forma a que seja ela a fazer. Desta forma, pedi-lhes para irem buscar livros que tivessem imagens do animal que queriam representar e aí fui analisando com elas as suas características para depois as representarem no papel.

Também assisti à primeira vez que as crianças pintaram com aguarela. Resultaram daí trabalhos muito *interessantes*. Houve crianças que fizeram uma pintura mais estruturada, na qual representaram elementos do mundo que as rodeia, como já foi referido anteriormente, e outras que fizeram uma pintura mais abstrata (que nas palavras do Filipe é "uma pintura que não se percebe o que está desenhado"), chegando mesmo a preencher a folha toda, utilizando diversas cores.

Segundo Sarmiento (2006), existem várias fases no processo de desenvolvimento dos desenhos das crianças, que evoluem de acordo com a sua faixa etária. A partir dos três anos, "o círculo é a base da constituição da figura humana" (Sarmiento, 2006, p. 3). Penso que todas as crianças já fazem essa representação e, como é esperado a partir dos três anos e meio, a maior parte já fazem o esquema corporal da figura humana - braços, pernas, olhos, boca, nariz, orelhas. No entanto, há crianças que representam mais pormenores do que outras. É também nesta fase que começam a "escrever formas mais convencionadas da representação do mundo: o sol, as nuvens, a casa, a chaminé" (p. 5). Estas representações, a partir dos 5 anos, vão-se alterando, sofrendo o que Sarmiento (2006) denomina por "refinamento progressivo na composição, na representação dos volumes e organização do espaço, na pormenorização do desenho e na individualização das formas" (p. 5).

Esta semana aconteceram duas situações em que duas crianças, a Rafaela e o Duarte, não gostaram do desenho que fizeram. A Rafaela estava a fazer uma pintura em aguarela no envelope da prenda para o Dia do Pai. Passados uns minutos, mostra o seu trabalho à assistente operacional e diz que não gosta do que fez. Fiquei a pensar na situação e em qual seria a melhor forma de a resolver, uma vez que havia apenas um envelope para cada criança. Se fosse possível, penso que a melhor solução seria deixar a criança recomeçar o seu trabalho num novo envelope. Se não houvesse essa solução, penso que construiria um envelope com uma cartolina, por exemplo, para que a criança não sentisse que ia oferecer uma prenda ao seu pai de que ela própria não gostasse.

Com o Duarte foi diferente. Apercebi-me de que o Duarte estava *triste* e abordei-o, perguntando o que se passava. Olhei para o seu desenho e vi que tinha desenhado um robô. Depois reparei no desenho do Moisés, que também era um robô. Quando questionei o Duarte sobre o porquê de estar *desanimado*, apontou para o desenho do Moisés e depois para o seu. E aí eu percebi: *o Duarte estava triste porque o seu robô não estava igual ao do Moisés*. Expliquei-lhe e disse-lhe, com toda a sinceridade, que o seu desenho estava muito giro. E estava, de facto. Referi também que os desenhos que as crianças fazem não são todos iguais, tal como nós não somos todos iguais. Procurei estratégias para que o Duarte conseguisse perceber o que lhe estava a tentar dizer, tal como mostrar o seu desenho a outras crianças e aos adultos, pedindo a sua opinião, que elogiaram o seu trabalho, mas *nada o consolou*. Tenho tentado acompanhar mais de perto os trabalhos do Duarte que, pelo *feedback* que tenho recebido da educadora e da professora do ensino especial, têm sofrido uma evolução. O Duarte tem vindo a demonstrar ser uma criança *trabalhadora e dedicada* nos trabalhos que realiza, o que às vezes o torna bastante *crítico* relativamente ao seu próprio trabalho, por vezes de forma negativa.

Sarmento (2006) considera o desenho infantil como uma das "mais importantes formas de expressão simbólica das crianças" (p. 2), uma vez que o desenho surge antes da comunicação escrita. Com isto posso concluir que os desenhos são uma importante forma que a criança encontra para se expressar e que quando os realizam, realizam-no com um propósito. E quando percebem que o que produziram não é o que pretendiam,

acabam por *desanimar*, o que considero um aspeto de extrema importância, pois revela que a criança tem uma opinião sobre o seu próprio trabalho, como uma autoavaliação. É fundamental que o educador acompanhe as crianças, as observe e oiça durante a realização dos trabalhos, assim como falar com elas acerca do trabalho que realizaram, pois

ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê . . . torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo em que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar (Hohmann & Weikart, 2011, p. 515).

16 de março de 2015

O momento do acolhimento foi dedicado a uma conversa com as crianças sobre o fim de semana. Pelo que retive das respostas das crianças, aquando da abordagem da educadora ao tema, são poucas as crianças que saem de casa ao fim de semana e passam algum tempo ao ar livre. Muitas das crianças responderam que passaram o fim de semana em casa a brincar, seja com os pais, irmãos, etc. Isto faz-me refletir e pensar na importância que os passeios ao ar livre ou a locais culturais para o desenvolvimento das crianças, pois se continuarem a passar os fins de semana em casa, as suas vivências vão continuar bastante reduzidas.

Tenho vindo a ficar preocupada com o comportamento das crianças. Tenho-me apercebido que é muito difícil para estas crianças cumprir as ordens que lhes são dadas, não só por mim, mas pela educadora e a assistente operacional. Também tenho receio de estar a ser demasiado exigente, mas na minha opinião, quando são dadas ordens, temos de as cumprir. E as crianças não cumprem ordens básicas como ficar sentados, não correr na sala, arrumar as várias áreas. São necessárias várias chamadas de atenção para que as crianças cumpram o que lhes é pedido. Como já referi, temo estar a ser demasiado exigente, mas receio que as crianças não me obedeçam quando começar a ter um controlo maior no grupo.

17 de março de 2015

Concluimos a prenda do Dia do Pai e todas as atividades que estavam a ser realizadas relacionadas com o tema. À medida que as crianças iam terminando os seus trabalhos, ia-lhes sendo entregue uma ficha de grafismos relacionados com a Páscoa: contornar a forma dos ovos pela linha tracejada e, posteriormente, pintar o desenho. A maior parte das crianças já faz o contorno das linhas bastante bem, enquanto que outras precisam de trabalhar mais este tipo de exercícios. Considero que estas atividades de grafismos podem vir a ser benéficas para as crianças, uma vez que, através delas, aos poucos, começam a ter a perceção das várias formas, dos vários tipos de linhas, etc.

Construí, em conjunto com a assistente operacional, galinhas feitas de cartolina, penas e corda, para juntar a uma caixa com bombons para as crianças levarem para casa na Páscoa. Sinto que a relação com a equipa educativa está cada vez mais sólida, uma vez que, tanto a educadora como a assistente operacional, me dão liberdade para demonstrar a minha opinião sobre os trabalhos que vão sendo realizados, dar sugestões, etc.

18 de março de 2015

O dia de hoje ficou marcado pela atividade realizada pela minha colega Madalena, que, com a ajuda das crianças das duas salas (separadamente), confeccionou bombons e "cake pops" (bolinhos). As crianças *demonstram sempre um grande entusiasmo* quando são realizadas atividades de culinária, pois têm a oportunidade de participar na confeção, o que acaba por ser mais significativo para eles. As atividades de culinária são, na minha opinião, atividades com imensas potencialidades, pois com elas pode-se trabalhar muitas áreas de conteúdo, como o conhecimento do mundo (origem dos ingredientes, ordenação cronológica das fases da confeção), a expressão e comunicação, no domínio da matemática (quantidade de ingredientes, dobro, metade) e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (escrita dos ingredientes, do procedimento).

A parte da tarde foi dedicada à realização de atividades de faz de conta, nas quais foram contadas histórias, jogou-se ao telefone estragado e fez-se uma história coletiva que foi iniciada pela educadora e cada criança, à vez, contou um bocadinho,

criando uma história. Acabou por ser uma atividade bastante interessante, pois penso que é importante deixar as crianças criarem as suas próprias histórias, dando-lhes liberdade para desenvolver a sua imaginação e criatividade.

Outra situação que considero importante salientar, é o facto de o Mário ter chamado o seu pai para ver os trabalhos sobre o Dia do Pai que tem realizado. Esta atitude por parte da criança revela, na minha opinião, que *gostou de realizar os trabalhos*, bem como do resultado final, uma vez que os quis mostrar ao pai. São poucos os pais que entram na sala de atividades para ver os trabalhos expostos realizados pelas crianças, o que significa que a maioria dos pais não acompanha o trabalho que os filhos vão realizando ao longo do ano letivo.

19 de março de 2015

Hoje, no Dia do Pai, tivemos a visita dos Pais das nossas crianças. Os Pais tiveram a oportunidade de fazer bolachinhas com os seus filhos, que levaram para casa mais tarde. Foi um agradável momento em família, mas deve-se ter sempre em consideração as crianças que não têm ou que não conhecem, neste caso, o seu pai. Foi pedido às famílias dessas crianças para que, se fosse possível, viesse alguém comemorar com elas este dia, para que não se sentissem deslocadas do acontecimento. Infelizmente, houve crianças que não tiveram ninguém presente da sua família, pelo que realizámos nós a confeção das bolachas com essas mesmas crianças.

A prenda que as crianças foram construindo ao longo deste tempo foi a decoração de um envelope onde foi colocado um DVD com um vídeo que compila várias fotografias de atividades e festividades que foram sendo realizadas ao longo do ano, bem como um pequeno postal, também decorado pelas crianças. Os Pais também ofereceram uma prenda aos seus filhos: foi-lhes pedido que escrevessem uma pequena mensagem para eles numa cartolina em forma de gravata. Depois tive a oportunidade de ler as várias mensagens escritas e confesso que me emocionei ao "ler" o amor e o orgulho que os pais sentem pelos seus filhos.

Foi sem dúvida uma manhã agradável, de convívio e partilha entre Pais e filhos. É sempre complicado garantir a presença de todos os Pais, pois muitos deles encontram-

se a trabalhar, mas a maior parte conseguiu estar presente. Houve, inclusivamente, um Pai que avisou que ia chegar mais tarde, mas que vinha realizar a atividade com o seu filho. É muito bom ver o esforço que as famílias fazem para estar presentes nestas celebrações, pois para além de serem para si, são das crianças. E é importante para as crianças ter a família presente nestas alturas.

20 de março de 2015

Neste último dia de aulas antes da interrupção letiva, fizemos uma visita à Fundação Calouste Gulbenkian. Enquanto as crianças da outra sala visitaram uma exposição (que iremos visitar noutra dia), nós fizemos uma visita aos jardins da Gulbenkian. Mais uma vez, as crianças estiveram em contacto com a natureza e com animais, o que considero de extrema importância, principalmente para estas crianças que demonstram ter poucas vivências fora de casa com a natureza.

Na parte da tarde, depois do almoço, preparou-se uma caça aos ovos, na qual se esconderam 5 ovos na área exterior do JI. Ao início preocupou-me o facto de haver tão poucos ovos para tantas crianças, pois seria injusto uns poderem comer e outros não. Para garantir que todas as crianças estariam em igualdade, poderia pedir-se a cada criança que trouxesse de casa um ovo de chocolate, ou arranjava-se outra solução, mais económica, como um saquinho de reбуçados para cada criança. No entanto, não houve conflitos entre as crianças durante a caça aos ovos e houve até uma criança que partilhou com os seus amigos o ovo que encontrou.

Semana de 16 a 20 de março de 2015

A educação pré-escolar é considerada um prolongamento da educação da família, tal como está especificado no artigo 2.º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Assim, quando as crianças chegam ao jardim de infância (e algumas à Creche), já possuem um "stock de conhecimentos", ou seja, já adquiriram alguns conhecimentos transmitidos pela família, como algumas regras de convivência, de boa educação, por exemplo.

Contrariamente ao que acontecia antigamente, em que "as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos" (Sousa e Sarmento, 2010, p. 147), hoje em dia essa ideia está mais esbatida. Os pais querem cada vez mais estar incluídos no contexto escolar dos seus filhos. É nosso papel, enquanto educadoras, promover o envolvimento e a participação das famílias no processo escolar dos seus filhos. A escola deve, assim,

incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens (Sousa e Sarmento, 2010, p. 147).

Uma das formas de promover o envolvimento e a participação da família é envolvê-las na elaboração do projeto educativo, no qual estão estabelecidos as intenções educativas da escola. É importante que os pais vão acompanhando o trabalho que é desenvolvido com os seus filhos, pelas educadoras. Uma forma de operacionalizar este aspeto é através de fotografias, que podem ser tiradas durante a realização das atividades, que podem ser expostas na sala de atividades ou no espaço escolar. A construção de um portefólio individual é outra forma de os pais irem acompanhando o trabalho dos seus filhos, uma vez que é lá que são compilados os trabalhos que as crianças vão realizando. Para além disso, os pais podem e devem ir fazendo visitas ao espaço escolar, nas quais tenham tempo para visitar a sala de atividades e ver os

trabalhos que vão sendo expostos. Desta forma pode ir acompanhando as diferentes atividades que têm vindo a ser desenvolvidas.

Pelo que tenho observado, como já referi anteriormente, são poucos os pais que entram na sala de atividades para ir conhecendo o trabalho que tem vindo a ser realizado pelos seus filhos. É certo que são expostos trabalhos na parte exterior à sala, contudo, receio que os pais tenham pouco conhecimento das atividades realizadas, bem como dos vários tipos de materiais e jogos existentes na sala à disposição das crianças. Considero que existe da parte da Escola, uma tentativa de integração das famílias, uma vez que costumam ser convidadas a fazer atividades com as crianças (a mãe do Filipe, por exemplo, que veio ensinar a fazer bolachas). As festas do Dia do Pai, Dia da Mãe, etc., são também momentos em que se pretende a integração das famílias, bem como o convívio entre todos os membros da comunidade educativa. Também se pode tentar promover a participação da família nas várias rotinas do dia da criança. No entanto, é de extrema importância que as crianças já estejam de certa forma habituadas a esta estratégia, uma vez que a presença dos pais pode vir a destabilizar o ambiente educativo.

Por fim, mais importante do que estabelecer estratégias de promoção da participação das famílias, na minha opinião, é adotar uma "visão da família enquanto um parceiro educativo na formação e educação da criança" (Infante, 2014, p.17). Para isso, é fundamental que pais e educadores funcionem como uma equipa, na qual haja apoio mútuo, tanto no que respeita a atividades, como na resolução de problemas. É importante não esquecer que o educador é quem constrói e gere o currículo, no entanto, "o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias . . ." (DEB, 1997, p.9).

7 de abril de 2015

Depois da interrupção letiva, as crianças do JI voltaram à Fundação Calouste Gulbenkian, desta vez para assistir à visita "Ouvir as Imagens". Achei a visita muito interessante, pois levou as crianças a analisarem obras de arte, o que, na minha opinião, raramente é feito nas escolas. O objetivo da visita era pedir às crianças que olhassem

para uma obra de arte e falassem sobre os elementos que a compunham, o que lhes fazia lembrar e sentir. Posteriormente, a guia perguntava-lhes que sons achavam que podiam estar presentes naquela obra de arte para poderem "guardá-los numa caixinha", que trouxeram depois consigo.

O que considerei mais positivo durante a visita foi o facto de terem sido analisados diferentes tipos de obras, elaboradas com diversas técnicas. A primeira obra continha vários elementos, tais como pessoas, animais, natureza, armas, que levavam para um mundo mais "imaginário", devido ao contexto apresentado na obra. A segunda pintura já tinha apenas elementos da natureza e as seguintes já eram abstratas. Ao longo da visita foram feitas comparações entre as obras que iam sendo analisadas, no que respeita às cores que as compunham, o tipo de técnica utilizada, etc., e perguntou-se às crianças que sons poderiam estar presentes nas obras. Fiquei impressionada com muitas das respostas que foram dadas pelas crianças. Penso que muitas vezes subestimamos as crianças e a sua capacidade de análise, neste caso de obras de arte, que costumamos considerar algo "demasiado complexo".

A nível pessoal e profissional, a visita foi bastante enriquecedora porque fez-me ver como as crianças são capazes de analisar obras de arte, falando dos elementos que a compõem, bem como imaginar como os quadros terão sido pintados. A forma como a visita estava organizada e como foi orientada fez-me reter algumas estratégias que pretendo utilizar futuramente na minha vida profissional quando abordar obras de arte com as crianças.

8 de abril de 2015

A educadora começou a abordar o tema da primavera com as crianças com a realização de um trabalho do domínio da expressão plástica. A atividade é composta pela realização de grafismos, recorte e colagem. Com a utilização de folhas coloridas e palhinhas, as crianças constroem o corpo e as asas da borboleta. Ainda há crianças que têm dificuldade em fazer os grafismos, mas penso que consigo ver alguma evolução em algumas delas. Algumas crianças pedem ajuda para colocar a cola (principalmente na palhinha, pois exige uma maior exigência ao nível da motricidade fina), mas outras

"exigem" que querem fazer sozinhas. Tento ao máximo que sejam as crianças a realizar o trabalho, pois o educador deve orientá-las durante a execução das tarefas, promovendo a sua autonomia e aprendizagem. Quando é para colocar a cola, por exemplo, se não conseguirem fazê-lo sozinhas, pego na mão delas e auxílio no processo.

As crianças ainda têm presente o que foi falado na visita à Gulbenkian no que diz respeito à "caixa dos sons": *«Hoje a Rafaela dirigiu-se a mim e pediu-me a "caixa dos sons". Disse-lhe onde estava e ela foi logo buscá-la e veio ter comigo. Abriu a caixa e perguntou-me quais eram os sons "que tinham sido guardados" na caixa. Comecei a reproduzi-los e fingia que não me lembrava de alguns para perceber se a Rafaela ainda se lembrava. E lembrava. E para além de os reproduzir pela ordem que foram abordados na visita, lembrava-se também dos gestos que foram feitos em alguns sons. Depois dirigiu-se para outras crianças e juntas reproduziram os sons da caixinha.»* (Nota de campo, 8 de abril de 2015)

9 de abril de 2015

A "caixa dos sons" voltou a ser utilizada, desta vez pela educadora para apelar ao silêncio durante a hora do tapete. Abriu a caixa e disse que o som que estava na sala ia ficar lá gravado, o que gerou logo um momento de silêncio. Penso que é essencial que o educador tenha a capacidade de arranjar diversas estratégias para controlar o grupo, seja em que momento for, e acho que a estratégia que a educadora utilizou foi adequada e resultou com as crianças.

Enquanto a educadora continuou a atividade da borboleta, juntei-me às duas assistentes operacionais na construção da caixa para colocar as tampas de plástico que têm recolhido. São duas profissionais com as quais tenho gostado imenso de trabalhar porque para além de aprender muito com elas, dão-me a liberdade de expressar a minha opinião e de dar ideias.

10 de abril de 2015

Na parte da manhã dirigimo-nos ao parque urbano para assistir a uma apresentação sobre os maus tratos. A assistir estavam vários grupos de crianças das

escolas da zona. Penso que, com a apresentação, conseguiu-se passar a mensagem contra os maus tratos, mas acho que essa mensagem não chegou às crianças como deveria ter chegado. É um tema bastante delicado que acho que deve ser abordado, mas de uma forma a que as crianças consigam perceber, mas sempre tendo em conta o seu passado, pois pode haver crianças que tenham sofrido de maus tratos.

Iniciei hoje o projeto que vou realizar com as crianças. O tema do projeto gira em torno do conceito de "ajudar", que foi desencadeado através de uma pergunta feita pelo Filipe aquando da visita que fizemos à farmácia no dia 4 de março. Quando o Filipe questionou a educadora sobre o que era "ajudar", pensei que poderia ser desenvolvido um projeto com bastantes potencialidades ao nível da formação pessoal e social, principalmente. Optei por abordar o tema através da história "A Galinha Ruiva", uma vez que fala de uma galinha que encontra um grão de trigo e pede aos seus amigos que a ajudem a plantá-lo, a colhê-lo, a levar o trigo ao moinho, etc., mas nenhum quis ajudá-la, exceto no momento de comer o pão. Seguindo a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que temos de questionar as crianças sobre "o que sabemos" e "o que queremos saber" sobre o tema, decidi acrescentar "as nossas experiências" como forma de facilitar a compreensão do que é realmente "ajudar". As crianças deram várias respostas, mas relativamente ao "o que sabemos", continuou a ser difícil obter respostas. Daqui para a frente tenho de arranjar diversas estratégias para mostrar às crianças diferentes formas de ajudar de forma a facilitar a concretização desta primeira fase.

Semana de 7 a 10 de abril de 2015

A semana terminou com o início do projeto de intervenção que vai ser desenvolvido com as crianças. O tema do projeto surgiu de uma pergunta feita por uma criança aquando de uma visita à farmácia para entregar medicamentos. Tal como nos diz Vasconcelos (2006), "o trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas" (p. 3) e deve ter como base os interesses das crianças. Quando a criança perguntou à educadora o que era "ajudar", pensei que poderia desenvolver um projeto com base nessa pergunta.

A metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, 2006) passa por quatro fases: (i) Fase I - Definição do problema, na qual se formula o problema ou as questões que se pretende investigar; partilham-se os saberes e as experiências que já se possuem sobre o assunto; (ii) Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho, na qual é feita uma "previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas" e "elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes com linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas" (p. 15); (iii) Fase III - Execução, onde se parte "para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação" (p. 16) através de desenhos, fotografias, textos, etc.; (iv) Fase IV - Divulgação e avaliação, na qual se divulga o trabalho realizado, se partilha os saberes aprendidos e se avalia o trabalho que foi feito.

Para a concretização da primeira fase do projeto, optei por introduzir o tema através da leitura de uma história que aborda o tema "ajudar". Uma vez que faz parte desta fase questionar as crianças sobre "o que sabemos" e "o que queremos saber" sobre o tema, decidi acrescentar "as nossas experiências" como forma de facilitar a compreensão do que é realmente "ajudar". Segundo Katz e Chard (2008), "o essencial da primeira fase do trabalho de projecto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema" (p. 102). As crianças deram várias respostas, mas relativamente ao "o que sabemos", continuou a ser difícil obter respostas.

Ao longo deste processo procurei orientar as crianças, fazendo diversas perguntas, como por exemplo "quem já ajudaram e como?", de forma a tornar mais claro o que estava a ser pedido. O educador tem um papel preponderante no trabalho de projecto, devendo "ajudar as crianças no uso de uma variedade de estratégias de investigação e de representação. O educador de infância também tem uma responsabilidade particular em encorajar as crianças a reflectir sobre as suas experiências e explicá-las" (Katz & Chard, 2008, p. 152). Ainda não concretizei o ponto "o que queremos saber", pois senti algumas dificuldades em abordar o tema e penso que

preciso de orientar as crianças de uma forma diferente e mais concreta para que seja mais fácil definir os objetivos do projeto.

Em suma, "durante a primeira fase o educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação" (Katz & Chard, 2008, p. 102).

13 de abril de 2015

O dia de hoje iniciou-se com uma atividade conjunta com as crianças das duas salas. Uma vez que se comemora hoje o Dia Internacional do Beijo, a educadora da outra sala contou, com recurso ao computador, quatro histórias às crianças relacionadas com beijinhos. Não conhecia a maior parte das histórias, o que para mim também foi enriquecedor, uma vez que estas histórias são úteis para trabalhar temas como os afetos, por exemplo.

Continuei com as crianças o trabalho de expressão plástica que tem vindo a ser desenvolvido. Uma das fases do trabalho é fazer grafismos - flores em espiral - com caneta de feltro e depois pintar com lápis de cor. O que tenho vindo a reparar é que a maior parte das crianças pinta a flor com os lápis da mesma cor da caneta, ou seja, poucas são as crianças que fazem a espiral de uma cor e pintam a flor de outra. Considero que é importante que o educador dê liberdade às crianças na realização dos trabalhos, como por exemplo a escolha das cores, do tipo de materiais, etc. Contudo, deve regular essa liberdade consoante os objetivos que pretende atingir com essa atividade.

A sala de atividades costuma ser decorada ao longo do ano letivo consoante as estações do ano, festividades, etc. Desta forma, enquanto continuei a realização do trabalho das borboletas, a educadora acompanhou as outras crianças numa pintura de flores com a técnica de pintura com berlindes para colocar na sala como decoração da primavera.

14 de abril de 2015

Estou progressivamente a dinamizar mais momentos da rotina com as crianças. Hoje fiz o acolhimento, no qual cantámos a canção do "Bom Dia". Sinto algumas dificuldades em controlar o grupo e apelar ao silêncio, mas penso que com o tempo será mais fácil, uma vez que as crianças vão começar a perceber que vou ser eu que, a partir de agora, os vou acompanhar nas rotinas e nas atividades. Durante o acolhimento aproveitei para questionar as crianças se tinham ajudado alguém durante o fim de semana e apenas algumas disseram que ajudaram a arrumar e a limpar a casa.

Enquanto esperávamos pela hora do lanche da manhã, pedi à Rafaela para escolher uma história para contar às restantes crianças. Gosto muito deste tipo de atividades, pois estimula a criatividade e é uma forma de as crianças começarem a contactar com o código escrito. *"A Rafaela escolheu a história "Os Três Porquinhos", uma história já conhecida por todos (julgo eu). Dá para perceber que a Rafaela conhece bem a história, pois conta-a do início ao fim, praticamente abordando todas as cenas. Contudo, recorre também às imagens para a ajudarem a não se perder na história. A Rafaela, para além de ser expressiva na forma de contar a história, utiliza várias vozes para as personagens e até chegou a fazer rimas."* (Nota de campo, 14 de abril de 2015).

Antes do almoço, dois estagiários do Programa Integrado de Integração e Formação (PIEF) vieram visitar-nos para lerem uma história e dinamizarem atividades com as crianças.

No recreio, depois do almoço, ajudei as crianças a fazerem um "quantos queres?". Para além de os ensinar o processo da dobragem do papel, aproveitei também para brincar com eles com as cores e a contagem. O Moisés, por exemplo, fez os desenhos consoante a cor: nuvem - cinzento; coração - vermelho; sol - amarelo; tronco - castanho, entre outros.

Por sugestão da assistente operacional, realizei com as crianças uma árvore da primavera para colocar à entrada da sala. E elaboração desta árvore conta com várias técnicas de expressão plástica, como pintura com lápis de cera e tintas, recorte, carimbagem com as mãos, colagem de materiais de desperdício (tampas). E elaboração deste trabalho deixou-me bastante satisfeita, uma vez que fui incentivada pela assistente

operacional para ser eu a dinamizar a atividade. Como sinto que a expressão plástica não é dos meus pontos fortes, tenho aprendido muito durante a elaboração destes trabalhos.

15 de abril de 2015

No acolhimento, de manhã, li a história "A Viagem da Sementinha", de forma a levar as crianças a pensar sobre a plantação de árvores, plantas, etc., bem como a preservação do ambiente. Acrescentou-se então ao nosso quadro "o que queremos saber": "como podemos plantar uma semente?". Aproveitei esse momento para explicar às crianças que posteriormente, quando tivermos mais tópicos em "o que queremos saber", começaremos um novo tópico: "como vamos procurar". Tem sido um pouco difícil realizar esta fase do projeto, uma vez que as crianças questionam e respondem pouco. Tento encaminhá-los e fazê-los pensar sozinhos para serem eles a preencher os vários tópicos, mas tem sido muito difícil, o que por vezes me deixa frustrada, pois gostava de os ver a ter ideias e a pensar sobre o seu próprio projeto.

Durante o dia terminaram-se todos os trabalhos da borboleta e continuámos a construção da nossa árvore da primavera. Tenho assumido cada vez mais o controlo do grupo durante o dia, contudo continua a ser complicado manter ordem na sala, a nível de comportamento.

16 de abril de 2015

Tenho aproveitado o momento do acolhimento, de manhã, para conversar com as crianças sobre o projeto. Uma vez que foi falado que queremos plantar uma semente, questionei as crianças sobre o que queriam plantar, ao certo. Responderam-me que queriam plantar, entre outras coisas, maçãs e morangos. Mas, uma vez que ainda não sabemos como podemos plantar uma semente, perguntei às crianças onde podemos procurar essa informação. *«Quando perguntei às crianças onde poderíamos encontrar a informação de que precisávamos, o Filipe respondeu que podíamos procurar no computador. A Sónia disse que podíamos ir à "floraria" (florista) perguntar como se faz. Como não obtive mais respostas, perguntei-lhes o que há em grande quantidade na sala, que também pode servir como forma de consultar informação, mas eles não*

chegaram à resposta, pelo que lhes disse que também podíamos pesquisar nos livros e até nos jogos de mesa, que há vários que abordam o crescimento das sementes/plantas/árvores.» (Nota de campo, 16 de abril de 2015).

A assistente operacional deu a ideia de vermos no Borda de Água quais são as plantações que devem ser feitas no mês de abril e maio. Vou, posteriormente, mostrar o Borda de Água às crianças e comparar se o que querem semear corresponde com o que está escrito.

Temo que o projeto não esteja a ser interessante para as crianças como eu esperava, mas penso que seja ainda por estar no início. Contudo, durante o lanche da manhã, enquanto estavam a comer laranja, o Moisés disse que tinha encontrado um caroço, que também era uma semente e podíamos plantar. De seguida, as outras crianças começaram a procurar também os caroços das suas laranjas, o que me fez ir buscar uma caixinha para os colocar.

Sugeri à educadora uma forma de volta a introduzir os "chefes" da sala, pois todos os dias as crianças perguntam quem são os chefes e se podem ser. Sugeri escrever os nomes das crianças num papel e tirar à sorte. Na parte da manhã conversei com as crianças sobre isso e à tarde tirámos os papeis e fizemos a lista dos "chefes", que ficou registada no quadro.

17 de abril de 2015

Para a realização da atividade que planeei para hoje, sobre divisão silábica, comecei por contar uma história intitulada de "Uma aventura na Primavera". A história retrata um menino que vai com os pais para o campo e quando está a explorar o espaço, vai ajudando vários animais e até um agricultor. É mais uma história que fala do conceito "ajudar" e está relacionada com a primavera. Após terminar a história, fiz algumas perguntas, nomeadamente quais tinham sido os animais/pessoas da história que a personagem principal tinha ajudado, ao que souberam responder.

Penso que a atividade correu bastante bem. O facto de ter distribuído as folhas viradas para baixo, mantendo também o fator surpresa, e explicado a atividade primeiro, foi uma estratégia que adotei para que as crianças não se distraíssem com as folhas que

tinham à sua frente. Como forma de introduzir a divisão silábica com palmas, expliquei-lhes de uma forma simples que as frases são compostas por palavras, as palavras por letras e que também podem ser divididas "em bocadinhos". Antes de fazer a divisão silábica com a palavra "primavera", voltei a pedir às crianças para lembrarem quais tinham sido as personagens que o menino tinha ajudado na história e fizemos a divisão silábica com palmas. Penso que é uma forma bastante simples de compreenderem o objetivo da atividade e torna-se também mais fácil para fazer a contagem das sílabas.

Com a palavra "primavera", inicialmente fez-se a divisão com as palmas e depois no quadro. À medida que íamos dizendo as sílabas, eu dividia no quadro e as crianças faziam nas suas folhas (PRI | MA | VE | RA). Posteriormente, as crianças cortaram as sílabas pelo risco que tinham feito e colaram na outra folha, onde já estava escrito "Chegou a", para formar a frase "Chegou a primavera". Completou-se o trabalho com um desenho feito por eles.

Durante a realização da atividade, a assistente operacional sugeriu que fosse buscar o quadro e as letras magnéticas para ser mais fácil explicar às crianças os vários "bocadinhos" das palavras e penso que correu bastante bem, que foi uma boa estratégia. Pedi ao Tadeu que ordenasse as letras e escrevesse a palavra "primavera", de acordo com a palavra que lhe tinha dado. Escolhi-o porque é das crianças que apresenta mais dificuldades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas não apresentou dificuldades em reconhecer as letras e em colocá-las pela ordem correta. Para tentar complicar um pouco, pedi ao Duarte, que também tem algumas dificuldades na aprendizagem, para dividir as sílabas da palavra e colocá-las na vertical. O Duarte teve algumas dificuldades na tarefa, mas penso que foi uma opção demasiado complexa da minha parte.

Em relação ao recorte, a Anabela, o Mário e o Duarte foram as crianças que apresentaram mais dificuldades em compreender que tinham de cortar pelo risco que fizeram (que estava bem feito), pelo que tiveram de ter mais apoio no momento da colagem. De resto, todas as crianças foram capazes de cortar as sílabas, ordená-las e fazer o desenho, tal como foi pedido.

Semana de 13 a 17 de abril de 2015

Um bom ambiente educativo é essencial e têm bastante influência na prática pedagógica de um educador, o que acaba também por influenciar as crianças. Na minha opinião, uma boa relação pedagógica entre a equipa educativa é "meio caminho andado" para uma prática pedagógica de qualidade. Durante a minha intervenção no JI, tenho observado que a relação entre a educadora e a assistente operacional é *boa*, na qual se valoriza o trabalho de equipa. É certo que a educadora está responsável pela dinamização das atividades e pela organização do grupo, mas está também sempre disposta a receber ideias e opiniões da assistente operacional, que demonstra sempre disponibilidade para ajudar na preparação do material e na realização das atividades.

Relativamente às atividades que tenho realizado, tenho recebido um grande apoio por parte de ambas. Tanto a educadora como a assistente operacional demonstram disponibilidade para me ajudar no que for preciso, desde dar ideias e sugestões para atividades, como na preparação dos materiais. Sinto que ambas me veem como uma parceira na ação educativa, sem nunca me desautorizarem, o que para mim é de extrema importância, pois faz também com que as crianças me vejam como alguém ao mesmo "nível" da educadora e da assistente operacional, a quem também devem ter respeito. Para além disso, o facto de estarem presentes nas atividades que realizo com as crianças, acabam por me orientar no que for preciso, dando recomendações ao nível das estratégias de dinamização das atividades, organização do grupo, etc.

Considero, assim, que o trabalho em equipa influencia a prática pedagógica pois "é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Desta forma, concentrando-se "nas acções e interesses das crianças os membros da equipa conseguem atingir uma melhor compreensão do desenvolvimento das crianças e das formas através das quais o currículo pode ser usado para orientar as suas interações diárias com elas" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

20 de abril de 2015

Esta nova semana foi iniciada com uma conversa de tapete sobre o fim de semana durante o acolhimento e da respetiva ficha, que as crianças estão habituadas a realizar. Depois da realização desta tarefa, as crianças fizeram uma ficha de ordenação de imagens do crescimento de uma semente.

21 de abril de 2015

Reuni as crianças no tapete, no momento do acolhimento, cantámos a canção do Bom Dia, como é habitual, e contei-lhes a história "Sou especial porque sou eu". Esta história fala da importância de gostarmos de nós como nós somos e de aceitarmos os outros tal como eles são. Após ler a história e ter feito algumas perguntas às crianças, a assistente operacional teve a ideia de ir buscar o espelho da área da casa e olharmos para o nosso reflexo e dizermos o que vemos em nós, tal como fazia a personagem da história. Ao princípio pensei que ia ser difícil para as crianças olhar para o seu próprio reflexo e dizer o que via em si, mas com algumas orientações minhas e da assistente operacional, tivemos respostas muito interessantes como "Vejo uma pessoa feliz" (Filipe), "Vejo uma menina a abraçar, a abraçar-me a mim própria porque gosto de mim e dos amigos" (Rafaela), "Vejo uma menina muito contente e que gosta de brincar. Gosto de ter amigos. Quero crescer, ser professora. Gosto muito da minha família" (Sónia). Considerámos importante que nós, adultos, também o fizéssemos para que as crianças se sentissem mais confortáveis na atividade.

Continuámos a atividade da ordenação das imagens do crescimento da semente. Para além de esta atividade implicar a ordenação de sequências temporais, também tinha como objetivo a associação de uma cor ao número da imagem, ou seja, cada número da sequência correspondia a uma cor. Cada imagem tinha um círculo, o qual teriam de pintar com a cor correspondente ao número da sequência.

Iniciámos a elaboração dos trabalhos para o Dia da Mãe. Tal como foi feito para o Dia do Pai, este trabalho envolve o desenho da cara da mãe e o recorte de peças de roupa de revistas para fazer o corpo.

22 de abril de 2015

De manhã, durante o acolhimento, falei com as crianças sobre o amor e sobre o que mais gostavam de fazer com as suas mães, bem como o que mais gostavam delas, após a leitura da história "Amor-Perfeito". As crianças referiram que gostam muito dos mimos, festinhas e beijinhos que a mãe lhes dá, que gostam que a mãe brinque com eles e que a comida que ela faz é "deliciosa".

Continuou-se a realização dos trabalhos que foram iniciados no princípio da semana e na parte da tarde as crianças, juntamente com as educadoras e as assistentes operacionais, estiveram a arranjar o jardim e a plantar algumas coisas na horta: morangos, alfaces e tomates.

23 de abril de 2015

No momento do acolhimento, depois da canção do Bom Dia, a Rafaela, o Filipe e a Daniela perguntaram se à tarde podiam mostrar aos colegas um teatro de fantoches que estiveram a preparar. Como é habitual ler uma história, sugeri-lhes que fizessem a apresentação nesse momento e eles concordaram. Contaram a história "O Capuchinho Vermelho", do início ao fim, salientando os pormenores mais importantes da história, o que me surpreendeu bastante. O relato de histórias é fundamental para as crianças exercitarem a memória e também promove o desenvolvimento da criatividade. Considero, assim, que é importante dar espaço às crianças para que possam experimentar este tipo de técnicas de teatro.

Continuámos os trabalhos para o Dia da Mãe e depois do almoço voltámos a tratar do jardim, fazendo algumas plantações, como malmequeres.

24 de abril de 2015

Tal como tinha ficado combinado com as crianças, fizemos outro teatro de fantoches de manhã, desta vez com a história "O Patinho Feio". A educadora contou a história, como forma de orientação, e as crianças faziam o teatro. Pretendo continuar com este tipo de atividades, pois apesar de as crianças se divertirem, estão a desenvolver várias capacidades ao nível da expressão dramática.

A partir desta semana, cada criança irá levar para casa uma caixa, a "caixa do observador", com uma lupa e um livrinho. Com esta iniciativa, pretende-se incentivar as crianças a saírem de casa ao fim de semana, pois pelo que temos vindo a perceber através das conversas sobre o fim de semana, são poucas as crianças que saem de casa e vão passear. Pretende-se também que explorem a natureza e que "tragam a natureza para a sala", como pedras, bichinhos, plantas, etc.

Semana de 20 a 24 de abril de 2015

Nesta semana predominaram as atividades de faz de conta. O faz de conta está presente no dia a dia das crianças, principalmente na brincadeira. As crianças, principalmente na área da casa, representam papéis, interagindo umas com as outras. O faz-de-conta, no qual está integrado o jogo simbólico, é “uma atividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (Sousa, 2003, p. 18). Este jogo diz respeito à expressão e comunicação realizada pelas crianças através do seu próprio corpo, sendo que se pode apoiar em recurso/materiais que estão à sua disposição e, também, interagir com os seus colegas. Segundo Erickson, Smilanski e Brunner (citados por Sousa, 2003), é através deste jogo que as crianças podem adquirir a sua individualidade e desenvolver a capacidade de relacionamento com os outros.

A expressão dramática, tal como os outros domínios da expressão e de comunicação, tem o seu contributo significativo na educação pré-escolar, tal como é defendido por muitos autores. Segundo Gesell (citado por Sousa, 2003), é entre os 3 e os 4 anos que o jogo, a imaginação e a atuação dramática começam a entrar na vida das crianças. A criança já é capaz de imitar situações que, por exemplo, observa no seu quotidiano, conseguindo dar um sentido a essas imitações onde se pode verificar que as ações têm um princípio, um meio e um fim. Segundo Piaget (citado por Sousa, 2003), é entre os 4 e os 5 anos que a criança inicia a sua imitação exata do real, isto é, consegue reproduzir exatamente aquilo que observa no seu dia-a-dia, como é o caso das brincadeiras que as crianças fazem na área da casa. Considero que as crianças têm à sua disposição diversos recursos que podem utilizar, desde roupas, malas, sapatos,

utensílios de cozinha, etc., o que é bastante promotor deste tipo de atividades de faz de conta.

Fiquei também surpreendida com o teatro de fantoches que as crianças fizeram, que para além de terem demonstrado conhecer a história do capuchinho vermelho, o manuseamento dos fantoches por trás do fantocheiro não é fácil e as crianças realizaram-no sem muitas dificuldades. Infelizmente, penso que o domínio da expressão dramática é pouco trabalhado no JI. Os educadores deviam realizar mais atividades de expressão dramática com as crianças, pois ajuda as crianças a desinibirem-se e a desenvolverem a sua forma de comunicar e expressar.

27 de abril de 2015

A semana iniciou com a atividade do fim de semana, dinamizada pela educadora, enquanto eu e a assistente operacional preparámos os materiais para a prenda do Dia da Mãe. A prenda consiste num sabonete, feito por nós, com uma flor escolhida pelas crianças. Juntamente com o sabonete e parte integrante do embrulho, as crianças construíram uma flor. O pé da flor é uma mola coberta com corda e pintada de verde e a flor é feita com cartolina, carimbada com os dedos das crianças e com a frase "A mãe é...", a qual é completada com o que as crianças disserem sobre a mãe.

Durante a tarde, duas mães vieram ao JI ajudar na nossa horta. Juntamente com as crianças, plantaram duas espécies de feijão. Acho que estas iniciativas são sempre importantes, não só porque envolve a participação dos pais, mas também porque tem a vertente educativa para as crianças, pois muitas crianças nestas idades, infelizmente, não conhecem a origem dos alimentos.

28 de abril de 2015

Hoje sem a presença da educadora, senti-me com uma responsabilidade maior no que diz respeito à gestão do grupo. Em conjunto com a assistente operacional, continuámos os trabalhos que estavam por terminar e fez-se também o embrulho para a prenda: um envelope feito com papel manteiga, com carimbagem de corações brancos e vermelhos.

Tem sido difícil, por vezes, fazer a gestão do grupo a nível de comportamento. Para algumas crianças é muito difícil cumprir regras e obedecer a ordens que são dadas. Fazendo uma retrospeção às minhas estratégias, penso que ao início levantava mais a voz do que o faço agora. Sinto que ao início tinha menos paciência para este tipo de situações, mas agora opto por falar com mais calma com as crianças. No tapete, por exemplo, apelo várias vezes ao silêncio quando quero falar ou quando alguma criança quer comunicar alguma coisa ou simplesmente fico em silêncio até as crianças perceberem que é momento de ouvir e de ficar em silêncio. Quando vejo que alguma criança está a fazer alguma coisa desapropriada, como correr dentro da sala, por exemplo, explico que não se deve fazer e peço que não volte a ser feito, mas mal viro as costas e continuam a fazer o mesmo: *"O Luís e o Mário estão a brincar na sala com construções que fizeram com os Legos. O Luís corre atrás do Mário e eu, ao ver o que se estava a passar, alertei-os para não o fazerem, porque é um comportamento incorreto para se ter dentro da sala, mas mal me ouviram (ou quiseram ouvir). Continuei o trabalho que estava a realizar e minutos depois voltei a avisá-los para não correrem na sala, o que não os impediu de voltar a fazê-lo. Sentei cada um deles numa cadeira, em mesas diferentes, e não disse nada, pois sabia que eles perceberam o porquê de os ter sentado. Voltei ao meu trabalho e passados alguns minutos dirigi-me a eles e perguntei-lhes se sabiam o porquê de os ter sentado. O Luís respondeu-me que foi porque tinham andado a correr na sala, o Mário disse-me que não sabia. Voltei a explicar-lhes que é errado correr dentro da sala ou em qualquer sítio dentro do JI e deixei-os ir brincar."* (Nota de campo, 28 de abril de 2015).

Apesar de todos os esforços que fazemos, das múltiplas estratégias que tentamos adotar, todo este processo de inculcar regras demora tempo e tem de ser feito progressivamente. É um processo que deve começar em casa, com a família, e ser continuado no JI, havendo assim um trabalho em conjunto entre os vários intervenientes na educação das crianças.

29 de abril de 2015

Hoje, mais do que tem acontecido nos outros dias, recebi as crianças de manhã quando os pais as deixaram na sala. Tenho tido a oportunidade de ir conhecendo os pais de algumas crianças e considero que é importante que a família veja o educador como um parceiro na ação educativa, numa relação baseada essencialmente na confiança. Tendo sido eu a receber a maior parte das crianças na manhã de hoje, fez-me ter um sentimento de maior responsabilidade, até porque quando for educadora, vou ser a pessoa a quem os pais vão confiar os seus filhos.

No acolhimento li a história "Coração de Mãe", uma das histórias que considero das mais bonitas sobre a Mãe. Após ler a história, questionei as crianças sobre o que mais tinham gostado na história e se achavam que o coração da Mãe também ficava "pequenino" ou "com pintinhas" quando acontecia alguma coisa aos seus filhos. Foi uma conversa que, como as outras, necessitou de alguma orientação, pois é difícil para algumas crianças falar ou emitir algum tipo de opinião sobre os assuntos que são abordados no tapete.

Depois da conversa de tapete sobre a história, realizei uma atividade com as crianças que consistia em dizer características/adjetivos sobre a Mãe que iniciassem com todas as letras do alfabeto. Foi difícil realizar a atividade, pois as crianças conhecem letras e palavras, mas ainda é muito abstrata a ideia de letras nas palavras e palavras começadas por uma determinada letra. A estratégia que adotei foi pedir-lhes que dissessem características sobre as mães e eu ia encaixando nas várias letras. Quando me davam respostas como "a mãe dá beijinhos e miminhos", tentei orientá-las dizendo "então a mãe é uma pessoa.... carinhosa". Com as características que foram ditas, foram cortados 23 corações e com eles construiu-se um coração grande, onde as crianças escreveram as palavras, uma em cada coração, pela ordem do alfabeto. Apesar de ter sido uma tarefa difícil de realizar, penso que o resultado ficou bastante bonito e ficou afixado à entrada do JI.

30 de abril de 2015

O dia de hoje foi dedicado às mães, que nos visitaram para uma pequena festa. Preparou-se chá e bolos e foram feitas algumas atividades, como a pintura de um mural

com o título "Mãe, vem brincar comigo" e a plantação de algumas plantas em vasos. Tal como o Dia do Pai, foi um dia cheio de amor e carinho, visível entre os filhos e as suas mães. Ver os filhos *entusiasmados* a mostrarem a sala e os seus trabalhos à sua Mãe e as mães, *orgulhosas* pelos trabalhos realizados pelos seus filhos. Gosto sempre de ficar a observar estes momentos entre pais e filhos, com os sorrisos estampados na cara, as mensagens que deixam aos filhos, palavras de amor e orgulho. São estes momentos que me fazem ter a certeza de que é esta a profissão que eu quero ter, pois para mim, as crianças são a melhor coisa do mundo.

Semana de 27 a 30 de abril de 2015

Como já referi anteriormente, por vezes tem-se tornado difícil gerir os comportamentos do grupo. De vez em quando há momentos de grande agitação e tenho, aos poucos, começado a adotar diversas estratégias para remediar isso (ver reflexão do dia 28 de abril de 2015). Penso que ao início tinha atitudes mais impulsivas e que aos poucos estou a conseguir moderar as minhas intervenções. Contudo, os valores e as regras devem vir, primeiramente, de casa, inculcadas pelas famílias, de forma a que todos consigam conviver uns com os outros. Os pais têm um importante papel neste aspeto, pois antes de entrarem para a escola,

foram eles que a ajudaram [as crianças] a alimentar-se, a vestir-se, a lavar-se e a conviver com os outros. No fundo, mesmo sem se aperceberem, transmitiram-lhe a maior parte das regras fundamentais para que pudesse viver em sociedade. Com a ida para o jardim de infância, chega a altura de colocar muitas destas aquisições em prática (Marques, 2012, p. 1).

É fundamental que em casa haja regras bem definidas, pois quando chegam à escola, as crianças podem sentir dificuldades em se adaptar. Os pais e os educadores têm assim um importante papel na mediação destas situações, devendo definir regras de modo consistente logo desde início, pois é sempre complicado inculcar regras nas crianças e quando voltam a casa não é feita uma continuidade das mesmas.

No seguimento da importância da implementação de regras, importa também incluir o conceito de disciplina. Segundo Bracinhos (2014), "a disciplina assume-se como um dos principais instrumentos ao dispor da educação, na medida em que cria condições para que as crianças aprendam a conviver com regras e limites, orientando-as para a vida em sociedade" (p. 7). Os pais, numa primeira instância devem promover essa mesma disciplina, mostrando à criança o que é certo e errado, o que deve ou não ser feito. A escola, posteriormente, "é o espaço onde a criança aprende, efetivamente, a respeitar as regras e a cumprir o seu dever, vivendo em sociedade" (Bracinhos, 2014, p. 9). À medida que as crianças vão interiorizando as regras que devem cumprir, vão percebendo como devem agir quando fazem algo de errado e aos poucos vão começando a conseguir lidar com as frustrações.

O educador deve conseguir manter uma relação de respeito mútuo com as crianças, de forma a que vá ao encontro das necessidades e interesses delas. A intervenção que o adulto faz aquando de um desrespeito da criança, tal como aconteceu com o Luís e com o Mário, não deve ser destrutivo, mas "deve ter sentido para a criança, ajudando-a a responsabilizar-se pelos seus atos e a retificar os seus erros, porque a forma de disciplina adotada tem um impacto significativo na pessoa em que a criança se vai transformar e na sua própria perceção das ordens e da autoridade" (Bracinhos, 2014, p. 8).

4 de maio de 2015

Tal como é habitual, no momento do acolhimento, depois de cantar a canção do Bom Dia, conversei com as crianças sobre o que fizeram no fim de semana. Contrariamente ao que costuma acontecer, notei que as crianças saíram mais de casa para brincar no parque ou para ir a casa de familiares. Poucos referiram o que fizeram no Dia da Mãe, mas foi um tema que também foi abordado no momento do tapete. Após comerem a fruta, fizeram o desenho do fim de semana.

Iniciei o portfólio da criança com o Moisés. Fiz previamente uma pequena ficha de identificação da criança, na qual é identificado o nome e a idade da criança. Pretende-se, também, que faça um desenho do seu retrato e da sua família, bem como

identificar com quem vive. Incluído nessa ficha está também o que a criança gosta mais e menos de fazer e o que gostava de ser quando crescer, com o respetivo desenho. Durante a elaboração desta identificação, o Moisés demonstrou conhecer a maior parte das letras, uma vez que optámos por eu ir soletrando as palavras à medida que ele ia escrevendo. Durante a elaboração desta atividade individualizada, o Filipe juntou-se a nós e uma vez que demonstrou *curiosidade*, perguntei se também queria realizar a atividade, ao que respondeu afirmativamente. Desta forma, pedi-lhe que fosse buscar uma folha e um marcador para lhe escrever os vários tópicos e realizou a atividade *sem grandes dificuldades*. Durante a atividade, o Moisés foi explicando ao Filipe o que era suposto fazer em cada tópico. Penso que a atividade correu bem, o Moisés mostrou-se *interessado* e *entusiasmado* na realização da atividade, embora no final se tenha queixado que não tinha brincado na parte da tarde, o que me fez pensar e refletir que se calhar a duração da atividade não foi a mais adequada, o que terei de melhorar na próxima vez.

5 de maio de 2015

Para retomar a elaboração do projeto, li a história "Valéria e a Vida", que aborda a poluição dos rios, dos mares, do ar e as suas consequências. Em grande grupo, conversei com as crianças com o objetivo de perceber que conhecimentos é que tinham sobre o que é um ambiente poluído e um ambiente limpo. Algumas crianças referiram que um ambiente poluído é quando há "coisas" no chão, quando há chumbo (retirado da história), quando há fogo e que os animais morrem ou ficam doentes. Relativamente ao ambiente limpo, foi referido que é um ambiente onde não há lixo, a água não tem lixo, as flores estão limpas e os animais e as flores ficam felizes. Foi uma atividade que necessitou de muita orientação, pois as crianças não foram muito participativas.

Como forma de fazer um registo do que foi falado na conversa de grupo, as crianças realizaram uma atividade na qual tinham de fazer dois desenhos. Numa folha dividida ao meio, as crianças tinham de desenhar de um lado o que elas consideravam ser um ambiente poluído e do outro o que consideravam ser um ambiente limpo. Para

algumas crianças a atividade foi *simples* de realizar, outras necessitaram de orientação minha.

6 de maio de 2015

No período da manhã, terminei os desenhos iniciados no dia anterior. No período da tarde, depois de algum tempo de recreio, reuni as crianças para realizar alguns jogos, também para ser uma tarde diferente para elas. Jogámos o jogo "O gigante e o Anão", no qual as crianças teriam de estar em pé com os braços em cima quando fosse dita a palavra "gigante" e baixarem-se quando fosse dita a palavra "anão". Esta atividade requer alguma concentração, uma vez que é suposto que as crianças reajam à palavra que ouvem e não ao que é feito (dizer "anão" e ficar em pé com os braços para cima ou dizer "gigante" e baixar, por exemplo). No segundo jogo, mais relacionado com a contagem, pretendia-se que as crianças corressem pelo espaço e que se juntassem em grupos consoante o número que fosse dito (2 = pares, 3 = grupos de 3, etc.). O terceiro jogo, também sobre contagem, foi sugerido pelo Luís, o jogo d' "O peixinho". Neste jogo, o grupo combina um número entre si e o peixinho, sem saber qual foi o número combinado, vai entrando e saindo da roda à medida que as crianças vão contando em voz alta. O objetivo é prender o peixinho quando a contagem terminar. Penso que é fundamental proporcionar experiências diversas às crianças e uma vez que costumam ficar no recreio na parte da tarde, decidi fazer algo diferente do habitual e penso que se divertiram com os jogos

7 de maio de 2015

O projeto está a ganhar forma e está a enveredar pelo caminho da reciclagem. Durante o acolhimento, em conversa de grande grupo, questionei as crianças se sabiam o que era a reciclagem e elaborei uma chuva de ideias sobre o tema. Recolhi respostas como deitar o lixo fora, que existem ecopontos azuis, verdes, amarelos, vermelhos, ecopontos para a roupa e uma resposta que me deixou muito satisfeita: reciclagem é "aproveitar coisas para fazer trabalhos" (Filipe). Posteriormente, definimos quatro perguntas às quais vamos procurar descobrir a resposta: "O que é a reciclagem?", "Quais são os ecopontos que existem?", "Que tipo de lixo colocamos em cada

ecoponto?" e "Para onde vai o lixo?". Para procurar a resposta as estas perguntas decidimos pesquisar na internet e pedir ajuda aos pais. Para tal, irei pedir aos pais que façam uma pequena pesquisa com os seus filhos sobre um dos ecopontos, na qual refiram o nome do ecoponto e qual o tipo de lixo que pode ou não ser lá colocado. Assim, começaremos a responder às nossas questões, contando com a participação das famílias, que é um dos meus objetivos.

Ainda durante a conversa de tapete, perguntei às crianças, mesmo sem saberem concretamente o que é a reciclagem, se separavam o lixo em casa ou se colocavam o lixo todo no mesmo local. Das 15 crianças que estavam presentes, apenas 5 responderam que faziam a separação do lixo. Contudo, no papel que irei enviar aos pais, no qual estará explicado a tarefa que devem realizar sobre os ecopontos, irei perguntar se fazem ou não a separação do lixo, de modo a poder confirmar as respostas das crianças.

Depois do lanche da manhã, dirigimo-nos ao espaço exterior para fazer uma contabilização do tipo e do número de "caixotes" que existem no JI para colocar o lixo. O registo dessa mesma contabilização será feito posteriormente. Depois desta pequena visita ao espaço exterior, as assistentes operacionais deram a ideia de irmos aos ecopontos que estão ao pé do JI para levarmos algum lixo para reciclar.

8 de maio de 2015

Como forma de recordar o que tinha sido feito no dia anterior, pedi às crianças para explicarem ao Tomás o que tínhamos feito, uma vez que ele não tinha estado presente. *Facilmente* responderam que tínhamos visto quais eram os "caixotes" para o lixo que havia na nossa escola e que até tínhamos ido deitar o lixo na reciclagem, fora do JI. Expliquei o que era suposto fazermos na atividade de colar as imagens na folha e contabilizar os "caixotes" existentes no JI e penso que as crianças *compreenderam* o que era suposto *sem grande dificuldade*. Para além de ser uma atividade de contagem, perguntei quais eram os "caixotes" que havia/não havia na nossa escola e qual/quais havia em maior quantidade. Rapidamente responderam que era o caixote do lixo normal, pois contabilizou-se 4. Ao início receei que o facto de a atividade ser realizada

em grande grupo e de terem de colar as imagens fosse gerar desatenção por parte das crianças, mas não. Aderiram bastante bem, o que me deixou satisfeita. Se alterasse alguma coisa, realizava a atividade com imagens maiores, para as crianças verem melhor.

Após terminar a atividade, perguntei às crianças se achavam que era importante termos ecopontos na nossa escola para separarmos o lixo, ao que a Rafaela sugere que podíamos fazer os nossos ecopontos. Lancei o desafio ao grupo, que concordou. A Rafaela sugeriu o ecoponto laranja (oleão), mas expliquei que o óleo não era muito usado na nossa escola, o que a fez perceber que não era necessário construir. A Sónia disse que podíamos construir um ecoponto para colocar a roupa, mas sugeri que quem tivesse roupa de que já não precisasse, que poderia trazer e íamos colocá-la ao ecoponto. Rapidamente estabelecemos os ecopontos que queríamos construir: ecoponto amarelo, azul e verde.

Agora já estabelecidos os ecopontos a construir, decidimos como os vamos construir. O Filipe sugeriu utilizarmos caixotes de plástico, apontando para um caixote de plástico que temos na sala. Fi-lo pensar se seria um bom material para podermos pintar e cortar se fosse preciso. Para além disso, as crianças decidiram que queriam construir ecopontos iguais aos que tinha trazido nas imagens, ou seja, seriam fechados com a abertura à frente, o que não seria possível fazer e caixotes de plástico. Sugeri então fazer em caixas de cartão e as crianças concordaram. Estabelecemos de seguida quais os materiais que vamos precisar: caixas de cartão, tesouras, x-ato, tinta azul, verde e amarela e pinceis. Para fazer a divisão das tarefas, perguntei quem queria construir cada ecoponto. Como se tornou difícil chegar a um consenso, ficou dividido pela lista dos "chefes".

Por fim, ficou também estabelecido o nome do nosso projeto. Pedi às crianças que pensassem nas palavras "ajudar", "reciclagem", "reciclar" para tentarmos arranjar um nome para o projeto. Surgiram então quatro hipóteses "A descoberta do lixo" (Filipe), "Experiências do lixo" (Moisés), "A brincar e a ajudar, vamos reciclar" (com ajuda da educadora e assistente operacional) e "Com os caixotes do lixo vamos ajudar a recolher" (Miguel). Numa primeira fase, pedi às crianças que colocassem o braço no ar

para votarem no título que mais gostassem. Ficaram com 4, 1, 5 e 3 votos, respetivamente. Como nem todas as crianças votaram e algumas votaram em mais do que um título, decidi "apurar" os dois mais votados - "A descoberta do lixo" e "A brincar e a ajudar, vamos reciclar" - e fazer uma nova votação. Mas desta vez, para garantir que todos votavam, incluindo a educadora e a assistente operacional, perguntei a cada um qual era o título que gostava mais para o projeto. Com 11 votos, estabelecemos que o nome do nosso projeto será "A brincar e a ajudar, vamos reciclar". "A descoberta do lixo" ficou apenas com 6 votos, o que deixou o Filipe um pouco *triste*. Contudo, a Rafaela tentou animá-lo, dizendo que "o importante é participar e não ganhar". De salientar que estava com receio que, ao verem que o título "A brincar e a ajudar, vamos reciclar" começou a ter mais votos, as crianças comesçassem a escolher esse título, o que não aconteceu. Mesmo após esse título começar a receber mais votos, houve crianças a votar no outro.

Semana de 4 a 8 de maio de 2015

O tema principal do projeto que estou a realizar com as crianças é a Reciclagem. A separação dos resíduos é uma ação que cada vez mais, na minha opinião, as pessoas começam a adotar. Sendo esta instituição uma escola Eco-Escolas, achei que poderia ser interessante desenvolver um projeto sobre a reciclagem, estando assim dentro do plano de ação da instituição.

Com este projeto não pretendo que as crianças fiquem a saber todo o processo que é feito nos centros de reciclagem, mas que fiquem com uma noção do que acontece aos resíduos e que essencialmente fiquem a conhecer os ecopontos que existem e que tipo de resíduos podem colocar em cada um deles. Este projeto vai ao encontro da área de conteúdo de conhecimento do mundo, tendo em vista a educação ambiental. Segundo o Ministério da Educação (1997), "a educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde - bem estar, qualidade de vida - incluindo os cuidados com a preservação do ambiente" (p. 84). A mesma fonte refere também que "cuidar do espaço exterior, não deixar lixo para o chão, etc. fazem parte do quotidiano do jardim de infância" (p. 84). Estes comportamentos são, na minha opinião, importantíssimos, devendo ser incutidos

pelas famílias, desde cedo, para que as crianças comecem a ter consciência da importância da reciclagem. A educação ambiental também é vista como um processo de formação contínua que deve ser continuada após o fim da escolaridade.

11 de maio de 2015

Durante a conversa do fim de semana, o Filipe mostrou o que tinha trazido dentro da caixa do observador, que levou para casa na sexta feira. Contou que foi ao Parque das Nações fazer um piquenique com os pais e que encontrou dois bichinhos, que quis trazer para nos mostrar.

Na parte da tarde, as crianças pintaram com tinta guache o título do nosso projeto, que está exposto numa das paredes da sala. Para além do quadro de giz, onde gosto de ir escrevendo o processo do trabalho durante as conversas de grupo, foi-me disponibilizada uma parede da sala onde posso afixar os trabalhos que vão sendo realizados no âmbito do projeto.

Enviei para casa, através das crianças, um pequeno trabalho de pesquisa para as famílias realizarem com as crianças durante o fim de semana. Cada criança ficou responsável por trazer de casa informação relativa ao ecoponto que vai construir: nome do ecoponto, lixo que pode ser colocado e o lixo que não pode ser colocado. Para além disso, pretendia-se que as famílias respondessem a duas perguntas de resposta múltipla: "Fazem reciclagem em casa?" e "Que lixo separam em casa?". Com as respostas obtidas, pretendo apenas fazer um "apanhado" do número de famílias que faz, ou não, a reciclagem, de forma a que a divulgação do projeto sirva como sensibilização para a reciclagem. Contudo, só duas crianças me trouxeram o papel preenchido.

12 de maio de 2015

Em grande grupo, fizemos uma análise das informações que as crianças recolheram em casa com as famílias sobre o lixo que se pode/não pode colocar em cada ecoponto. Para além de ter havido mais crianças a trazer os papeis preenchidos, a Rafaela trouxe uma pesquisa sobre os ecopontos que estamos a trabalhar. A estratégia que utilizei para a atividade foi inicialmente ler o que tinha sido pesquisado e perguntar

às crianças se concordavam. Depois, lia o que estava escrito na pesquisa que a Rafaela trouxe, que era fidedigna, revelando, então, o que podia ou não podia ser colocado em cada ecoponto. Por fim, e como forma de resumo do que tinha sido falado, perguntava às crianças que lixo deveria ser ou não colocado em cada ecoponto para poder registrar. Considero que a atividade correu bem, uma vez que as crianças pareciam *atentas e entusiasmadas*, uma vez que participavam em grande alvoroço. O que foi registado hoje quero, posteriormente, passar a limpo numa folha maior para expor no espaço exterior à sala, na divulgação do projeto.

Sinto que as crianças estão a começar a envolver-se mais no projeto. O Moisés, por exemplo, quando no estávamos a dirigir para a EB1/JI, apontou para um ecoponto e disse "olha o ecoponto azul!" e o Miguel, depois de beber o leite, "analisou" o pacote do leite e reparou que lá dizia que devia ser colocado no ecoponto amarelo.

13 de maio de 2015

Já praticamente todas as crianças trouxeram os papéis que enviei para as famílias sobre a reciclagem. Penso que a maior parte das famílias, pelo que tive a oportunidade de ver superficialmente, faz reciclagem em casa. A Daniela trouxe também um ecoponto em formato pequeno, construído com uma caixa de cartão, que vamos utilizar como pilhão.

As crianças foram divididas pelos grupos que tinham sido estabelecidos quando foi feita a divisão das tarefas e dirigimo-nos para o espaço exterior para pintar os ecopontos. Garanti que todos participaram na atividade.

Depois da pintura dos ecopontos, aconteceu uma situação com o Tomás: *«Depois de terminada a atividade, o Tomás perguntou-me se podia brincar no espaço exterior. Como tínhamos mandado as crianças para dentro, expliquei que não podia ser, mas que ele ia ter tempo para brincar na parte da tarde, tal como as outras crianças. Mas o Tomás insistiu. E expliquei-lhe e fi-lo pensar na situação dizendo que se brincasse agora, não iria brincar na parte da tarde, pois não ia ser justo para as outras crianças. Expliquei de forma clara para que ele percebesse as condições do que estava a dizer. E deixei-o tomar a sua decisão. Quis brincar naquele momento e eu*

deixei. Brincou sozinho, correu, jogou à bola e até descansou. Quando chegou a hora do almoço, a educadora lembrou-o de que na parte da tarde não ia poder brincar e o Tomás ficou muito chateado, demonstrando comportamentos desadequados perante a educadora.» (Nota de campo, 13 de Maio de 2015). Não tomei esta decisão para castigar o Tomás, apenas quis fazê-lo ver que se tomou uma decisão, teria de respeitar o que tinha sido acordado.

14 de maio de 2015

Para fazer o registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto, juntei novamente os grupos e combinámos, em conjunto, como cada um dos grupos quer fazer esse mesmo registo. Como forma de garantir que todas as crianças participavam na atividade, perguntei a cada um como gostava de fazer o registo e no final, fiz um apanhado de todas as ideias e chegámos juntos a uma conclusão.

Começámos a fazer o registo do "Papelão", no qual as crianças fizeram desenhos do lixo que pode/não pode ser colocado no ecoponto azul, com lápis de cor. Esses desenhos foram cortados e colados posteriormente na folha de registo, onde as crianças também fizeram o registo escrito.

Estou a ficar satisfeita com o resultado, porém, receio que copiarem as palavras não tenha muito significado para as crianças. Contudo, costumo optar por ditar as letras, também para perceber quais são as crianças que conhecem, ou não, as letras e leio sempre em voz alta o que as crianças estão a escrever.

15 de maio de 2015

Continuámos o trabalho iniciado na sessão anterior, desta vez com o grupo de crianças que está responsável pelo vidro. Este grupo, para além de ter decidido usar o código escrito para registar a informação, optou por recortar e colar imagens de revistas. Considero que não foi difícil para as crianças encontrar essas imagens.

Fiquei satisfeita por cada grupo ter escolhido uma forma diferente de fazer o registo. O terceiro grupo, responsável pelo ecoponto amarelo, decidiu fazer o registo

com pinturas com tinta guache. Para além disso, decidiram também desenhar um "visto" no lixo que pode ser colocado no ecoponto amarelo e uma cruz no que não pode.

Durante a realização desta atividade, começo sempre por perguntar às crianças qual é o ecoponto pelo qual estão responsáveis. Pergunto também qual é o nome que lhe é dado e qual é o lixo que pode ou não ser colocado. Assim, posso começar a ter uma noção do que é que as crianças já aprenderam com o projeto. No entanto, são poucas as que sabem o nome dos três ecopontos e o tipo de lixo que corresponde a cada ecoponto.

Semana de 11 a 15 de maio de 2015

A atividade que me deu mais satisfação realizar esta semana foi a do registo dos resíduos para colocar como informação dos ecopontos. Fascina-me como as crianças se interessam pelo código escrito, como começam a incluir letras e números nos seus desenhos. As crianças começam desde cedo a questionar-se

sobre a escrita, as suas características, as suas utilidades, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc. Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação (Mata, 2008, p. 33).

Apesar de as crianças ainda não reconhecerem muitas palavras, as palavras que reconhecem mais facilmente são os nomes dos colegas. Às vezes vão buscar os vários cartões dos nomes e copiam-nos para uma folha. No entanto, apesar de não reconhecerem palavras, reconhecem algumas letras. Quando lhes ia ditando as letras para escreverem, perguntavam-me "N de Ana?", "D de David?". Como percebi que assim era mais fácil para elas perceberem qual era a letra que tinham de escrever, comecei a utilizar essa estratégia, utilizando os nomes dos colegas.

O que também é notório nestas idades é a orientação da escrita. Há crianças que ainda não se aperceberam de que a escrita é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo. No entanto, segundo Mata (2008), as crianças "mudam por vezes a orientação, tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção" (p. 37).

Considero importante que as crianças comecem a contactar com o código escrito desde o pré-escolar. A exploração de livros, tanto autonomamente como orientado, promove o contacto com a escrita e as crianças vão começando assim a interiorizar que se escreve/lê da esquerda para a direita e de cima para baixo. Defendo também que as crianças devem ter o maior contacto possível com o código escrito, escrevendo o seu nome nos trabalhos, os títulos dos trabalhos ou de trabalhos de pesquisa que sejam realizados. Podem também ser feitas atividades de associação de palavras a imagens. Apesar de as crianças não saberem ler, vão começando progressivamente a associar as palavras às imagens, começando a reconhecer algumas palavras.

18 de maio de 2015

Começámos a semana com a leitura da história "A Grande Viagem do Lixo", a qual aborda o tema da reciclagem, explicando como é feita a separação do lixo. Desta forma, conseguimos responder às duas últimas perguntas que nos restavam, "O que é a reciclagem?" e "Para onde vai o lixo?". Durante a leitura da história, que projetei através do computador, fui questionando as crianças sobre os vários ecopontos e sobre o tipo de lixo, de forma a verificar se os conhecimentos estão a ser consolidados ou não. Quando questionei as crianças se sabiam para onde vai o lixo, a Sónia e o Filipe responderam que o lixo era levado por um camião, que por sua vez o leva para um "sítio" onde há lixo. O Moisés referiu que nesse sítio, que aprendemos que se denomina Centro de Triagem, o lixo é esmagado. Após termos revisto a história e os pontos mais importantes, registámos que a reciclagem é separar o lixo nos ecopontos (vidrão, embalão e papelão) e que é aproveitar o lixo para fazer coisas novas. Concluímos ainda que o lixo, após ser colocado no ecoponto respetivo, é levado por um camião e vai para um sítio que se chama Centro de Triagem. No Centro de Triagem o lixo é separado e dividido e é aproveitado para fazer "coisas novas".

Terminámos a atividade do registo para colocar nos ecopontos. Com a realização desta atividade, que tentei garantir que todas as crianças participaram no registo escrito. Com isto, posso aferir que a maior parte das crianças já conhece algumas letras: *«O Miguel conhece as letras todas à medida que as vou ditando. A Sónia, quando não*

sabia qual era a letra a que me estava a referir, usei a estratégia de dar o exemplo do nome dos colegas (ex.: L de Lara, G de Gustavo). A Sónia rapidamente olhava para o cartão do nome das crianças e percebia qual era a letra que deveria escrever. Mais tarde, o Miguel veio ter comigo para ver como estava a ficar o trabalho e, apontou e "leu" o que tinha escrito.» (Nota de campo, 18 de maio de 2015).

19 de maio de 2015

Tal como foi decidido pelas crianças, uma das fases da divulgação vai ser um teatro. Em grande grupo combinámos como tudo iria decorrer e começámos a ensaiar. Ficou acordado que cada grupo apresentaria o ecoponto que construiu, dando exemplos de lixo que lá pode ser colocado. O Luís ficou responsável por ser o apresentador, que irá cumprimentar o público e explicar que irá ser apresentado um teatro sobre a reciclagem. Antes de cada grupo apresentar o seu ecoponto, cantam em conjunto “Eu vou, eu vou, ao ecoponto eu vou”. De seguida é apresentado o respetivo ecoponto. A primeira criança da fila diz: “Este é o ... e nele podemos colocar...” e, à vez, cada criança refere um tipo de lixo e coloca-o lá dentro. Tem sido difícil para algumas crianças, uma vez que ainda não sabem que lixo colocar em cada ecoponto. Contudo, será mais fácil no dia da apresentação, uma vez que terão na mão um objeto real que irão colocar dentro do ecoponto. Todo este processo ajuda-me a perceber se as crianças têm ou não adquirido os conhecimentos que tenho tentado passar com as atividades do projeto, pois vou colocando questões e fazê-las pensar no tipo de lixo que pode ser colocado no ecoponto que vai apresentar.

Contudo, penso que o projeto está a causar algum impacto em algumas crianças, como é o caso do Moisés, que de manhã me mostrou um desenho que realizou em casa, sozinho. Nesse desenho estão representados o papelão, o embalão, o vidrão, o pilhão, o oleão e o caixote do lixo comum. Também já reparei que as crianças têm utilizado os ecopontos, nomeadamente o ecoponto azul.

Na parte da tarde, depois de beberem o leite, reunimo-nos todos na sala e perguntei às crianças onde é que iríamos colocar os pacotes, as palhinhas e os plásticos das palhinhas. Há crianças que ainda fazem confusão e respondem que os pacotes se

colocam no ecoponto azul, uma vez que é de cartão, mas a maior parte já sabe que são colocados no ecoponto amarelo.

20 de maio de 2015

Na parte da manhã continuámos o ensaio para o teatro, que será apresentado amanhã à outra sala. Foi difícil, pois as crianças estavam muito irrequietas, pelo que tive de os chamar muitas vezes a atenção. É muito difícil para elas conseguirem manter o silêncio, o que me deixa um bocado desmotivada.

Enquanto estava a organizar as informações para a exposição, que será outra das fases da divulgação, perguntei às crianças o que para elas era a reciclagem, com base no que já tínhamos falado nas nossas atividades e conversas de tapete. A maior parte respondeu que era colocar o lixo nos ecopontos. Só o Filipe é que referiu que era dividir o lixo para fazer coisas novas. Apesar de ainda não ter ficado bem claro para as crianças o que é reciclar, fico satisfeita por muitas das crianças já referir “ecoponto” em vez de “caixote do lixo”.

Continuei o trabalho do portfólio com o Francisco, que escolheu cinco trabalhos dos que eu e a educadora seleccionámos. Soube, sem grandes dificuldades, justificar a sua escolha e explicar o que tinha feito em cada um deles. Contudo, foi mais difícil quando lhe perguntei se quisesse alterar alguma coisa ou fazer de maneira diferente o que faria.

A partir de amanhã quero começar a ir com as crianças ao ecoponto fora da escola, para que elas percebam que, apesar de separarem o lixo em casa, este tem de ser colocado nos ecopontos maiores para ser transportado para depois ser levado para o Centro de Triagem. Quero manter esta rotina com as crianças todos os dias até o estágio acabar.

21 de maio de 2015

Após um pequeno ensaio do teatro e de alguns retoques, os meninos da sala 1 vieram assistir ao nosso teatro. Contei com a ajuda das assistentes operacionais para preparar a sala de forma a termos mais espaço. Penso que a apresentação do teatro

correu bem e que o essencial do nosso projeto foi transmitido. Referimos os ecopontos que existem e qual o tipo de lixo que pode ser colocado em cada um deles e, em poucas palavras e de uma forma clara, explicámos o que é a reciclagem e para onde vai o lixo. A partir de agora os ecopontos vão estar colocados no espaço exterior do JI para que possa ser utilizado por todos.

22 de maio de 2015

De manhã deixei as crianças brincarem um bocadinho mais do que o habitual e depois fizemos o acolhimento. Depois de cantar a canção do Bom Dia, expliquei às crianças o que ia ser feito: depois de lavar as mãos e de comer a fruta, íamos aos ecopontos da rua colocar despejar o lixo que temos nos nossos ecopontos da escola. Quando chegámos aos ecopontos perguntei às crianças em que ecoponto iríamos colocar o papel e os pacotes de leite e a maior parte das crianças demonstrou saber. Quando voltámos, as crianças decoraram o convite com desenhos dos três ecopontos exceto uma, que faltou durante muito tempo e não acompanhou o projeto. Isto demonstra que desenvolveram aprendizagens com o projeto, o que me deixa bastante satisfeita.

Semana de 18 a 22 de maio de 2015

Esta semana foi dedicada à divulgação do projeto realizado. Uma vez que as crianças participam pouco nas conversas de grupo, ao início foi complicado decidir como iria ser feita a divulgação. Ficou decidido que ia ser feito um teatro. Embora seja uma forma de divulgação que exige organização e ensaios, penso que é uma boa forma de as crianças divulgarem o projeto, até porque participam ativamente na divulgação.

A fase da divulgação é a quarta fase da metodologia de trabalho de projeto. Nesta fase divulgam-se as aprendizagens e o trabalho desenvolvido, que "pode ser feito organizando uma ou mais actividades culminantes, tais como uma apresentação para os outros grupos, para toda a escola ou para os pais e outros membros da comunidade" (Katz & Chard, 2008, p. 184). Mostram-se as produções feitas durante o projeto, partilham-se aprendizagens. No teatro que as crianças apresentaram às crianças da outra

sala, mostrou-se os ecopontos que foram construídos e transmitiu-se a informação relativa ao tipo de resíduos que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto. Para além disso, foi explicado o conceito de reciclagem e o processo de reciclagem dos resíduos.

Para as famílias foi feita uma exposição, a qual ilustrava todo o processo feito ao longo do mês que realizei o projeto e foi-lhes entregue um panfleto que resume todo o trabalho feito, bem como as aprendizagens feitas pelas crianças.

25 de maio de 2015

Tal como foi planeado, foi feita a exposição do projeto. Infelizmente, poucas foram as famílias que pararam para ver o projeto, mas falei com algumas e incentivei as crianças a mostrarem o que tinham feito. Falei diretamente com a mãe de uma criança que me disse que o filho fala muito dos ecopontos em casa e expliquei todo o processo a uma avó que se dirigiu a mim e pediu-me que lhe explicasse o que estava exposto. Esta situação faz-me refletir sobre a forma como planeei a divulgação, que considero que não foi a mais adequada, pois foram poucas as famílias que viram a exposição.

Durante o acolhimento falámos sobre o fim de semana e posso afirmar que as crianças começam a explicar melhor o que fizeram no fim de semana, não referindo apenas que ficaram em casa ou que foram ao parque. Com o objetivo de incentivar o diálogo, questiono as crianças, fazendo-as recordar do que fizeram no fim de semana para poder partilhar com o restante grupo.

Como forma de avaliar as aprendizagens das crianças, relativamente ao projeto, realizei com as crianças o jogo de estafetas "corrida da reciclagem". Utilizando os ecopontos do JI que não estavam a ser utilizados e alguns resíduos que tinham sido guardados para o efeito, cada grupo de crianças tinha um conjunto de resíduos que, à vez, tinha de colocar no ecoponto correto. Posso afirmar que a atividade correu bastante bem, todas as crianças, exceto as que não participaram no projeto, colocaram os resíduos no ecoponto correto. O Tomás e o Tadeu, que ao início não quiseram participar no jogo, acabaram também por se juntar às outras crianças. O facto de as crianças terem gostado do jogo e terem colocado os objetos no ecoponto correto faz-me pensar em

como o projeto teve significado para estas crianças e que, de facto, houve aprendizagens sobre a reciclagem.

26 de maio de 2015

Conversei com as crianças em grande grupo e perguntei-lhes o que tinham achado do projeto, se gostaram ou não e quais as atividades que mais gostaram. As atividades que as crianças referiram maioritariamente como as preferidas foram a construção dos ecopontos, o teatro da divulgação e o jogo das estafetas. Tentei fazer as crianças perceberem que não faz mal dizerem que não gostaram de alguma atividade, mas as crianças disseram que gostaram de todas.

À tarde, assistimos à divulgação do projeto da outra sala, sobre o Brasil, Angola e Inglaterra. Foi uma divulgação bastante completa, que contou com a participação de todas as crianças que explicaram o que aprenderam. É notório que houve muito trabalho por trás de todo o projeto e que houve aprendizagem por parte das crianças.

27 de maio de 2015

Uma vez que o projeto está terminado, as crianças tiveram um dia mais livre para brincar e acabar uns trabalhos que tinham em atraso. Na parte da tarde, as crianças passaram o tempo todo no recreio, aproveitando a sombra para brincar numa estrutura em forma de carro que se encontra na parte de trás do JI.

28 de maio de 2015

Hoje, todas as crianças do agrupamento que frequentam o pré-escolar foram ao cinema ver o filme "Os Monstros das Caixas". Apesar de um pouco sombrio, foi um filme bastante divertido e as crianças adoraram. Penso que é importante que as escolas tenham este tipo de iniciativas, pois existem imensas crianças que, infelizmente, nunca foram ao cinema. Acaba por ser uma experiência diferente para as crianças.

29 de maio de 2015

Sendo o último dia de estágio, foi um dos dias mais difíceis de digerir. Foi claramente um misto de emoções. Foram três meses a trabalhar com uma equipa de profissionais que me ensinou tanto. Foram três meses a trabalhar e a crescer com um grupo de crianças maravilhoso do qual nunca me vou esquecer. É um sentimento de dever cumprido, de vitória, mas ao mesmo tempo um sentimento de tristeza, pois é muito difícil para mim lidar com despedidas. Criaram-se laços, tanto com as crianças como com os adultos e não podia acabar este estágio mais feliz. Foi uma despedida emotiva, mas com a certeza de que vou voltar.

Semana de 25 a 29 de maio de 2015

Quando se faz trabalhos provisórios com as crianças, sejam estes de investigação ou não, deve-se avisar com antecedência que a intervenção está a terminar e que vamos embora, tal como está referido nos Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011). "É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças" (Tomás, 2011, p. 166). Desta forma, comuniquéi com antecedência às crianças que o meu trabalho com elas estava a terminar e que depois tinha de ir embora. Disse-lhes que ia voltar para a minha escola, mas que voltava para os visitar. Para ser franca, não é só às crianças que custa dizer adeus. A nós, adultos, a mim, custou-me muito. Embora com a certeza de que vou voltar e que vou continuar a manter contacto com a equipa educativa que me acompanhou, vai ficar sempre a saudade dos momentos vividos com as crianças, que me ensinaram muito enquanto estive com elas.

3.2. Avaliação do ambiente educativo

Tendo como base os "Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança" (adaptado de Leavers, F., 2005), complementando com a observação direta do contexto e conversas informais com a educadora e a assistente operacional, considero que a avaliação que faço do ambiente educativo é *positiva*. Em primeiro lugar, posso salientar o facto de existir oito áreas, organizadas de forma a

potenciar o brincar e a exploração. As áreas encontram-se em locais distintos, ou seja, as crianças têm espaço para brincar à vontade em cada área. Os materiais são diversificados, estão facilmente acessíveis às crianças, podendo sempre usufruir deles e encontram-se em bom estado. Depois do almoço, as crianças passam muito tempo a brincar no exterior, o que promove bastante a exploração do espaço e da natureza.

A educadora dá primazia à exploração e ao brincar, deixando as crianças brincarem durante grande parte do seu dia. A planificação da educadora é feita em função das crianças, proporcionando-lhes sempre tempo para brincar. Coloca questões e intervém, estimulando a criança a explorar, a descobrir e a refletir sobre coisas, promovendo a autonomia sua autonomia. Tem em atenção as diferentes necessidades de cada criança, deixando também que estas tenham oportunidade de escolha do que querem fazer.

Considero que também é extremamente importante que haja um clima agradável e seguro para as crianças e penso que tal acontece neste espaço educativo. A sala é colorida, sempre decorada com trabalhos realizados pelas crianças e de acordo com os temas festivos.

De uma forma geral, penso que o ambiente educativo é *positivo e adequado* para as crianças. Durante o tempo em que estive com elas, as crianças demonstraram estar *felizes*, brincam a maior parte do tempo, realizam atividades variadas e que abordam as várias áreas de conteúdo, ou seja, são proporcionadas diversas experiências às crianças que, de uma forma mais lúdica, as fazem aprender.

3.3. Avaliação do grupo de crianças

Fazendo uma avaliação do grupo de crianças, considero que houve evolução no seu desenvolvimento em diversos aspetos. Esta avaliação foi feita com base na observação direta e em conversas informais com a educadora e a assistente operacional. Posso salientar que houve evolução:

- Ao nível da motricidade fina, no recorte, pois havia crianças que ainda não cortavam corretamente pela linha dos desenhos e foi progressivamente melhorando, e

no traço, visível nos trabalhos dos grafismos, que é perceptível que as crianças já conseguem fazer uma linha pelo tracejado do início ao fim;

- Na área da expressão e comunicação, no domínio da abordagem à escrita, havia crianças que mesmo com o auxílio do cartão apresentavam dificuldades em escrever o nome e recentemente já o escrevem sem o auxílio do cartão; as crianças também já conhecem a maior parte das letras e números, representando-os também já com menos dificuldade;

- Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, em que havia uma criança que manifestava dificuldades na linguagem e com o apoio da terapeuta da fala são visíveis melhorias, pois compreende-se muito melhor o que a criança diz. Inicialmente era muito difícil para mim entender o que a criança queria dizer e agora noto uma grande evolução, já conseguindo comunicar com ela e perceber o que a criança quer expressar;

- Na relação entre os pares e com os adultos, pois havia crianças que inicialmente eram *tímidas*, que falavam e brincavam muito pouco e agora apresentam-se mais *extrovertidas* e comunicadoras, tanto com os adultos como com as outras crianças do grupo;

- Nos desenhos de algumas crianças, a figura humana está cada vez mais interiorizada e apresenta-se cada vez mais complexa e com mais pormenores; vão também tendo cada vez mais noção do mundo que os rodeia, representando isso nos seus desenhos.

Considero que ainda é difícil para as crianças manter a concentração durante os momentos de tapete, havendo sempre necessidade de as chamar a atenção. O mesmo acontece nas atividades orientadas, algumas crianças apresentam algumas dificuldades em realizar o trabalho do início ao fim sem se abstraírem do que se passa à sua volta.

Relativamente ao projeto que foi realizado com as crianças sobre a reciclagem, considero que houve aprendizagem por parte das crianças, principalmente no que diz respeito ao vocabulário, pois as crianças, ao longo do desenvolvimento do projeto, foram começando a mobilizar vocabulário que tinha sido abordado (ecoponto, papelão, embalão, vidrão, pilhão, etc.). As crianças foram também representando essas aprendizagens nos seus desenhos, principalmente os ecopontos.

Foi também realizado um portfólio com uma criança (Anexo V), com o objetivo de fazer uma avaliação mais aprofundada de uma criança. Desta forma, este portfólio reúne um conjunto de trabalhos de uma criança, que considero ser criativa, responsável e com consciência crítica do seu próprio trabalho. Os trabalhos foram escolhidos previamente em conjunto com a educadora e desse conjunto de trabalhos a criança escolheu alguns. Com o objetivo de a fazer refletir sobre o seu próprio trabalho, para cada trabalho que escolhesse, a criança teria de justificar o motivo da escolha daquele trabalho, bem com explicar o que foi feito e apresentar melhorias para o trabalho. Fazendo um breve comentário ao trabalho realizado com a criança, posso afirmar que fiquei satisfeita com o resultado, sendo visível, tanto nestes trabalhos como noutros, uma evolução geral. Esta evolução é visível no nome - no trabalho mais antigo, a criança ainda precisava de copiar o nome, agora já o escreve sozinho -, os pormenores dos desenhos tornaram-se mais evidentes, pois a criança foi começando a ter mais consciência do mundo que a rodeia, reproduzindo isso progressivamente nos seus trabalhos.

4. SECÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um comentário a todo este percurso dos últimos três meses, posso dizer que estou bastante satisfeita. A adaptação não foi fácil, tendo eu feito estágio de intervenção em Creche anteriormente, mas progressivamente tudo foi melhorando. Aos poucos fui-me incluindo cada vez mais nas rotinas das crianças, ganhando a sua confiança e penso que as crianças já me consideravam como um membro da equipa educativa, o que me deixa bastante orgulhosa de mim.

Sinto que cresci e aprendi muito durante estes meses, relativamente ao ano passado. O facto de estar "sozinha" numa sala e ter de assegurar um grupo de quase vinte crianças fez crescer em mim uma responsabilidade enorme que não teria conseguido sem o apoio constante da educadora e das assistentes operacionais que me acompanharam neste percurso. Hoje sinto-me uma pessoa mais capaz de assegurar um grupo de crianças, embora ainda tenha em mim alguns medos e inseguranças. Acredito que todas estas experiências só vieram contribuir para a construção da minha identidade

profissional e que levo comigo muitas experiências e aprendizagens que serão, decerto, muito uteis para o meu futuro.

Foi muito gratificante para mim ver ser construído um projeto em conjunto com as crianças e sinto que teve impacto nelas, pois vi-as ganhar novos conhecimentos e a aplicá-los na prática. Para além disso, consegui ver evolução em várias crianças, tanto a nível de comportamento como a nível de aprendizagem e sinto-me muito satisfeita por sentir que, de certa forma, presenciei e tive influência nesse desenvolvimento.

Sendo esta a última experiência que terei até entrar para o mercado de trabalho, resta-me guardar todos os momentos e todas as aprendizagens e levá-las comigo para o futuro, pois acredito que é com a experiência que aprendemos e aprendi muito com a excelente equipa educativa que me acompanhou neste percurso.

REFERÊNCIAS

- Bracinhas, I. F. (2014). Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6506>.
- Carvalho, C. (s.d.). Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança (adaptado de Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University).
- Departamento de Educação Básica (DEB) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dionísio, F. (2014). *Plano de Turma*. Sintra
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Infante, J. I. (2014). *Por uma família participativa: Estratégias e propostas de atividade para o envolvimento parental*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3926>.
- Katz, L. & Chard S. (2008). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância (2ª ed.)*. Lisboa: Gulbenkian.
- Marques, T. P. (2012). Adaptação à Creche/jardim de infância. *Educação Pré-escolar*. Lisboa: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Sarmiento, M. J. (2006). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como *produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 29, 33-53.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (2.º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010) Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 141-156.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- (s.a.) (2012/2015). *Projeto Educativo da Escola*. Sintra.

Legislação

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, publicado no Diário da República – I Série – A – Capítulo II -Artigo 2º.

ANEXOS

Anexo A. Sala de atividades



Área da biblioteca



Área do tapete



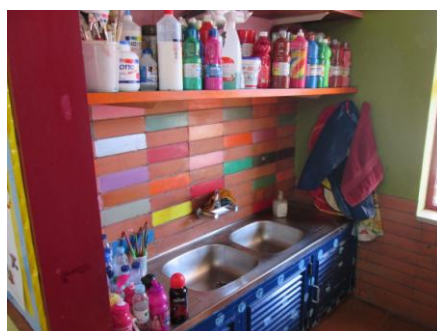
Área dos jogos de chão



Área dos jogos de mesa



Área da garagem



Área da pintura



Área da casa



Anexo B. Planificação da atividade "Leitura da História "Oh!""

| Leitura da História "Oh!" de Josse Goffin (3 de março de 2015) | |
|--|--|
| Objetivos (ótica da criança) | <p>Reagir perante uma imagem.</p> <p>Descrever imagens.</p> <p>Responder às perguntas colocadas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> |
| Descrição da atividade | Em grande grupo, o educador mostra as imagens do livro, incentivando as crianças a comentarem o que estão a ver. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da linguagem oral |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | <p>Colocar-se numa posição em que todas as crianças consigam visualizar as imagens.</p> <p>Incentivar as crianças a observarem as imagens e descreverem o que veem.</p> |
| Duração | 10 minutos. |
| Espaço | Tapete. |
| Recursos | Livro "Oh!" de Josse Goffin |
| Indicadores de avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reage através de expressões faciais ou oralmente perante as imagens. 2. Descreve o que vê na imagem. 3. Expressa a sua opinião. 4. Responde às perguntas colocadas, apresentando um discurso coerente. |

Anexo C. Planificação da atividade "*Cadavre Exquis*"

| <i>Cadavre Exquis</i> - Execução e Apresentação (3 e 4 de março de 2015) | |
|--|---|
| Objetivos (ótica da criança) | <p>Criar um desenho livre, seguindo regras específicas.</p> <p>Analisar e descrever o seu trabalho.</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> |
| Descrição da atividade | <p>Após ser lida a história "Oh!" de Josse Goffin, o educador organiza as crianças em pequenos grupos, entregando-lhes uma folha de papel manteiga dobrada em tantas partes quanto o número de crianças do grupo. A primeira criança deve fazer um desenho à sua escolha na primeira parte dobrada da folha, deixando uma parte do seu desenho na dobragem seguinte, para que a outra criança possa continuar o seu desenho a partir desse, sem ver o que já foi desenhado.</p> <p>Posteriormente, quando todas as crianças tiverem feito o seu desenho, desdobra-se a folha e vê-se o resultado final.</p> |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da expressão plástica |
| Conteúdos previsíveis | <p>Saber-fazer</p> <p>Saber-ser</p> |
| Estratégias | <p>Para facilitar a realização da atividade, o educador pode mostrar imagens de <i>cadavre exquis</i> já feitos para que as crianças compreendam melhor o que é pretendido.</p> <p>Orientar a criança durante a elaboração da atividade.</p> <p>Realizar a atividade em simultâneo com brincadeira livre, uma vez que as crianças não realizam a atividade todas ao mesmo tempo.</p> <p>Durante a apresentação, incentivar a criança a</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | descrever e a comentar o seu trabalho, questionando-a sobre o que desenhou e de que forma continuou o desenho anterior. |
| Duração | Execução: 60 minutos. Apresentação: 10 minutos. |
| Espaço | Execução: Mesas. Apresentação: Tapete. |
| Recursos | Folhas de papel manteiga. Lápis de cor. Canetas de feltro. Lápis de cera. |
| Indicadores de avaliação | 1. Cria um desenho livre, seguindo as regras estabelecidas. 2. Analisa e descreve o seu trabalho, explicitando os elementos que o compõem. 3. Partilha informação oralmente através de frases coerentes. |

Anexo D. Planificação da atividade "Início do Projeto: 1ª Fase"

| | |
|--|---|
| Início do Projeto: 1ª Fase - Leitura da história "A Galinha Ruiva" e discussão em grupo - "As nossas experiências" e "O que sabemos" (10 de abril de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | <p>Responder às perguntas colocadas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Descrever acontecimentos da história.</p> <p>Partilhar experiências relacionadas com o tema.</p> <p>Responder à pergunta "o que é ajudar?".</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> |
| Descrição da atividade | Para iniciar a primeira fase do projeto, o educador lê a história em grande grupo. Depois faz algumas questões sobre o que foi lido e introduz a questão "o que é ajudar?". Posteriormente, o educador recolhe as respostas dadas pelas crianças e regista-as numa folha intitulada "o que sabemos". |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da linguagem oral |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | <p>Para auxiliar na descrição dos acontecimentos da história, o educador pode mostrar as imagens do livro.</p> <p>Para facilitar a elaboração do quadro "o que sabemos", pode ser feita uma pré-fase "as nossas experiências" para ajudar as crianças a compreender o tema.</p> |
| Duração | 30 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | <p>Livro "A Galinha Ruiva"</p> <p>Folha de papel manteiga</p> <p>Marcador</p> |
| Indicadores de avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Responde corretamente às perguntas colocadas. 2. Descreve acontecimentos da história. |

| | |
|--|--|
| | <p>3. Partilha experiências relacionadas com o tema.</p> <p>4. Responde à pergunta "o que é ajudar?".</p> <p>5. Partilha a informação oralmente através de frases coerentes.</p> |
|--|--|

Anexo E. Planificação da atividade "Leitura da história "A Viagem da Sementinha""

| | |
|---|--|
| <p>Continuação da 1ª Fase do Projeto - Leitura da história "A Viagem da Sementinha" de M. Isabel Loureiro e Norberto Nunes - "O que queremos saber" (15 de abril de 2015)</p> | |
| <p>Objetivos (ótica da criança)</p> | <p>Explicar a importância da plantação de árvores,</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| | plantas, etc. Explicar a importância da preservação do ambiente. |
| Descrição da atividade | Em grande grupo, o educador lê a história. Posteriormente, questiona as crianças sobre a importância da plantação de árvores, plantas, etc., bem como da preservação do ambiente. Por fim, elabora-se o quadro do projeto "o que queremos saber". |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da linguagem oral Área do conhecimento do mundo |
| Conteúdos previsíveis | Saber Saber-ser |
| Estratégias | Para ajudar as crianças a perceberem o que é pretendido, o educador deve ir orientando convenientemente a conversa de forma a guiar as crianças para o tema. |
| Duração | 30 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Livro "A Viagem da Sementinha" de M. Isabel Loureiro e Norberto Nunes Folha de papel manteiga Marcador |
| Indicadores de avaliação | 1. Dá exemplos da importância da plantação de árvores, plantas, etc. 2. Dá exemplos da importância da preservação do ambiente. |

Anexo F. Planificação da atividade "Construção de letras para decoração da sala"

| Construção de letras para decoração da sala "Chegou a Primavera" (16 de abril de 2015) | |
|--|--|
| Objetivos (ótica da criança) | Manipular o papel, fazendo bolas pequenas. Colar as bolas na letra de cartolina. |
| Descrição da atividade | Cada criança tem à sua disposição uma letra da frase "Chegou a Primavera" que pode escolher. A criança deve manipular o papel crepe, utilizando os dedos, fazendo bolas pequenas. Posteriormente, a criança deve colá-las na letra de cartolina. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da expressão plástica |
| Conteúdos previsíveis | Saber-fazer |
| Estratégias | O educador pode optar por deixar as crianças cortar as letras ou apresentá-las previamente cortadas. Para facilitar a duração da atividade, o educador pode disponibilizar às crianças papeis já moldados em bolas pequenas. |
| Duração | 90 minutos |
| Espaço | Mesas |
| Recursos | Letras previamente cortadas Papel crepe de várias cores Cola branca Pinceis |
| Indicadores de avaliação | 1. Manipula o papel com os dedos, fazendo bolas pequenas. 2. Cola as bolas na letra de cartolina. |

Anexo G. Planificação da atividade "Divisão silábica"

| Divisão silábica com a palavra "Primavera" (17 de abril de 2015) | |
|--|--|
| Objetivos (ótica da criança) | Fazer a divisão silábica com palmas e referir o número de sílabas. Fazer a divisão silábica no papel. Cortar as sílabas e colá-las no papel. Fazer um desenho ilustrativo sobre o tema. |
| Descrição da atividade | Apos a leitura da história "Uma Aventura na Primavera", de Nuno Miguel Caravela, o educador distribui duas folhas por criança: uma de papel manteiga com as palavras "chegou a" e uma folha branca com a palavra "primavera". Em grande grupo, o educador faz a divisão silábica da palavra "primavera", com o recurso às palmas. De seguida, faz a divisão das sílabas no quadro e as crianças realizam simultaneamente na folha branca que lhes foi distribuída (PRI MA VE RA). Por fim, as crianças cortam as sílabas pelo risco e colam-nas na outra folha, de forma a formar a frase "Chegou a Primavera" e fazem um desenho ilustrativo. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da abordagem à escrita Área da expressão e comunicação/domínio da expressão plástica |
| Conteúdos previsíveis | Saber-fazer |
| Estratégias | O educador pode optar por distribuir as folhas viradas para baixo para manter o fator surpresa. Se as crianças nunca realizaram a atividade, o educador deve explicar primeiro o que é a divisão silábica. Para tornar a atividade mais dinâmica e lúdica, o educador pode fazer a divisão silábica com letras com íman e chamar algumas crianças para fazerem também. |
| Duração | 90 minutos |
| Espaço | Mesas |

| | |
|--------------------------|--|
| Recursos | <p>Folhas de papel manteiga ("Chegou a")</p> <p>Folhas brancas ("Primavera")</p> <p>Lápis de carvão</p> <p>Tesouras</p> <p>Colas batom</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lápis de cera</p> |
| Indicadores de avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Faz a divisão silábica com palmas. 2. Refere o número de sílabas da palavra. 3. Faz a divisão silábica no papel. 4. Corta corretamente as sílabas e cola-as no papel. 5. Faz um desenho ilustrativo sobre o tema. |

Anexo H. Planificação da atividade "A Mãe é..."

| "A Mãe é..." - características da Mãe com as letras do alfabeto (29 de abril de 2015) | |
|---|---|
| Objetivos (ótica da criança) | Referir características/adjetivos da mãe. |
| Descrição da atividade | Depois da leitura da história "Coração de Mãe" de Isabel Minhós Martins, o educador pede às crianças que refiram várias características/adjetivos sobre a Mãe que iniciem com todas as letras do alfabeto. Posteriormente, cada criança escreve uma palavra numa cartolina pequena em forma de coração e colada noutra cartolina, por ordem alfabética. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/domínio da linguagem oral |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | Uma vez que esta tarefa pode ser demasiado complexa para as crianças, o educador pode pedir às crianças que digam várias características e vão-se "encaixando" nas várias letras. |
| Duração | 45 minutos |
| Espaço | Tapete Mesa |
| Recursos | Cartolina branca Cartolinas vermelhas em forma de coração Marcador preto |
| Indicadores de avaliação | 1. Refere características/adjetivos da mãe. |

Anexo I. Planificação da atividade "Leitura da história "Valéria e a Vida""

| | |
|---|--|
| Leitura da história "Valéria e a Vida" de Sidónio Muralha; Conversa e discussão em grupo sobre o que um ambiente limpo e um ambiente poluído; Chuva de ideias (5 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Referir características de um ambiente limpo. Referir características de um ambiente poluído. Responder às perguntas colocadas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. |
| Descrição da atividade | Após ler a história, em grande grupo, o educador questiona as crianças sobre o tema que esta aborda, pedindo que refiram características de um ambiente limpo e de um ambiente poluído, presentes ou não na história. À medida que as crianças vão falando, o educador vai escrevendo as ideias principais para a construção da chuva de ideias. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área do conhecimento do mundo |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | Em conjunto, fazer um pequeno reconto da história, salientando os pontos mais relevantes para ajudar a identificar características dos dois tipos de ambiente. Referir exemplos do dia a dia das crianças, como "quando vão ao parque, gostam de ver lixo no chão?" ou "quando vão à praia, gostam de dar mergulhos com lixo na água?" para facilitar a compreensão dos dois tipos de ambiente. |
| Duração | 35 minutos. |
| Espaço | Tapete. |
| Recursos | Livro "A Valéria e a Vida" de Sidónio Muralha. |
| Indicadores de avaliação | 1. Refere características de um ambiente limpo. 2. Refere características de um ambiente poluído. 3. Reage oralmente ou através de expressões |

| | |
|--|---|
| | <p>faciais.</p> <p>4. Responde às perguntas colocadas, apresentando um discurso coerente.</p> |
|--|---|

Anexo J. Planificação da atividade "Desenho Ambiente Limpo vs. Ambiente Poluído"

| Desenho - Ambiente limpo vs. Ambiente poluído (5 e 6 de maio de 2015) | |
|---|---|
| Objetivos (ótica da criança) | <p>Associar o <i>smile</i> sorridente ao "ambiente limpo".</p> <p>Representar elementos característicos de um ambiente limpo.</p> <p>Associar o <i>smile</i> triste ao "ambiente poluído".</p> <p>Representar elementos característicos de um ambiente poluído.</p> |
| Descrição da atividade | <p>Após a leitura da história "Valéria e a Vida", o educador distribui pelas crianças uma folha que está dividida em duas partes: de um lado tem o título "ambiente poluído" e do outro "ambiente limpo". Em ambos os lados estão desenhados dois <i>smiles</i>, um sorridente e um triste. A criança deve pintar o <i>smile</i> correspondente ao tipo de ambiente e fazer um desenho representativo do mesmo.</p> |
| Área de Conteúdo/Domínio | <p>Área do conhecimento do mundo</p> <p>Área da expressão e comunicação/Domínio da expressão plástica</p> |
| Conteúdos previsíveis | <p>Saber</p> <p>Saber-fazer</p> |
| Estratégias | <p>Preparar previamente os materiais.</p> <p>Realizar a atividade em pequenos grupos, de forma a poder dar apoio mais individualizado.</p> |
| Duração | 2 horas |
| Espaço | Mesas |
| Recursos | <p>Folhas A4.</p> <p>Lápis de carvão.</p> <p>Lápis de cor.</p> <p>Lápis de cera.</p> |
| Indicadores de avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Associa o <i>smile</i> triste ao "ambiente limpo". 2. Representa elementos característicos de um ambiente limpo. 3. Associar o <i>smile</i> triste ao "ambiente poluído". 4. Representa elementos característicos de um |

| | |
|--|-------------------|
| | ambiente poluído. |
|--|-------------------|

Anexo L. Planificação da atividade "O que sabemos sobre a reciclagem"

| | |
|--|--|
| Conversa em grande grupo sobre a reciclagem: "O que sabemos sobre a reciclagem?" (7 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Referir conhecimentos acerca da reciclagem. Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. |
| Descrição da atividade | Em grande grupo, o educador faz uma chuva de ideias sobre o que as crianças sabem sobre o tema da reciclagem. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da linguagem oral Área do conhecimento do mundo |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | Se as crianças não participarem na discussão, o educador deve orientar a conversa, questionando as crianças sobre o tema |
| Duração | 20 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Folha de papel Marcador |
| Indicadores de avaliação | 1. Refere conhecimentos acerca da reciclagem. 2. Partilha informação oralmente através de frases coerentes. |

Anexo M. Planificação da atividade "Contabilização do número de "caixotes" que existem no JI"

| | |
|---|---|
| "Há ecopontos na nossa escola?": Contabilização do tipo e do número de "caixotes" que existem no JI para colocar o lixo (7 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Reconhecer diferentes tipos de ecoponto. Contabilizar quantos ecopontos existem no espaço. |
| Descrição da atividade | No espaço exterior, as crianças deslocam-se pelo espaço exterior e identificam e contabilizam o número e tipo de ecopontos que existem no JI. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área do conhecimento do mundo Área da expressão e comunicação/domínio da matemática |
| Conteúdos previsíveis | Saber-fazer |
| Estratégias | Se for necessário, o grupo pode levar um papel e uma caneta para ir apontando o número de ecopontos existente. O educador pode preparar uma folha com imagens dos ecopontos e as crianças preenchem-na com o número de ecopontos que existe, enquanto exploram o espaço. |
| Duração | 20 minutos |
| Espaço | Exterior |
| Recursos | Nenhum |
| Indicadores de avaliação | 1. Reconhece diferentes tipos de ecoponto. 2. Contabiliza quantos ecopontos existem no espaço. |

Anexo N. Planificação da atividade "Contagem dos "caixotes""

| | |
|--|---|
| Discussão em grande grupo sobre a visita ao espaço exterior; Atividade de contagem - "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o lixo?" (8 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Referir quantos ecopontos existem no JI. Associar o número à quantidade existente. Responder às perguntas colocadas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. |
| Descrição da atividade | O educador coloca uma folha com o título "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o lixo" no quadro e vai mostrando fotografias de vários ecopontos. As crianças devem colar, à vez, as fotografias na folha e escrever o número correspondente à quantidade de ecopontos que existe no JI. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da matemática |
| Conteúdos previsíveis | Saber-fazer |
| Estratégias | O educador pode optar por fazer a atividade em pequeno grupo, de forma a garantir que todas as crianças participam. |
| Duração | 30 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Folha da atividade Fotografias Cola batom Marcador |
| Indicadores de avaliação | 1. Refere quantos ecopontos existem no JI. 2. Associa o número à quantidade existente. 3. Responder às perguntas colocadas, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. 4. Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. |

Anexo O. Planificação da atividade "Discussão sobre a construção dos ecopontos"

| | |
|---|---|
| Discussão em grande grupo sobre a construção dos ecopontos - Quais vamos construir? Como vamos fazer? Que materiais vamos usar? Quem faz o quê? (8 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Participar na discussão, dando ideias para a construção dos ecopontos. Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. Respeitar a opinião dos colegas. |
| Descrição da atividade | Em grande grupo, o educador orienta a discussão, fazendo as crianças decidirem sobre os ecopontos que querem construir, como vão fazer, que materiais vão ser necessários e quem vai fazer o quê. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da linguagem oral |
| Conteúdos previsíveis | Saber Saber-ser |
| Estratégias | O educador deve ir orientando a conversa, pedindo às crianças que participem menos para também darem a sua opinião. Se não houver consenso, pode-se fazer sorteios (na divisão de tarefas, por exemplo). |
| Duração | 30 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Papel Caneta |
| Indicadores de avaliação | 1. Participa na discussão, dando ideias para a construção dos ecopontos. 2. Partilha informação oralmente através de frases coerentes. 3. Respeita a opinião dos colegas. |

Anexo P. Planificação da atividade "Análise da pesquisa"

| | |
|---|---|
| Análise em grande grupo sobre pesquisa efetuada em casa sobre os ecopontos; Registo da informação (12 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | Dar exemplos de resíduos que podem/não podem ser colocados em cada ecoponto. |
| Descrição da atividade | Com a informação da pesquisa que foi feita em casa com as famílias, o educador lê as informações trazidas e confronta-as com as regras de separação dos resíduos. Posteriormente, em grande grupo, decide-se a informação a registar. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da linguagem oral |
| Conteúdos previsíveis | Saber |
| Estratégias | O educador deve ter um exemplar com informação fidedigna relativamente às regras de separação dos resíduos. |
| Duração | 45 minutos |
| Espaço | Tapete |
| Recursos | Pesquisa feita em casa com as famílias |
| Indicadores de avaliação | 1. Dá exemplos de resíduos que podem/não podem ser colocados em cada ecoponto. |

Anexo Q. Planificação da atividade "Pintura dos Ecopontos"

| Construção dos ecopontos - pintura (13 de maio de 2015) | |
|---|---|
| Objetivos (ótica da criança) | Pintar a caixa de cartão com a cor correspondente à do ecoponto. |
| Descrição da atividade | Depois de as caixas estarem devidamente cortadas e montadas, as crianças dividem-se pelos grupos que foram formados e pintam-nas com as cores dos ecopontos. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da expressão plástica |
| Conteúdos previsíveis | Saber Saber-fazer |
| Estratégias | Se não for possível realizar a atividade com todas as crianças, o educador pode optar por realizar a atividade em pequenos grupos, garantindo que todas participam. |
| Duração | 40 minutos |
| Espaço | Exterior |
| Recursos | Tinta verde Tinta amarela Tinta azul Pinceis |
| Indicadores de avaliação | 1. Pinta a caixa de cartão com a cor correspondente à do ecoponto. |

Anexo R. Planificação da atividade "Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto"

| | |
|---|---|
| Trabalho de grupo: Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto (14 de maio de 2015) | |
| Objetivos (ótica da criança) | <p>Dar ideias relativamente à forma de registo da informação.</p> <p>Realizar o registo escrito da informação.</p> <p>Realizar o registo pictográfico da informação.</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Respeitar a opinião dos colegas.</p> |
| Descrição da atividade | Divididos pelos grupos de trabalho, as crianças decidem a forma como querem registar o tipo de resíduos que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto. Posteriormente, concretizam o que ficou decidido. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita |
| Conteúdos previsíveis | <p>Saber</p> <p>Saber-ser</p> <p>Saber-fazer</p> |
| Estratégias | <p>Garantir que todas as crianças dão ideias para o registo da informação.</p> <p>Incentivar as crianças a fazerem registos diferentes dos outros grupos.</p> <p>O educador pode ir questionando as crianças sobre o tipo de resíduos que podem/não podem ser colocados no ecoponto pelo qual estão responsáveis.</p> <p>Ao auxiliar as crianças no registo escrito, o educador pode optar por escrever as palavras e a criança ir copiando ou ir ditando as letras, para a criança as ir aprendendo.</p> |
| Duração | <p>Trabalho em grupo: 60 minutos</p> <p>Execução: 120 minutos</p> |
| Espaço | Mesas |

| | |
|--------------------------|--|
| Recursos | <p>Folhas de papel manteiga</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Tintas</p> <p>Pinceis</p> <p>Tesouras</p> <p>Colas batom</p> <p>Revistas</p> <p>Marcadores</p> |
| Indicadores de avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dá ideias relativamente à forma de registo da informação. 2. Realiza o registo escrito da informação. 3. Realiza o registo pictográfico da informação. 4. Partilha informação oralmente através de frases coerentes. 5. Respeita a opinião dos colegas. |

Anexo S. Planificação da atividade "Elaboração do teatro para a divulgação"

| Início da elaboração do teatro para a divulgação do projeto (19 de maio de 2015) | |
|--|---|
| Objetivos (ótica da criança) | Dar ideias para o teatro. Respeitar a opinião dos colegas. |
| Descrição da atividade | Em grande grupo, as crianças devem elaborar um teatro que aborde o trabalho que foi feito durante o projeto, como forma de divulgar às outras crianças do JI. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área da expressão e comunicação/Domínio da expressão dramática |
| Conteúdos previsíveis | Saber-fazer Saber-ser |
| Estratégias | O educador deve ir orientando o teatro, fazendo as crianças concentrarem-se no que é realmente essencial divulgar. |
| Duração | Preparação/treino: 120 minutos Teatro: 7 minutos |
| Espaço | Sala |
| Recursos | Ecopontos realizados pelas crianças Resíduos de papel, plástico e vidro |
| Indicadores de avaliação | 1. Dá ideias para o teatro. 2. Respeita a opinião dos colegas. |

Anexo T. Planificação da atividade "Jogo de Estafetas - Corrida da Reciclagem"

| Jogo de estafetas: "Corrida da Reciclagem" (25 de maio de 2015) | |
|---|--|
| Objetivos (ótica da criança) | Colocar os resíduos no ecoponto correto. Respeitar as regras. |
| Descrição da atividade | As crianças são divididas em três grupos e, num jogo de estafetas, cada criança, à vez, de um conjunto de resíduos que tem à sua disposição, deve escolher um e colocá-lo no ecoponto correto. A criança seguinte só pode avançar quando a outra criança voltar para a fila. |
| Área de Conteúdo/Domínio | Área do conhecimento do mundo Área da expressão e comunicação/Domínio da expressão motora |
| Conteúdos previsíveis | Saber Saber-fazer |
| Estratégias | Não haver uma equipa vencedora. No final de cada jogo, o educador pode mostrar às crianças em que ecopontos colocaram os resíduos e fazê-las ver, em conjunto, se está correto ou não. |
| Duração | 10 minutos |
| Espaço | Exterior |
| Recursos | Ecopontos Resíduos de papel, plástico e vidro. |
| Indicadores de avaliação | 1. Coloca os resíduos no ecoponto correto. 2. Respeita as regras. |

Anexo U. Relatório do Projeto sobre a Reciclagem



RELATÓRIO DE PCI

Projeto "A Brincar e a Ajudar vamos Reciclar"

Inês Rodrigues
(N.º 2014086)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Projetos Curriculares Integrados,
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Encarnação Silva, Marina Fuertes e Tiago Almeida

2014-2015

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 308 |
| CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA..... | 311 |
| FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO..... | 312 |
| "A BRINCAR E A AJUDAR VAMOS RECICLAR" - UM PROJETO SOBRE A RECICLAGEM..... | 316 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 325 |
| REFERÊNCIAS | 326 |
| ANEXOS..... | 327 |
| Anexo A. Regras de separação dos resíduos (site Sociedade Ponto Verde) | 328 |
| Anexo B. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em JI | 330 |
| Anexo C. Fase I - "As nossas experiências" e "O que queremos saber" | 335 |
| Anexo D. Fase I - "As nossas experiências", "O que sabemos", "O que queremos saber" e "Como vamos procurar" | 337 |
| Anexo E. Fase I - "O que sabemos sobre um ambiente poluído e um ambiente limpo" | 339 |
| Anexo F. Exemplos de produções feitas pelas crianças da atividade "Desenho - Ambiente Poluído vs. Ambiente Limpo" | 341 |
| Anexo G. Chuva de ideias - "O que sabemos sobre a reciclagem" | 343 |
| Anexo H. O que queremos saber sobre a reciclagem e como vamos descobrir | 345 |
| Anexo I. Teia das crianças e teia do educador | 347 |
| Anexo J. Atividade "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o lixo?" | 350 |
| Anexo L. Votação do título e posterior elaboração..... | 352 |
| Anexo M. Pesquisa em parceria com as famílias | 354 |
| Anexo N. Registo do tipo de lixo que pode ser colocado em cada ecoponto (com base na pesquisa)..... | 357 |
| Anexo O. Pintura dos ecopontos | 359 |
| Anexo P. Registo do tipo de lixo e ecopontos finalizados | 361 |

| | |
|---|-----|
| Anexo Q. Idas ao ecoponto | 363 |
| Anexo R. Divulgação às crianças da outra sala - Teatro..... | 365 |
| Anexo S. Divulgação às famílias - Exposição | 367 |
| Anexo T. Desenhos realizados pelas crianças..... | 369 |
| Anexo U. Avaliação das atividades pelas crianças | 371 |

INTRODUÇÃO

O projeto que desenvolvi com o grupo de crianças surgiu aquando de uma ida à farmácia da zona para entregar medicamentos fora de prazo que, durante algum tempo, o Jardim de Infância (JI) juntou com a ajuda das famílias. Esta iniciativa surgiu de uma missão levada a cabo pelo Corpo Nacional de Escutas (CNE), denominada "Missão ambiente é o que nos move". Após termos entregue os medicamentos e termos voltado para o JI, reunimo-nos no tapete e a educadora explicou que a entrega dos medicamentos era para ajudar os escuteiros, o que levou uma das crianças a perguntar o que é "ajudar". A educadora explicou-lhe o significado, mas percebi que daí poderia ser desenvolvido um projeto com potencialidades ao nível da área da formação pessoal e social. Contudo, seguiu um rumo diferente.

No início do projeto foi discutido em grande grupo o que é que as crianças consideram que é "ajudar" e foi referido que podemos ajudar as pessoas, os animais e o ambiente. Depois de algumas conversas e discussões com as crianças, ficou decidido que gostaríamos de ajudar o ambiente. Depois de lhes ter sido lida uma história que aborda a poluição - deitar lixo para o chão, incêndios, fábricas, etc. - concluímos que para haver menos poluição e menos lixo no chão, podíamos realizar um projeto sobre a reciclagem.

Sendo este JI abrangido pelo Programa Eco-Escolas e tendo um plano de ação que engloba vários temas (os resíduos, inclusive), vi este projeto como um projeto com potencialidades para o contexto. Para além disso, os ecopontos que escola possuía não estavam a ser utilizados, o que acabou por ser uma mais valia para o projeto, uma vez que levou as crianças a quererem construir uns para o JI. Desta forma, as principais intenções deste projeto são as seguintes:

- Levar a criança a valorizar o meio ambiente;
- Desenvolver nas crianças atitudes de ecologia e fomentar a consciência ambiental através da reciclagem.

Este projeto teve em vista a educação ambiental, parte integrante da área de conteúdo do conhecimento do mundo. "A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde - bem-estar, qualidade de vida - incluindo os cuidados com a

preservação do ambiente" (Ministério da Educação, 1997, p. 84). A mesma fonte refere ainda que "cuidar do espaço exterior, não deitar o lixo para o chão, etc. fazem parte do cotidiano do jardim de infância" (p. 84), comportamentos que considero fundamentais e que foram abordados no projeto. A educação ambiental também é vista como um processo de formação contínua que deve ser continuada após o fim da escolaridade, que tem, entre outros, os seguintes objetivos, que vão ao encontro das intenções estabelecidas: a consciencialização (processo de sensibilização para as questões do ambiente); a aquisição de conhecimentos; a mudança de atitudes face ao ambiente, promovendo o interesse pelo mesmo; e a participação, desenvolvendo sentido de responsabilidade face ao ambiente (Almeida, 2002). Paralelamente ao conceito de educação ambiental e aos respetivos objetivos, o projeto enveredou pela temática da reciclagem, que é, segundo a TratoLixo (s.d.) "o reprocessamento, num processo de produção, dos resíduos de embalagem para o fim inicial ou para outros fins, em substituição de matérias-primas virgens." (s.p.). Foram também abordadas as regras de separação dos resíduos os respetivos ecopontos, com recurso à informação disponibilizada no site da Sociedade Ponto Verde (Anexo A).

A metodologia utilizada foi a metodologia de trabalho de projeto, que consiste na realização de projetos com vista à resolução de problemas, curiosidades, interesses das crianças. Esta metodologia segue um processo de quatro fases, nas quais se define o problema ao qual se quer a resposta e elaboram-se teias relativas aos conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o tema. Pesquisa-se de forma a encontrar as respostas ao problema e desenvolve-se o projeto realizando atividades que ajudem a dar a resposta ao problema. Quando terminado, verifica-se aprendizagens, divulga-se e avalia-se o projeto.

Relativamente aos procedimentos éticos, e uma vez que a metodologia de trabalho de projeto tem como base os interesses das crianças, durante a concretização do projeto foram respeitados e tidos em conta os interesses das crianças do grupo. Embora todos tenham participado, foi-lhes dada a hipótese de escolher se queriam ou não fazer parte do projeto. Durante todo o trabalho foi dada a oportunidade às crianças de expressarem as suas ideias e opiniões, tendo sido tidas em conta na concretização do projeto. No presente relatório foi salvaguardada a privacidade e o anonimato das

crianças, tendo sido atribuídos nomes fictícios, atribuídos por elas. Os nomes dos trabalhos apresentados foram retirados e, os rostos das crianças que aparecem nas fotografias foram desfocados de forma a não ser possível identificar a sua identidade.

CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo, (Anexo B) considero que o projeto realizado foi significativo para esse contexto em vários aspetos. Em primeiro lugar, o JI faz parte do programa Eco-Escolas, tendo obtido o Certificado de Bandeira Azul da Europa em reconhecimento do trabalho desenvolvido no ano letivo 2013/2014 em benefício do ambiente e sustentabilidade. Para além disso, constam no plano de ação Eco-Escolas diversas atividades de sensibilização em relação a vários temas, nomeadamente ao tema da reciclagem, o que revela que o projeto vai ao encontro das atividades previstas pelo JI no que respeita a este programa. Apesar de as crianças não estarem habituadas a separar os resíduos no JI, que apontei como uma fragilidade, a escola aposta na compostagem, que também é uma forma de aproveitamento dos resíduos orgânicos.

Na minha ação pedagógica também tive em conta as características do grupo de crianças. Uma vez que são crianças que, embora sejam curiosas, questionam e argumentam pouco, realizei várias conversas em grande grupo durante o acolhimento, incentivando as crianças a participarem, orientando-as através de questões. Com estas conversas em grupo, quis também dar relevo aos momentos de conversa de tapete, uma vez que era uma das fragilidades do grupo, pois as crianças costumam dispersar facilmente, tendo períodos curtos de atenção. Privilegiei também o trabalho em grupo, uma vez que as crianças estão mais habituadas a trabalhar individualmente e têm pouco sentimento de partilha. Desta forma, através do trabalho em grupo, poderia promover a partilha e discussão de ideias, fazendo-os tomar decisões em conjunto.

Uma vez que na equipa educativa é valorizado o trabalho em equipa, mantive os mesmos pressupostos e envolvi a equipa educativa no trabalho realizado, contando sempre com o auxílio da educadora e da assistente operacional para o que fosse necessário.

Relativamente às famílias, e uma vez que, apesar de entrarem pouco na sala de atividades para verem os trabalhos das crianças, envolvi-as no trabalho de projeto das crianças, tanto para que estas tivessem conhecimento do projeto que estava a ser desenvolvido, bem como para que participassem no mesmo.

FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

O projeto foi desencadeado por uma questão colocada por uma das crianças, que foi apresentada posteriormente ao resto do grupo. O que inicialmente poderia ser um projeto ligado à área de conteúdo da formação pessoal e social, tomou um novo rumo e enveredou mais especificamente para a área do conhecimento do mundo.

Após algumas conversas de grupo ainda na primeira fase do projeto, percebi que as crianças já tinham algumas noções sobre a reciclagem: já tinham ouvido falar do conceito, sabiam que havia "caixotes" para colocar os resíduos, que tinham várias cores, mas pouco mais. Assim sendo, os objetivos que estabeleci, na ótica do educador foram os seguintes:

- Introduzir a noção de reciclagem;
- Promover a aquisição de vocabulário relacionado com a reciclagem;
- Introduzir as regras de separação dos resíduos;
- Estimular uma atitude ecológica através da separação dos resíduos no JI.

Com a definição destes objetivos e através da concretização de várias atividades, pretendia-se que no final do projeto as crianças fossem capazes de:

- Identificar e distinguir os diferentes ecopontos (papelão, embalão e vidro);
- Referir e identificar os resíduos que podem ser colocados em cada ecoponto;
- Mobilizar vocabulário relacionado com a reciclagem;
- Utilizar os ecopontos, colocando os resíduos no ecoponto respetivo.

Para a concretização destes objetivos, procurei realizar atividades que abordassem as diversas áreas de conteúdo, sempre à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto. Segundo o Ministério da Educação (1998), "a palavra "projecto" está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar" (p. 91). Ainda segundo a mesma fonte, a elaboração de um projeto pressupõe a previsão de um processo no qual é definido o "porquê" (situação que se pretende modificar, um problema que se queira resolver), o "para quê" (ideia do que se quer modificar ou atingir, ou seja, uma antecipação de um ponto de chegada) e o "como" (previsão do processo para se chegar onde se pretende).

A metodologia de trabalho de projeto segue os mesmos pressupostos, definida por Leite, Malpique e Santos (1989), citado por Vasconcelos (2011) como "uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (p. 10). É uma metodologia em que "as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender" (Vasconcelos, 2011, p. 11). Esta metodologia engloba quatro fases, definidas por Vasconcelos (2011):

- Fase I - Definição do problema: nesta fase formula-se o problema ou as questões que se quer investigar. "O essencial da primeira fase do trabalho de projecto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema" (Katz & Chard, 2008, p. 102). Partilham-se saberes que já se possuem sobre o assunto, partindo de um conhecimento base - "o que sabemos" e elabora-se uma "teia inicial". Nesta primeira fase pode-se

organizar planos de investigação, preparar visitas, propor visitantes e formular uma série de perguntas iniciais que encontrarão resposta nos resultados das investigações. É também nesta altura que são estabelecidos os procedimentos para a obtenção dos materiais necessários para o projecto (Katz & Chard, 2008, p. 104).

O educador tem um papel preponderante em todo o processo, devendo "ajudar as crianças no uso de uma variedade de estratégias de investigação e de representação. O educador de infância também tem uma responsabilidade particular em encorajar as crianças a reflectir sobre as suas experiências e explicá-las" (Katz & Chard, 2008, p. 152).

- Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho: O planeamento difere consoante a duração do projeto, por isso o educador deve ter em conta o tipo de planeamento que pretende fazer. Nesta fase "faz-se uma previsão do(s) possível(eis)

desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas" (Vasconcelos, 2011, p. 15). Elaboram-se mapas conceptuais: define-se o que se vai fazer, por onde se vai começar, como se vai fazer. Dividem-se tarefas. Formula-se hipóteses daquilo que pode acontecer com base no conhecimento das crianças. Katz e Chard (2008) afirmam que "um planeamento antecipado aumentará as hipóteses de uma investigação proveitosa e de aperfeiçoamento" (p. 131).

- Fase III - Execução: Na terceira fase pesquisa-se através de experiências e prepara-se aquilo que se deseja descobrir. O principal componente desta fase "é o trabalho de campo, isto é, tentar encontrar respostas para as questões formuladas no final da primeira fase. . . Consiste numa série de formas de recolher dados e obter novas informações" (Katz & Chard, 2008, p. 163). Organiza-se, selecciona-se e regista-se a informação. O educador, nesta fase

fortalece as predisposições das crianças para serem engenhosas, independentes, imaginativas, empenhadas, cooperativas e produtivas. A escolha do momento certo para fornecer os recursos está relacionada com as actividades que as crianças podem realizar . . . A escolha do momento certo é importante para manter o ímpeto e a intensidade do trabalho (Katz & Chard, 2008, p. 177).

- Fase IV - Divulgação/Avaliação: Nesta última fase, divulga-se as aprendizagens e o trabalho desenvolvido, que "pode ser feito organizando uma ou mais actividades culminantes, tais como uma apresentação para os outros grupos, para toda a escola ou para os pais e outros membros da comunidade" (Katz & Chard, 2008, p. 184). Mostram-se as produções feitas durante o projeto, partilham-se aprendizagens. Os mesmos autores defendem que

as crianças devem refletir sobre o trabalho que realizaram individualmente e em grupo, para que possam avaliar o desenvolvimento das suas competências. À medida que o projecto evolui, o educador de infância pode ajudá-las a avaliar o trabalho realizado e os progressos feitos, para que as crianças possam, assim, formar uma opinião sobre a sua própria aprendizagem (Katz & Chard, 2008, p. 185).

A avaliação tem também um papel importante, uma vez que é "globalizante" e "vai desencadear a conscientização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável" (Leite, Malpique & Santos, 1989).

"A BRINCAR E A AJUDAR VAMOS RECICLAR" - UM PROJETO SOBRE A RECICLAGEM

Como já foi referido, tudo começou quando uma criança perguntou à educadora "O que é ajudar?" depois de termos vindo de uma visita que fizemos à farmácia para entregar medicamentos fora de prazo. A pergunta desta criança, que não é de fácil resposta, deu então origem ao início do projeto. Com o objetivo de levar a questão ao grupo, contei-lhes a história "A Galinha Ruiva", que nos fala de uma galinha que encontra um grão de trigo e pede ajuda aos seus amigos em todo o processo, desde plantá-lo e colher o pé de trigo, levá-lo ao moinho, trazer a farinha e fazer o pão. Mas os amigos não a ajudaram, e no momento de comer o pão, a galinha não o partilhou com eles. Após ter lido a história e ter conversado com as crianças sobre a mesma, lancei então a questão: "o que é que acham que é ajudar?".

Katz e Chard (2008) defendem a discussão e partilha de experiências de forma a avaliar experiências comuns e/ou diferentes, bem como "saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo" (p. 103). Desta forma, antes de introduzir o tópico "O que sabemos?", optei por acrescentar um "pré-tópico", intitulado "As nossas experiências", pois, para além de levar as crianças a partilhar experiências, considerei que iria facilitar o seu pensamento em relação à pergunta que tinha sido colocada. Fui orientando a conversa, perguntando às crianças se já tinham ajudado alguém e em que situações. Obtivemos então as respostas "Ajudei a limpar a casa", "A minha irmã ajudou-me a fazer uma ficha", "Ajudámos os escuteiros" e "Dei comida aos gatos". Inaugurámos, depois, o tópico "O que sabemos?" com duas ideias ditas pelas crianças: "Quando desarrumamos temos de voltar a ajudar" e "Podemos ajudar os animais". Estas etapas ficaram expostas no quadro, para que fosse acrescentada informação, caso necessário (Anexo C).

Como forma de orientação para o tema do projeto, também para começarmos a definir o que queremos saber, li a história "A Viagem da Sementinha", de forma a levar as crianças a pensar sobre a plantação de árvores, plantas, etc., bem como a preservação do ambiente. Acrescentou-se então ao nosso quadro "o que sabemos?" que também

podemos ajudar a natureza. Mas como? Decidimos, então, que podemos plantar sementes. Acrescentámos, desta forma, ao quadro "o que queremos saber?": "como podemos plantar uma semente?". Quando perguntei às crianças onde poderíamos encontrar a informação de que precisávamos, apenas duas crianças sugeriram hipóteses: *«O Filipe respondeu que podíamos procurar no computador. A Sónia disse que podíamos ir à "floraria" (florista) perguntar como se faz. Como não obtive mais respostas, perguntei-lhes o que há em grande quantidade na sala, que também pode servir como forma de consultar informação, mas eles não chegaram à resposta, pelo que lhes disse que também podíamos pesquisar nos livros e até nos jogos de mesa, que há vários que abordam o crescimento das sementes/plantas/árvores.»* (Excerto de nota de campo, 16 de abril de 2015) (Anexo D).

Contudo, após a leitura da história "Valéria e a Vida", de Sidónio Muralha, que aborda de uma forma muito clara e sensibilizante o tema da poluição, o projeto tomou um rumo diferente. Em grande grupo discutiu-se o que é um ambiente limpo e um ambiente poluído e fez-se uma chuva de ideias, com um novo tópico "o que sabemos?" (Anexo E). Após a conversa em grupo, as crianças fizeram um desenho numa folha dividida ao meio: de um lado desenharam o que consideram que é um ambiente poluído e do outro um ambiente limpo. O que as crianças mais representaram foi o lixo no chão e o fogo (ambiente poluído) e um lugar sem lixo no chão (ambiente limpo) (Anexo F). Estas duas atividades levaram a uma reflexão em grupo sobre o facto de haver pessoas que colocam o lixo no chão e as crianças comentaram que não é correto e que, a título de exemplo, não gostam de estar a brincar no parque e haver lixo no chão. Falou-se então que não devíamos deitar o lixo para o chão e que, em vez disso, devíamos colocá-lo no caixote do lixo. O que nos levou ao tema da reciclagem. *«Questionei as crianças se sabiam o que era a reciclagem e elaborei uma chuva de ideias sobre o tema. (Anexo G) Recolhi respostas como "é deitar o lixo fora", que existem ecopontos azuis, verdes, amarelos, vermelhos, ecopontos para a roupa e uma resposta que me deixou muito satisfeita: a reciclagem é "aproveitar coisas para fazer trabalhos"»* (Excerto de nota de campo, 7 de maio de 2015). Com base nas respostas das crianças e, depois de concluirmos que a reciclagem era uma forma de ajudar o ambiente, estabelecemos então uma lista de questões para as quais gostaríamos de encontrar resposta (Anexo H):

1. O que é a reciclagem?
2. Quais são os ecopontos que existem?
3. Que tipo de lixo colocamos em cada ecoponto?
4. Para onde vai o lixo?

Para encontrar a resposta a estas questões, ficou estabelecido que íamos procurar a informação na internet e que íamos pedir ajuda aos pais. Todo este processo necessitou de alguma orientação da minha parte, pois a maioria das crianças é pouco participativa. Para dar resposta às questões, foram estabelecidas algumas estratégias e realizadas várias atividades, organizadas numa teia do educador com base na teia das crianças (Anexo I), que foi sendo elaborada à medida que o projeto se ia desenrolando.

E assim iniciámos a segunda fase do projeto, a qual "é caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção" (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 76). A primeira atividade que considerei fundamental realizar foi uma atividade de exploração do espaço exterior, com o objetivo de registar "que "caixotes" temos na nossa escola para colocar o lixo?" (nome da atividade). Posteriormente, fizemos o registo, em grande grupo, do tipo e quantidade de "caixotes" que existia na escola (Anexo J). *«Para além de ser uma atividade de contagem, perguntei quais eram os "caixotes" que havia/não havia na nossa escola e qual/quais havia em maior quantidade. Rapidamente responderam que era o caixote do lixo normal, pois contabilizou-se 4.»* (Excerto de nota de campo, 8 de maio de 2015). Esta atividade foi importante para as crianças refletirem, uma vez que não havia os ecopontos "principais" na escola. Havia apenas um pilhão e um ecoponto próprio para colocar os pacotes do leite, mas não era utilizado porque já não era feita a recolha. *«Após terminar a atividade, perguntei às crianças se achavam que era importante termos ecopontos na nossa escola para separarmos o lixo, ao que a Rafaela sugere que podíamos fazer os nossos ecopontos. Lancei o desafio ao grupo, que concordou. A Rafaela sugeriu fazermos o ecoponto laranja (oleão), mas expliquei que o óleo não era muito usado na nossa escola, o que a fez perceber que não era necessário construir. Como não existiam na nossa escola, estabelecemos que os ecopontos que queríamos construir eram o ecoponto amarelo, o azul e o verde. A Sónia disse que podíamos construir também um*

ecoponto para colocar a roupa, mas sugeri que quem tivesse roupa de que já não precisasse, que poderia trazer e íamos colocá-la ao ecoponto próprio para o efeito.» (Nota de campo, 8 de maio de 2015).

Já estabelecidos quais os ecopontos que iam ser construídos, em grande grupo decidimos que iríamos construí-los com caixas de cartão e que íamos precisar de vários materiais, nomeadamente de tesouras, x-ato, tinta azul, verde e amarela e pinceis. Uma vez que iríamos construir três ecopontos, o grupo foi dividido em três e foram distribuídas tarefas. Perguntei a cada um qual o ecoponto que gostaria de construir, mas como se tornou difícil chegar a um consenso, ficou dividido pela lista dos "chefes". Ainda em grande grupo, criámos o título do nosso projeto. Pedi às crianças que pensassem nas palavras "ajudar", "reciclagem", "reciclar" para facilitar o pensamento. Surgiram então quatro hipóteses "A descoberta do lixo", "Experiências do lixo", "A brincar e a ajudar vamos reciclar" (com ajuda da educadora e assistente operacional) e "Com os caixotes do lixo vamos ajudar a recolher". Numa primeira fase, pedi às crianças que colocassem o braço no ar para votarem no título que mais gostassem. Como nem todas as crianças votaram e algumas votaram em mais do que um, decidi "apurar" os dois mais votados - "A descoberta do lixo" e "A brincar e a ajudar vamos reciclar" - e fazer uma nova votação. Mas desta vez, para garantir que todos votavam, incluindo a educadora e a assistente operacional, perguntei a cada um qual era o título que gostava mais para o projeto. Com 11 votos, estabelecemos que o nome do nosso projeto será "A brincar e a ajudar vamos reciclar" (Anexo L).

Para começarmos a encontrar as respostas às nossas perguntas, optei por enviar para as famílias um pequeno trabalho de pesquisa sobre o tipo de resíduos que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto (Anexo M). Cada criança ficou responsável por fazer a pesquisa relativamente ao ecoponto que iria construir. Foi pedido também que respondessem a duas perguntas "Fazem reciclagem em casa?" e "Que lixo separam em casa?" com o objetivo de ver o número de famílias que faz, ou não, separação dos resíduos, de forma a que a divulgação do projeto sirva como sensibilização para a reciclagem.

A estratégia que utilizei para fazer a análise dos dados recolhidos pelas crianças e as famílias foi, inicialmente, ler a pesquisa feita e perguntar às crianças se achavam

que estava correto, comprovando depois com a pesquisa que uma criança trouxe, que era fidedigna, revelando, então, o que podia ou não podia ser colocado em cada ecoponto. Por fim, e como forma de resumo do que tinha sido falado, perguntei às crianças que lixo deveria ser ou não colocado em cada ecoponto para poder registar (Anexo N).

Após as crianças terem pintado os ecopontos (Anexo O), procedemos ao registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado no ecoponto para ser colado no ecoponto respetivo. A forma como cada grupo iria fazer o registo foi decidida através de uma conversa em grupo, na qual cada elemento explicitou a forma como gostaria de fazer e chegou-se a um consenso. Dentro de cada grupo também foram divididas tarefas: enquanto uns desenhavam, os outros cortam ou colam. Todos participaram no registo escrito (Anexo P).

Com o objetivo de chegarmos à resposta da primeira e quarta questões, contactei a TratoLixo para tentar levar as crianças a um centro de triagem, para que pudessem ver para onde os resíduos vão depois de terem sido colocados nos ecopontos, tendo assim um contacto real com o que acontece depois de serem levados. Contudo, por questões de segurança não foi possível levá-los e não havia disponibilidade para alguém da equipa visitar a nossa escola para conversar com as crianças. Para colmatar esta atividade que não foi possível realizar, li a história "A Grande Viagem do Lixo", retirada do site da Lipor (entidade responsável pela gestão, valorização e tratamento dos Resíduos Urbanos do Porto). *«Antes de começar a ler, questionei as crianças se sabiam para onde vai o lixo. Duas crianças responderam que o lixo era levado por um camião, que por sua vez o leva para um "sítio" onde há lixo. O Moisés referiu que nesse sítio, que aprendemos que se denomina Centro de Triagem, o lixo é esmagado. Após termos revisto a história e os pontos mais importantes, registámos que a reciclagem é separar o lixo nos ecopontos (vidrão, embalão e papelão) e é aproveitar o lixo para fazer coisas novas. Concluímos ainda que o lixo, após ser colocado no ecoponto respetivo, é levado por um camião e vai para um sítio que se chama Centro de Triagem. No Centro de Triagem o lixo é separado e dividido e é aproveitado para fazer "coisas novas".»* (Nota de campo, 18 de maio de 2015). Desta forma, obtivemos a resposta às duas questões

que faltavam e já conseguimos responder às quatro perguntas que tinham sido estabelecidas no início.

No decorrer do projeto, todas as crianças participaram nas várias atividades, havendo apenas divisão de tarefas na construção dos ecopontos e na decisão do tipo de registo que ia ser feito. Durante todo o processo, contei com a ajuda da equipa educativa, que se mostrou sempre disponível para me auxiliar no que fosse necessário. Para além disso, foi-me disponibilizado o quadro de giz, onde fui registando algumas informações, e uma das paredes da sala, para afixar os trabalhos. Foi também implementado na rotina, dia sim, dia não, uma ida aos ecopontos da rua para despejar o lixo que fomos recolhendo no JI (Anexo Q).

Como forma de divulgação, estabeleceu-se que o projeto ia ser divulgado às crianças da outra sala e às famílias. Em conversa de grande grupo, questionei-as acerca da forma como gostariam de mostrar o trabalho que tinha sido realizado. Uma criança sugeriu fazer-se um teatro e o resto do grupo concordou. Tal como referem Katz e Chard (2008), "as crianças devem discutir e chegar a um acordo prévio e detalhado sobre o que irão mostrar e relatar às crianças e aos pais . . ." (p. 183). Desta forma, na preparação do teatro fiz questão que fossem as crianças a decidirem como queriam fazer: *«Em grande grupo combinámos como tudo iria decorrer e começámos a ensaiar. Ficou acordado que cada grupo apresentaria o ecoponto que construiu, dando exemplos de lixo que lá pode ser colocado»* (Excerto de nota de campo, 19 de maio de 2015). Contudo, houve necessidade de alguma orientação da minha parte para estruturar o teatro. O principal objetivo desta forma de divulgação foi mostrar às outras crianças os ecopontos que haviam sido construídos por eles, bem como o tipo de resíduos que poderiam ser colocados em cada ecoponto, pois também eles iriam poder usufruir deles posteriormente. A apresentação deve ser vista como

uma comunicação e não um espectáculo. A apresentação dá às crianças a oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com os outros e permite que as outras crianças, os outros educadores de infância e os pais fiquem a conhecer a experiência (Katz & Chard, 2008, p. 187).

Considero que o resultado final foi satisfatório e que conseguimos transmitir a informação essencial às outras crianças (Anexo R).

Para divulgar o projeto aos pais, foi realizada uma exposição no placar exterior (Anexo S), na qual esteve ilustrado todo o percurso desde o início do projeto até ao final, bem como a exposição dos ecopontos que foram construídos. As folhas que compõem a exposição, foram depois compiladas e transformadas num livro que depois será entregue ao grupo de crianças. A informação foi escrita por mim, ilustrada pelas crianças e complementada com fotografias. Foi elaborado também, em conjunto, o convite para as famílias virem ver a exposição (Anexo S). Infelizmente, a divulgação não correu como estava à espera: *«Quando as crianças começaram a chegar, coloquei-me à entrada pronta para receber as famílias. A maior parte das pessoas que deixaram as crianças foram-se logo embora. Houve uma mãe que parou para ler o que estava exposto e uma avó que se dirigiu a mim e me pediu que lhe explicasse o trabalho que tinha sido feito. Mais tarde, em conversa com uma mãe, esta confessou-me que o seu filho falava muito dos ecopontos em casa.»* (Nota de campo, 22 de maio de 2015). Aos outros pais, fui abordando-os e referindo que estava exposto o trabalho que tinha realizado com as crianças, mas não creio que tenham lido.

Por fim, foram construídos panfletos, que continham um pequeno resumo do trabalho que tinha sido feito e resumiram as aprendizagens feitas pelas crianças, ou seja, as respostas às questões estabelecidas no início do projeto. A organização e construção do panfleto foram feitas por mim, mas contaram com a participação das crianças na informação que foi colocada, bem como na ilustração.

Relativamente à avaliação, é importante que as crianças e o educador reflitam "sobre as competências, as técnicas, as estratégias, as predisposições e os processos de pesquisa que as crianças utilizaram ao longo do trabalho desenvolvido" (Katz & Chard, 2008, p. 190). Considero que o projeto realizado foi um projeto consistente e, embora não tenham sido feitas muitas atividades, as que foram realizadas penso que tiveram impacto nas crianças. A pesquisa feita em casa e a análise posterior em grande grupo serviu para as crianças começarem a adquirir alguns conceitos e algumas noções, que vieram complementar o conhecimento que já tinham acerca do tema. A construção dos ecopontos e o registo do tipo de resíduos também ajudou a que o vocabulário fosse sendo consolidado. Tive sempre a preocupação de ir mencionando os conceitos corretos

para que as crianças começassem também a utilizá-los e também utilizei muito o questionamento para verificar a aquisição dos conhecimentos.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, tal como foi referido, considero que houve aprendizagens ao nível do vocabulário, pois a maioria das crianças deixou de dizer "caixote" e começou a utilizar a palavra "ecoponto"; também começaram a denominar os ecopontos (papelão, embalão e vidrão em vez de ecoponto azul, amarelo e verde). Os desenhos que as crianças fizeram, por iniciativa própria (Anexo T) ou em contexto de atividade (no convite, por exemplo (Anexo T)) também serviram para comprovar que as crianças conhecem e sabem representar os ecopontos que construímos. As conversas que as crianças foram tendo ao longo do processo comprovam que foram adquirindo alguns conhecimentos: *«Depois de comer a fruta, o Duarte perguntou-me se podia colocar o guardanapo no papelão. Questionei-o, fazendo-o pensar sobre o que tinha sido falado acerca dos papeis sujos e o Miguel respondeu logo que os papeis sujos não podem ser colocados no ecoponto azul, mas sim no caixote do lixo normal.»* (Nota de campo, 18 de maio de 2015); *«Após ter feito recortes, a Rafaela dirige-se a mim e diz "Vou pôr isto no ecoponto". Respondi-lhe, perguntando qual era o ecoponto em que ia colocar o papel. A Rafaela responde-me "no ecoponto azul". E eu retorqui "que também se chama...", "papelão", respondeu-me a Rafaela.»* (Nota de campo, 21 de maio de 2015). Com o jogo "Corrida da Reciclagem" concluí que a maioria das crianças já identifica corretamente os resíduos que devem ser colocados no respetivo ecoponto. Excetuando as crianças que faltaram durante a elaboração do projeto, todas as crianças colocaram o objeto no ecoponto certo. Considero também importante referir que houve uma mudança de atitude no que diz respeito à utilização dos ecopontos. De facto, as crianças começaram a utilizar os ecopontos, dirigiam-se a mim e perguntavam se podiam ir colocar o lixo no ecoponto e quando havia alguma criança com mais dificuldades, ou que não estavam tão familiarizados com o tema, como as crianças da outra sala, ajudavam-se umas às outras, o que foi bastante gratificante de observar.

Em grande grupo, depois de ter lembrado as crianças das atividades que tinham sido realizadas, perguntei-lhes quais tinham sido as que gostaram mais e a maior parte referiu que tinha gostado de pintar os ecopontos e de fazer o jogo. Individualmente

(Anexo U), as crianças revelaram gostar da maior parte das atividades. A atividade que as crianças revelaram gostar menos foram as histórias. Pela reação delas (sorriram e mostraram-se *entusiasmadas*) quando lhes perguntei se gostaram de pintar os ecopontos e de fazer o teatro para as crianças da outra sala, posso aferir que devem ter sido as atividades que mais gostaram de realizar.

Por fim, considero que poderia ter envolvido mais as famílias na elaboração do projeto, e talvez tenha sido por isso que a divulgação não correu tão bem. Contudo, pude contar com a sua participação na pesquisa, o que fez com que não fosse necessário utilizar a pesquisa feita por mim, que realizei como "plano B". Também contei com a participação dos pais na recolha de resíduos que foram, posteriormente, utilizados para o jogo.

Em suma, considero que posso fazer um balanço positivo do projeto que foi realizado, pois, para além de ser perceptível a aquisição de novos conhecimentos, os resultados obtidos foram ao encontro dos objetivos estabelecidos inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um balanço geral do trabalho de projeto desenvolvido, posso afirmar que me sinto satisfeita com os resultados obtidos. Foi gratificante para mim comprovar que houve algumas aprendizagens por parte das crianças. Como já referi anteriormente, penso que as aprendizagens mais significativas deram-se relativamente à aquisição do vocabulário, que era um dos objetivos definidos. Foi perceptível a mobilização do vocabulário ao longo do tempo. As crianças que ao início utilizavam conceitos como "caixote do lixo", começaram a denominar como "ecoponto". Penso que o conceito de reciclagem pode ter sido o mais difícil de compreender. Contudo, posso afirmar que algumas crianças compreenderam que, depois de os resíduos serem colocados nos ecopontos respetivos, sofrem um processo de seleção e transformação em materiais novos. No decorrer do projeto, as crianças mostraram-se *entusiasmadas* e considero que a atividade que mais gostaram foi a construção dos ecopontos, uma vez que depois começaram a poder usufruir deles. Desta forma, concluo também que houve a mudança de atitude, tal como estava estabelecido nos objetivos. Não posso afirmar que seja uma atitude de nível ecológico, ainda, uma vez que é um processo contínuo. Contudo, penso que, a longo prazo, as crianças terão mais consciência do quanto é importante reciclar, para o bem do meio ambiente.

No que diz respeito ao meu papel enquanto mediadora do processo de metodologia de projeto com crianças, posso dizer que foi um desafio. Apesar de o grupo de crianças já ter realizado projetos, não seguiram esta metodologia, o que tornou o processo mais difícil. O facto de serem crianças que questionam e argumentam pouco, foi necessária bastante orientação nas conversas em grande grupo, principalmente quando se tratava dos tópicos iniciais "o que sabemos", "o que queremos saber" e "como vamos procurar". Contudo, esta situação fez com que tivesse de incentivar mais as crianças a desenvolverem o pensamento e a sua capacidade de argumentação, o que acabou por ser também um processo de aprendizagem para mim pois, no futuro, irei encontrar grupos de crianças com características diferentes e terei de me adaptar a eles, aplicando estratégias igualmente diferentes.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Katz, L. & Chard S. (2008). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância (2ª ed.)*. Lisboa: Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sociedade Ponto Verde (s.d.). Sociedade Ponto Verde. Consultado em http://www.pontoverde.pt/regras_de_separacao.php.
- Tratolixo (s.d.) Tratolixo - Gestão de resíduos urbanos. Consultado em <http://www.tratolixo.pt/Educacao/Paginas/Glossario.aspx>.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo A. Regras de separação dos resíduos (site Sociedade Ponto Verde)



PLÁSTICO E METAL /

sacos, frascos de champô e detergentes, garrafas de água, sumos e óleos alimentares, esferovite, embalagens de iogurte, embalagens de leite, sumo e vinhos, latas de bebidas e conservas, tabuleiros de alumínio e aerossóis.



VIDRO /

garrafas de bebidas e azeite, bociões de conservas e doces, frascos de perfume e cosmética.



PAPEL E CARTÃO /

caixas de cartão, caixas de cereais e bolachas, caixas de ovos, sacos de papel, caixas de pizza (sem gordura), jornais e revistas, papel de escrita e impressão e envelopes.

NÃO DEPOSITAR

baldes, cassetes de vídeo, canetas, cd e dvd, rolhas de cortiça, talheres de plástico, plásticos não-embalagem, electrodomésticos, pilhas e baterias, tachos e panelas, ferramentas e talheres de metal.

NÃO DEPOSITAR

pratos, chávenas, jarras, cristal, copos, janelas, vidraças, espelhos, lâmpadas, materiais de construção civil e embalagens de medicamentos.

NÃO DEPOSITAR

papel autocolante, sacos de cimento, papel plastificado, toalhetes e fraldas, papel de alumínio, lenços de papel sujos, embalagens de cartão com gordura (como caixas de pizza), papel de cozinha e guardanapos sujos e embalagens de produtos químicos.



Anexo B. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em JI

Meio onde está inserido o contexto

O agrupamento de escolas em que a instituição está inserida localiza-se no concelho de Sintra numa zona residencial e urbana, rodeada por diversos serviços (PSP, correios, Junta de Freguesia), comércio (mercado, farmácia) e espaços verdes, nomeadamente um parque urbano a cerca de 100 metros do JI do Parque²⁰ (local de estágio). A proximidade a estes locais pode ser potenciadora de uma diversidade de atividades em ligação com a comunidade.

Contexto socioeducativo

Além do JI do Parque, o agrupamento de escolas é composto por uma escola do ensino básico do 2.º e 3.º ciclos (escola-sede), uma escola do ensino básico do 1.º ciclo com JI e uma escola do ensino básico do 1.º ciclo n.º2. Em relação à comunidade educativa do agrupamento, salienta-se a sua multiculturalidade, uma vez que as famílias são oriundas de diversas zonas do país e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e diversidade socioeconómica. Esta diversidade de culturas surge "em 1994, no âmbito do Plano Especial de Realojamento, [onde] foram realojadas, num bairro adjacente à escola-sede, cerca de 330 famílias, provenientes de áreas degradadas dos concelhos de Sintra e Lisboa" (Projeto Educativo da Escola, 2012/2015, p. 5).

No ano letivo de 2006/2007, o agrupamento passou a integrar um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo que o Projeto Educativo da Escola para o triénio 2012-2015 intitula-se "Uma Escola Para Todos". O agrupamento tem como principal objetivo a promoção do potencial de cada um, respeitando o ambiente, a ecologia e a cidadania, através de um ambiente acolhedor, formador e dinâmico. Para concretizar este objetivo, pretende-se aumentar a participação das famílias na reuniões e atividades com as crianças e promover a participação das crianças em atividades de cidadania ativa de forma responsável e solidária.

No que respeita à organização do agrupamento, a gestão e a administração são realizadas através de um diálogo flexível e funcional, onde todas as estruturas estão envolvidas na tomada de decisões. Consideramos relevante o facto de a diretora do

²⁰ Nome fictício.

agrupamento ser educadora de infância, pois é uma situação pouco comum e que pode proporcionar uma maior visibilidade da educação pré-escolar.

O JI do Parque está inserido no Programa Eco-Escolas, tendo obtido o Certificado de Bandeira Azul da Europa em reconhecimento do trabalho desenvolvido no ano letivo 2013/2014 em benefício do ambiente e sustentabilidade. Tem um plano de ação que envolve diversos temas e atividades para os concretizar, ao nível dos resíduos, água, floresta, espaços exteriores, agricultura biológica e a alimentação. Apesar de não ser feita a separação dos resíduos nos respetivos ecopontos, é feita a compostagem de resíduos orgânicos.

Equipa educativa²¹

Por cada sala de atividades estão responsáveis dois adultos, uma educadora e uma assistente operacional²². A educadora tem 50 anos e é Licenciada em Educação Básica. Tem 23 anos de experiência - 3 em Creche e 20 em JI. Já esteve efetiva, mas agora está a contrato, sendo o primeiro ano que está nesta instituição. A assistente operacional tem 37 anos, fez o primeiro ano de Licenciatura em Educação Básica e tirou o curso de Auxiliar Técnica de Educadora de Infância. Trabalha com crianças do pré-escolar há 15 anos, sendo que 13 foram exercidos nesta instituição.

A educadora é quem está responsável pelo controlo do grupo e dinamização das atividades, contudo, conta sempre com o apoio da assistente operacional para a realização das atividades. Considero que mantêm uma *boa relação* entre si e que a educadora não dispensa as opiniões e as ideias que a assistente operacional apresenta para algumas atividades.

Grupo de crianças²³

O grupo de crianças com o qual decorreu a intervenção é composto por vinte crianças, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades

²¹ Dados recolhidos em conversa informal com ambos os membros da equipa educativa.

²² Existe também uma assistente operacional que vai alternando (por semana) a sua participação pelas salas existentes no JI.

²³ As informações referentes ao grupo de crianças foram elaboradas com base no Plano de Turma (PT) e em conversa com a educadora cooperante.

compreendidas entre os 4 e os 6 anos²⁴. Todas as crianças residem na zona envolvente à instituição, pelo que a distância casa-escola não é grande. Destas vinte crianças, cinco transitaram do ano anterior, sendo que as outras vieram de outras escolas ou estão a frequentar o JI pela primeira vez. A maior parte das crianças tem irmãos, mas apenas uma tem o irmão a frequentar a mesma instituição. Duas crianças têm Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma com défice cognitivo ao nível da linguagem e outra com um ligeiro défice ao nível cognitivo. Contudo, esta segunda criança apresenta um défice mais acentuado ao nível do foro emocional devido ao historial familiar. Existem crianças com alguns problemas na linguagem que frequentam a terapia da fala e outras duas que estão sinalizadas para tal.

São crianças que apresentam períodos de atenção curtos e algumas dificuldades de concentração. Na hora do tapete, por exemplo, distraem-se com muita facilidade e raramente conseguem manter o silêncio. Demonstram "uma enorme vontade de participar e colaborar com novas situações de experimentação" (Dionísio, 2014, p. 17) mas revelam algumas dificuldades em realizar trabalho de forma autónoma. Já conhecem alguns números e letras e a maior parte já sabe escrever o nome. Relativamente à interação com os pares, pareceu-me que brincam predominantemente em função do género, ou seja, as meninas brincam mais com as meninas e os meninos brincam mais com os meninos. Estas crianças ainda não têm um grande sentimento de partilha, o que origina conflitos permanentes entre elas. Contudo, algumas crianças gostam de ajudar os colegas a realizar as atividades. As crianças mantêm uma *boa relação* com os adultos, no entanto são um pouco reticentes em cumprir as regras e as ordens que lhes são dadas.

Família das crianças

No que respeita às famílias, a maior parte das crianças vive numa família nuclear, isto é, com o pai, mãe e algumas com irmãos, contudo, algumas crianças vivem apenas com a mãe ou vivem também com avós ou com tios. As idades das mães e dos pais das crianças variam entre os 24 e os 45 anos, sendo que a média de idades é de 34 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão

²⁴ Idades em 28 de fevereiro de 2015.

com os avós e outras saem acompanhadas por responsáveis de outras atividades que as crianças frequentam após o tempo letivo.

Analisando as profissões dos pais e das mães, a maior parte está empregada, excetuando duas mães, e uma escolaridade maioritariamente entre o 9.º e o 12.º anos (apenas 7 apresentam ter um curso superior). Não me é possível com os dados que me foram cedidos fazer uma caracterização aprofundada sobre a condição económica das famílias. Contudo, com base nas profissões dos pais posso considerar que as famílias têm um nível socioeconómico médio-baixo.

Relativamente à participação no contexto, pelo que me foi possível observar até agora, não parece existir muito interesse e empenho por parte dos pais em conhecer os trabalhos que os filhos vão realizando durante o ano e não participam quando a educadora envia trabalhos para casa para serem realizados em família - *«A educadora escreveu um recado para os pais aquando da visita à Quinta Pedagógica dos Olivais. Pedia-se que ajudassem as crianças na pesquisa de imagens e informações de animais domésticos, marinhos e selvagens para acrescentar ao trabalho que está a ser feito na sala. Já passaram quase duas semanas e apenas três ou quatro crianças trouxeram o que a educadora pediu.»* (Nota de campo, 5 de março de 2015). No entanto, existem exceções. Logo no início do estágio, a mãe de uma criança da minha sala mostrou-se disponível para fazer bolachinhas de manteiga com todas as crianças da instituição. A educadora cooperante, em conversa, informou-me que esta mãe gosta muito deste tipo de atividades e que se mostra sempre disponível para este tipo de iniciativas. Contudo, não posso deixar que este tipo de situação me impeça de trabalhar com as famílias, antes pelo contrário. Durante a minha intervenção tentarei encontrar estratégias para envolver as famílias nos trabalhos das crianças, seja em casa, seja na sala.

Anexo C. Fase I - "As nossas experiências" e "O que queremos saber"

AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS

- "Ajudei a limpar a casa" M. Seara
- "Minha irmã ajudou-me a fazer uma ficha" João
- "Ajudámos os escuteiros" Leila
- "Dei comida aos gatos" Érica

O QUE SABEMOS

- "Quando desarmamos
temos de voltar a armar"
Mateus
- "Podemos ajudar os animais"
Francisco
- "Podemos ajudar a
natureza" Gui

Anexo D. Fase I - "As nossas experiências", "O que sabemos", "O que queremos saber" e "Como vamos procurar"

AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS

- "Ajudei a limpar a casa" H. Seara
- "A minha irmã ajudou-me a fazer uma ficha" João
- "Ajudámos os escuteiros" Leila
- "Dei comida às gatas" Érica

O QUE SABEMOS

- "Quando desareumamos temos de voltar a AREUMAR"
- "Podemos ajudar os animais" Francisco
- "Podemos ajudar a natureza" Gui

O QUE QUEREMOS SABER

- "Como podemos plantar uma semente?"
- "Queremos plantar maçãs, morangos, laranjas"

COMO VAMOS PROCURAR

- "No computador" Gui
- "Na florista" Leila
- "Nos livros"

Anexo E. Fase I - "O que sabemos sobre um ambiente poluído e um ambiente limpo"

O QUE SABEMOS SOBRE ...

5 maio 2015

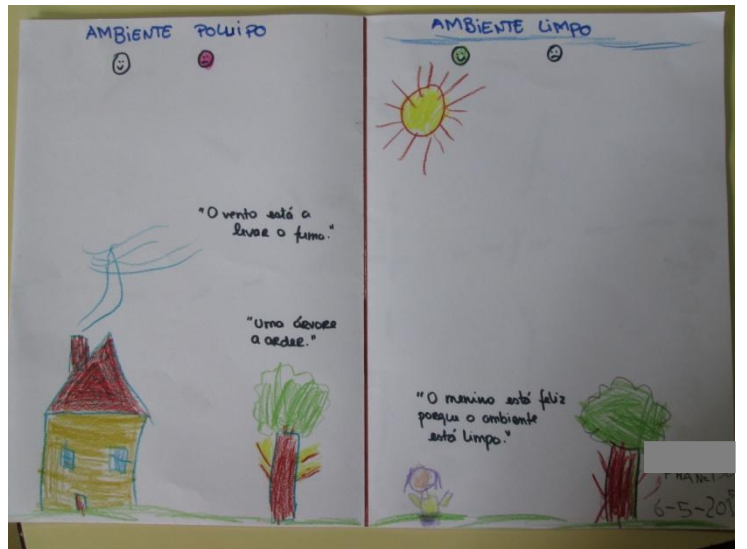
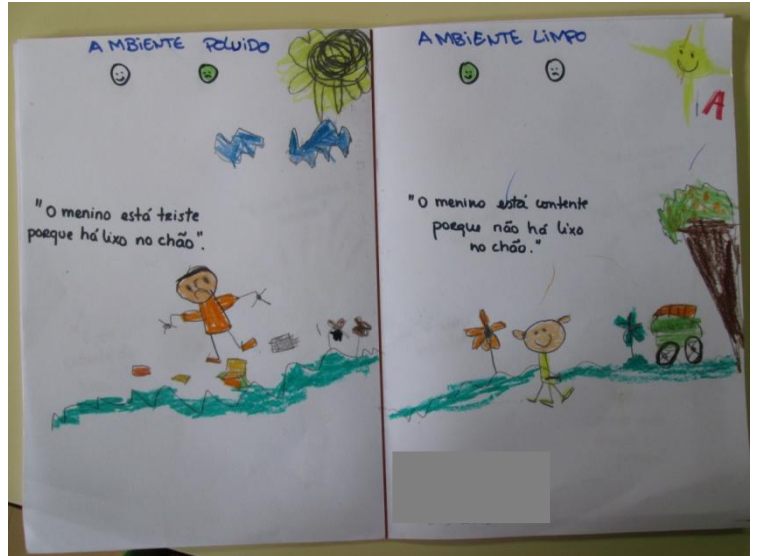
AMBIENTE POLUÍDO

- Há coisas no chão.
- Tem chumbo.
- Fogo.
- Os animais morrem ou ficam doentes.

AMBIENTE LIMPO

- A água não tem lixo.
- Não há lixo no chão.
- As flores estão limpas.
- Os animais e as flores ficam felizes.

**Anexo F. Exemplos de produções feitas pelas crianças da atividade
"Desenho - Ambiente Poluído vs. Ambiente Limpo"**



Anexo G. Chuva de ideias - "O que sabemos sobre a reciclagem"

O QUE SABEMOS SOBRE A RECICLAGEM

- Deitar o lixo.
 - Aproveitar coisas para fazer trabalhos.
 - Caixote do lixo.
 - Caixote vermelho.
 - Caixote preto.
 - Caixote azul.
 - Caixote amarelo.
 - Caixote cinzento.
 - Caixote verde.
- Ecoponto.
 - Ecoponto da roupa para os meninos pobres.

Anexo H. O que queremos saber sobre a reciclagem e como vamos descobrir

O QUE QUEREMOS SABER SOBRE A RECICLAGEM

- O que é a reciclagem?
- Quais são os ecopontos que existem?
- Que tipo de lixo colocamos em cada ecoponto?
- Para onde vai o lixo?

COMO VAMOS DESCOBRIR

- Procurar no computador (internet).
- Perguntar aos pais.

Anexo I. Teia das crianças e teia do educador

TEIA DAS CRIANÇAS

"Ajudei a limpar a casa."

"A minha irmã ajudou-me a fazer uma ficha."

"O que é ajudar?"

"Ajudámos os escuteiros."

"Dei comida aos gatos."

Podemos ajudar as pessoas.

Podemos ajudar os animais.

Podemos ajudar o ambiente.

Plantando sementes.

Fazendo Reciclagem

O que sabemos sobre a reciclagem?

- "Deitar o lixo".

- "Aproveitar coisas para fazer trabalhos".

- "Caixote do lixo".

- "Caixote amarelo, verde, azul".

- "Ecoponto".

O que queremos saber?

- O que é a reciclagem?

- Quais são os ecopontos que existem?

- Que tipo de lixo colocamos em cada ecoponto?

- Para onde vai o lixo?

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Leitura da história "Valéria e a Vida", de Sidónio Muralha;
- Conversa e discussão em grupo: o que é um ambiente limpo e um ambiente poluído?;
- Análise em grande grupo sobre pesquisa efetuada em casa sobre os ecopontos; Registo da informação;
- Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto: registo escrito;
- Elaboração do convite para os pais.

Grupo de Crianças

20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos

ATIVIDADES DE CONHECIMENTO DO MUNDO

- Conversa e discussão em grupo: o que é um ambiente limpo e um ambiente poluído?;
- Desenho: Ambiente limpo vs. Ambiente poluído;
- Exploração do espaço exterior: "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o lixo?".

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

- Contabilização do número de "caixotes" existentes na escola: quais existem/não existem; quais existem em maior/menor quantidade;
- Jogo de estafetas: "Corrida da reciclagem": associação do tipo de lixo ao ecoponto correto.

ATIVIDADES DE EXPRESSÕES

Expressão Plástica

- Desenho - Ambiente limpo vs. Ambiente poluído;
- Pintura do título do projeto;
- Pintura dos ecopontos;
- Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto: pintura, recorte e colagem;
- Ilustração dos cartazes para a divulgação/ capa do livro/ panfleto;
- Ilustração do convite para os pais.

Expressão Dramática

- Teatro para a divulgação do projeto.

Expressão Motora

- Jogo de estafetas: "Corrida da reciclagem".

PROJETO

"A BRINCAR E A AJUDAR
VAMOS RECICLAR"

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Discussão em grande grupo sobre a construção dos ecopontos - Quais vamos construir? Como vamos fazer? Que materiais vamos usar? Quem faz o quê?;
- Votação do título do projeto;
- Registo do tipo de lixo que pode/não pode ser colocado em cada ecoponto: discussão de ideias em pequeno grupo.

**Anexo J. Atividade "Que "caixotes" temos na nossa escola para pôr o
lixo?"**



1



0



4

QUE "CAIXOTES" TEMOS
NA NOSSA ESCOLA PARA
PÔR O LIXO?



0



1



1



0



0

Anexo L. Votação do título e posterior elaboração

-A descoberta do lixo (4)
-Experiências do lixo (1)
-A brincar e a ajudar vamos reciclar (5)
- Com os caixotes do lixo vamos ajudar a reciclar (3)

A descoberta do lixo
||| ||| (6)
A brincar e a ajudar vamos reciclar - ||| ||| ||| ||| (11)



Anexo M. Pesquisa em parceria com as famílias

COMUNICADO

Caros Pais,

Estou a realizar um Projeto com os vossos filhos sobre a Reciclagem e durante as próximas três semanas iremos procurar responder a quatro questões:

- O que é a reciclagem?
- Quais são os ecopontos que existem?
- Que tipo de lixo colocamos em cada ecoponto?
- Para onde vai o lixo?

Para ajudar as nossas crianças a responder a estas perguntas, venho solicitar a vossa colaboração para pesquisarem com os vossos filhos as seguintes informações sobre o **ecoponto azul**:

- Nome do ecoponto;
- Lixo que pode ser colocado nesse ecoponto;
- Lixo que não pode ser colocado nesse ecoponto.

Peço também que respondam a duas questões, colocando um X no espaço respetivo.

Agradeço a vossa colaboração,

A Estagiária

ECOPONTO AZUL

Nome do ecoponto: _____

Lixo que pode ser colocado neste ecoponto

Lixo que não pode ser colocado neste ecoponto

QUESTÕES

Fazem reciclagem em casa? Sim ___ Não ___

Que lixo separam em casa? Papel/Cartão ___ Plástico/Metal ___ Vidro ___ Outro(s)

___ Qual(ais)? _____

Obrigada pela vossa colaboração.

**Anexo N. Registo do tipo de lixo que pode ser colocado em cada
ecoponto (com base na pesquisa)**

AMARELO

nome: EMBALÃO

Pode ser colocado:

- Garrafas de sumo
- Pacotes de batatas fritas
- Plásticos
- Garrafas de plástico
- Pacotes de leite

não pode ser colocado:

- talheres de metal
- talheres de plástico
- pilhas e baterias
- CD e DVD
- cassetes de vídeo

VERDE

nome: VIDRÃO

Pode ser colocado:

- vidro
- garrafas de vidro
- frascos de vidro

não pode ser colocado:

- janelas
- lâmpadas
- copos de vidro
- loiças

AZUL

nome: PAPELÃO

Pode ser colocado:

- Papel
- Caixas de cartão
- caixas de cereais e bolachas
- caixas de ovos

não pode ser colocado:

- Papeis sujos
- radiografias
- papel autocollante
- guardanapos
- toalhetes

Anexo O. Pintura dos ecopontos



Anexo P. Registo do tipo de lixo e ecopontos finalizados

Anexo Q. Idas ao ecoponto



Anexo R. Divulgação às crianças da outra sala - Teatro

Anexo S. Divulgação às famílias - Exposição


Famílias,

Queremos convidar-vos a
virer ver a exposição do
nosso projeto sobre a
reciclagem.

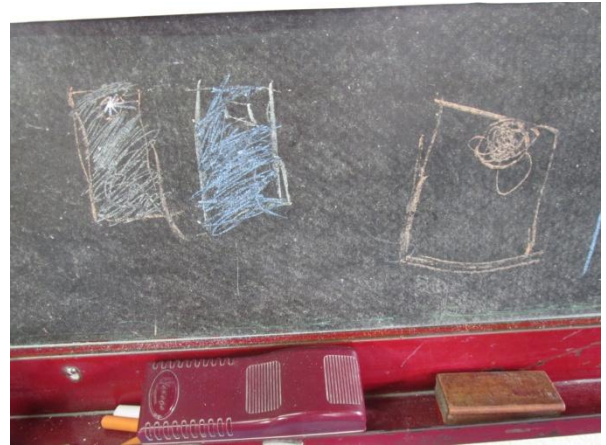
É na segunda feira, dia
25 de maio a partir das
9h00.

Contamos convosco!

Sala 2




Anexo T. Desenhos realizados pelas crianças



Anexo U. Avaliação das atividades pelas crianças

| Nomes/Atividades | Histórias | Conversas em grupo | Ambiente limpo/poluído | Ecopontos na escola | Pintura dos ecopontos | Registo do tipo de lixo | Ir aos ecopontos | Teatro | Jogo |
|-------------------------|-----------|--------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------|------------------|--------|--------|
| Manuel | + | - | + | + | + | + | + | + | + |
| Anabela | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Paula | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Duarte | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou |
| Bela | | | | | | | + | + | + |
| Daniela | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Moisés | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Gustavo | | | | | | | | | |
| Filipe | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Lara | | | | | | | | | |
| Diogo | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou | Faltou |
| Sónia | + | + | - | + | + | + | + | + | + |
| Inês | | | | | | | + | | + |
| Mário | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Tadeu | - | + | + | + | + | + | + | + | - |
| Tomás | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Miguel | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Rafaela | + | + | + | + | - | + | + | + | + |
| Luís | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Catarina | - | + | + | + | + | + | + | + | + |

Legenda: + (gostei muito) ■ Não participou

- (gostei pouco)

Anexo V. Portfólio da Criança

PORTFÓLIO DA CRIANÇA

O portfólio da criança surge com o objetivo de fazer uma avaliação mais aprofundada de uma criança, evidenciando o desenvolvimento e aprendizagens da mesma. Esta forma de avaliação é, segundo Silva e Craveiro (2014) uma "estratégia de avaliação autêntica . . . [que] envolve a própria criança acarretando ganhos, por exemplo, para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas e de autorregulação, de atitudes positivas face à aprendizagem e para a construção de um autoconceito positivo" (p. 33).

Uma vez que "a autoavaliação é um aspeto relevante da avaliação autêntica que confere um papel ativo à criança" (Silva & Craveiro, 2014, p. 35), este portfólio tem como principais objetivos:

- Salientar as capacidades da criança;
- Evidenciar a evolução da criança;
- Fomentar na criança a capacidade de refletir em relação aos seus trabalhos;
- Envolver a família no processo de avaliação da criança.

Desta forma, este portfólio reúne um conjunto de trabalhos do Moisés, que é uma criança que considero ser criativa, responsável e com consciência crítica do seu próprio trabalho. Os trabalhos foram escolhidos previamente em conjunto com a educadora. Desse conjunto de trabalhos, o Moisés escolheu alguns. Com o objetivo de fazer a criança refletir sobre o seu próprio trabalho, para cada trabalho que escolhesse, o Moisés teria de justificar o motivo da escolha daquele trabalho, bem com explicar o que foi feito e apresentar melhorias para o trabalho.

Os trabalhos estão organizados cronologicamente (do mais recente para o mais antigo) e divididos em três separadores: trabalhos realizados com a educadora, trabalhos realizados autonomamente pela criança e o trabalho realizado com a família. Esta divisão foi decidida pelo Moisés.


IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA


O MEU NOME É FRANCISCO OLIVEIRA

TENHO 5 ANOS.

ESTE SOU EU



ESTA É A MINHA FAMÍLIA




VIVO COM O PAI, MÃE E OS IRMÃOS

O QUE EU GOSTO MAIS DE FAZER É
BRINCAR, COZINHAR, LER
P


O QUE EU GOSTO MENOS DE FAZER É
PLASTICINA


QUANDO CRESCER GOSTAVA DE SER



PILOTO DE CARROS
DE CORRIDA

TRABALHOS REALIZADOS COM A EDUCADORA

| | |
|--|--|
| Dia da Mãe Data: maio de 2015 | |
|  | <p>Comentário da criança: Escolhi este trabalho porque gosto muito da minha mãe. Fiz a minha mãe. A decoração é diferente: tem agrafos com desenhos. O outro tem riscos à volta.</p> |
| | <p>Comentário da estagiária: Neste trabalho saliento a comparação que a criança fez com o trabalho do dia do pai, relativamente à decoração feita na cartolina. Tal como é habitual nos seus desenhos, a criança utiliza sempre cores bastante vivas.</p> |

| | |
|---|---|
| Sequências Temporais Data: 20 de abril de 2015 | |
|  | <p>Comentário da criança: Neste trabalho tive de pintar os desenhos e de fazer os números, porque uns estavam em baixo e uns estavam em cima (não estavam por ordem). Depois colei por ordem. É a ordem da plantinha, da sementinha, que cresce e fica uma árvore que dá peras. É uma pereira.</p> |
| | <p>Comentário da estagiária: Neste trabalho saliento as cores que a criança utilizou para pintar os desenhos, que são fortes e alegres. Tal como é habitual nos seus desenhos, a criança desenhou o sol (por escolha própria). Soube descrever o que estava representado nas imagens.</p> |

Chegou a Primavera

Data: 17 de abril de 2015



Comentário da criança: Escolhi este trabalho porque achei giro por causa do desenho do menino que fiz. Nunca tinha feito um trabalho assim. Fizemos linhas para dizer que tem três letras, depois duas, duas e duas (a criança refere-se às sílabas). O desenho é sobre a primavera e desenhei o sol, as nuvens, as árvores, a casa, o menino, flores e fiz passarinhos e um caracol.

Comentário da estagiária: Esta atividade foi realizada por mim. Foi feita a divisão silábica da palavra "primavera" e pretendia-se que as crianças fizessem essa divisão e cortassem a palavra por sílabas. A criança realizou a atividade corretamente, não apresentando dificuldades. Considero que o desenho está bastante completo, apresentando diversos pormenores e cores diversas e alegres.

Dia do Pai

Data: 16 de março de 2015



Comentário da criança: Gosto muito do meu pai e gostei de fazer o trabalho. Neste trabalho fiz o meu pai e eu. Decorei o trabalho. Não alterava nada.

Comentário da estagiária: Neste trabalho a criança pintou um desenho para o dia do pai. De salientar os pormenores que a criança representa nos seus desenhos, neste caso na prenda, em que a criança desenhou uma fita a toda a volta e um laço por cima, utilizando cores diversas.

Desenho sobre o amor

Data: 5 de fevereiro de 2015



Comentário da estagiária: Escolhi este desenho porque penso que é um dos melhores trabalhos realizados pela criança. Após conversar com a educadora, que me explicou todo o contexto da elaboração deste desenho, fiquei a gostar ainda mais dele. Este desenho foi realizado depois de ter sido contada uma história sobre em que altura é que uma determinada personagem sentia amor. A criança representou a mensagem da história de uma forma que, na minha opinião, foi muito inteligente.

História da "Mituxa"

Data: 4 de novembro de 2014



Comentário da estagiária: Este trabalho adveio de uma história. É um desenho que, visualmente, é muito agradável devido às cores alegres que a criança costuma utilizar. Em conversa, a criança explicou-me que ao início tinha desenhado a casa pequena, mas como viu que não ia caber tudo o que queria desenhá-la, desenhou-a maior. A criança representou também os ingredientes que foram utilizados para fazer o pão, de que falava a história.

Correspondência - Reconhecer a proveniência dos alimentos

Data: Sem data



Comentário da criança: Escolhi este trabalho porque foi giro. Gostei muito de fazer porque tinha de ligar as frutas/sementes para os copos/produtos. Primeiro tinha de pintar e depois recortar. As uvas foi difícil porque era grande e às bolinhas. Depois colei e fiz as linhas para as coisas corretas. A ordem das imagens foi a educadora que disse. Se alterasse alguma coisa, cortava melhor o trigo, os limões, as uvas e as cerejas. Fazia os riscos com uma cor mais forte porque a cor que pus não se vê bem.

Comentário da estagiária: Neste trabalho, a criança deu uma justificação mais detalhada, tanto acerca da concretização como das alterações que poderia fazer, apesar de ter sido muito incentivado por mim. A criança soube explicar os procedimentos da realização do trabalho. A criança demonstra já ter algum domínio no recorte e na pintura e demonstra também ter percebido o que foi feito na atividade, uma vez que me soube explicar o que foi feito, bem como o resultado final.

TRABALHOS REALIZADOS AUTONOMAMENTE PELA CRIANÇA

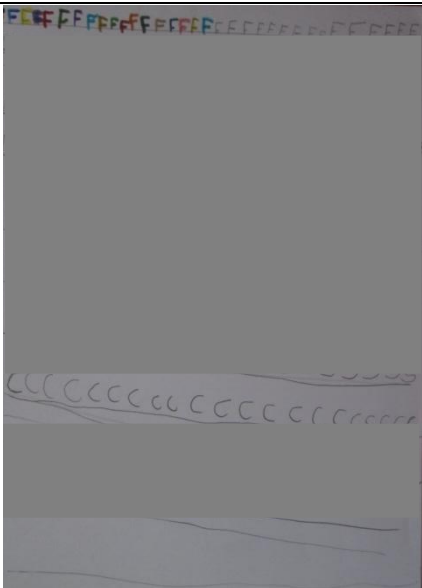
Desenho dos ecopontos


Data: maio de 2015



Comentário da criança: Escolhi este trabalho porque fiz em casa sozinho. Desenhei os ecopontos: o verde (vidrão), o azul (papelão), o amarelo (embalão), o vermelho (pilhão), o caixote do óleo (laranja) (fiz a amarelo porque não tinha laranja em casa) e o cinzento e verde, igual ao da escola (todo o tipo de lixo). Não alterava nada.

Comentário da estagiária: A elaboração deste desenho deixou-me muito satisfeita porque tem a ver com o projeto que estava a realizar com as crianças. Este trabalho demonstra que a criança adquiriu conhecimentos que foram abordados no projeto. Para além disso, a criança soube explicar-me tudo o que tinha desenhado, referindo os ecopontos, nome e cor respetiva.

| | |
|--|--|
| <p>Letras do nome Data: abril de 2015</p> | |
|  | <p>Comentário da criança: Não fiz desenhos, fiz o meu nome com muitas letras iguais. O trabalho não está acabado. Se modificasse alguma coisa, acabava de pintar as letras.</p> |
| | <p>Comentário da estagiária: Neste trabalho, a criança escreveu as letras do seu nome na vertical, desenhou linhas e copiou as letras ao longo das mesmas. Escolhi este trabalho porque foi feito autonomamente pela criança. Considero que são poucas as crianças que durante atividades livres optam por explorar a expressão escrita e o código escrito.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Trânsito Data: 3 de março de 2015</p> | |
|  | <p>Comentário da criança: Desenhei um avião, um helicóptero, desenhei nuvens, um sol, uma casa e pássaros, desenhei sinais, uma árvore. Desenhei também uma garagem com um carro lá dentro, dois carros, um autocarro e também desenhei relva, a estrada e o céu.</p> |
| | <p>Comentário da estagiária: Neste desenho livre, a criança utilizou dois tipos de material de desenho: lápis de cera e canetas de feltro. A criança demonstra ter conhecimento sobre sinais de trânsito, nomeadamente os semáforos (representa as cores dos semáforos pela ordem correta). Demonstra também conhecer e identificar diversos meios de transporte e a consciência de dentro-fora (carro dentro da garagem).</p> |

Dentro de casa

Data: Sem data



Comentário da estagiária: Neste trabalho, que é dos mais antigos, a criança demonstra conhecer a forma da casa, bem como a noção de dentro-fora. Desenha elementos, como a estrela e um boneco dentro da casa e a lua, fora da casa. A criança nesta altura ainda se enganava a escrever o nome.

A minha casa

Data: (1) Sem data; (2) 22 de maio de 2015

(1)



Comentário da estagiária: No trabalho (1) a criança representou a sua casa. Quando vi este desenho achei bastante curiosa a forma como a criança o organizou, representando as várias divisões da casa. Através do desenho podemos perceber que existem várias divisões e que a casa tem vários andares. Como forma de verificar se a criança ainda via a sua casa da mesma forma, pedi-lhe que elaborasse outro desenho da sua casa, sem lhe mostrar este. No desenho (2), a criança não representa as divisões da casa da mesma forma. Neste segundo desenho, a criança desenhou a casa numa forma tridimensional, representando uma casa com vários andares. Apesar de representar poucos pormenores, o facto de a criança ter desenhado a casa em três dimensões revela que já tem algumas noções do volume dos objetos.

(2)



TRABALHOS REALIZADO COM A FAMÍLIA

O meu fim de semana

Data: (1) 27 de abril de 2014; (2) 29 de setembro de 2015

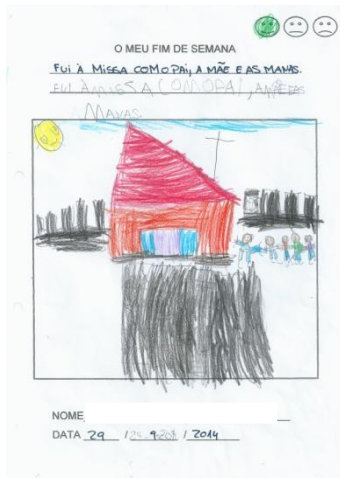
(1)



Comentário da Família:

- O Moisés usa muitas cores nos desenhos;
- É expressivo quando desenha, usando elementos que caracterizam as suas actividades e o seu estado de espírito (ex.: desenho da igreja; quem esteve com ele; o sol a rir);
- Vê-se evolução na escrita (já escreve o 1.º e o último nome e a data correctamente);
- O desenho mais recente revela lógica, porque de um lado da casa está a árvore (o jardim) e na estrada, que fica do outro lado, estão os carros. Desenhou as janelas dando a noção de que tem vidro.

(2)



Comentário do Moisés:

- O sol está maior e o céu está mais azul (no desenho mais recente);
- Tem a igreja e o parque de estacionamento (no 1.º desenho);
- Estava contente;
- No último desenho referiu estar desenhado o carro da mãe e o do pai e que tinha uma árvore;
- Disse que o último desenho está mais bonito.

Comentário final

Fazendo um breve comentário ao trabalho realizado com o Moisés, posso afirmar que fiquei satisfeita com o resultado. A criança não apresentou dificuldades em justificar a escolha dos trabalhos, mas no que respeita a apresentar melhorias, foi mais difícil, daí ter necessitado de mais orientação. Contudo, é visível, tanto nestes trabalhos como noutros, uma evolução geral nos seus trabalhos. Esta evolução é visível, tal como foi referido pela família, no nome - no trabalho mais antigo, a criança ainda precisava de copiar o nome, agora já o escreve sozinho -, os pormenores dos desenhos tornaram-se mais evidentes, pois a criança foi começando a ter mais consciência do mundo que a rodeia, reproduzindo isso progressivamente nos seus trabalhos.

Anexo C. Guião do inquérito por questionário

ANO LETIVO 2014/2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Inquérito por questionário

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo saber qual "**A Importância do Brincar no Desenvolvimento das Crianças**". Pretende-se, assim, recolher informações sobre o que as famílias das crianças pensam sobre o tema.

Peço assim a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito por questionário, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, que serão utilizados apenas para este fim.

1. Assinale, com um X, a sua idade:

| Menos de 21 anos | 21-30 anos | 31-40 anos | 41-50 anos | 51-60 anos | Mais de 60 anos |
|------------------|------------|------------|------------|------------|-----------------|
| | | | | | |

2. Quantos filhos tem? (assinale com X)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mais de 5 |
|---|---|---|---|---|-----------|
| | | | | | |

3. Costuma brincar com o(s) seu(s) filho(s)? (Assinale com um X a sua resposta)

| | |
|-----|-----|
| Sim | Não |
| | |

4. Se respondeu "Sim" à questão anterior, com que regularidade brinca com o(s) seu(s) filho(s)? (assinale com um X)

| | | | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Todos os dias | 5 - 6 dias por semana | 3 - 4 dias por semana | 1 - 2 dias por semana |
| | | | |

5. Que brincadeiras realiza com o(s) seu(s) filho(s)? (assinale com X as suas respostas, num máximo de 3 respostas)

| | |
|---|--|
| Idas ao parque infantil | |
| Jogos de lógica (ex.: puzzles, lotos, dominó, etc.) | |
| Desenhos/pinturas | |
| Jogos em formato tecnológico (ex.: <i>tablet</i> , computador, <i>playstation</i> , etc.) | |
| Outras brincadeiras/jogos* | |

*Quais?

6. Considera que deve haver tempo de brincadeira livre durante o tempo de atividades letivas? (assinale com X)

| | |
|-----|-----|
| Sim | Não |
| | |

Porquê?

7. Se respondeu "Sim" à questão anterior, qual o tempo que considera adequado para as crianças brincarem durante o tempo de atividades letivas? (assinale com X)

| Menos de 15 minutos | Entre 15 a 30 minutos | Entre 30 a 45 minutos | Entre 45 a 60 minutos | Mais de 60 minutos |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| | | | | |

Obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Inês Rodrigues

Local e data

Anexo D. Guião do inquérito por entrevista

ANO LETIVO 2014/2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Autorização para fazer gravação em áudio da Entrevista

Eu, _____, venho por este meio, como entrevistado(a), autorizar a gravação em áudio da entrevista a realizar pela aluna/estagiária **Inês Rodrigues**, com o objetivo de colaborar no seu relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, subordinado ao tema **“A importância do brincar no desenvolvimento da criança”**.

Declaro ainda que autorizo a utilização das informações obtidas apenas para o efeito atrás mencionado e desde que o anonimato e a confidencialidade das mesmas sejam salvaguardados.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

Lisboa, de 2015

ANO LETIVO 2014/2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Guião da entrevista às educadoras cooperantes

| Blocos Temáticos | Questões | Obs. |
|---|---|------|
| <p>1. Legitimação da entrevista</p> | <p>Explicar os objetivos da investigação e da entrevista</p> <p>Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação</p> <p>Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados</p> | |
| <p>2. Dados sobre o/a entrevistado/a</p> | <p>Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>1. Idade: 20/25 <input type="checkbox"/> 26/30 <input type="checkbox"/> 31/35 <input type="checkbox"/> 36/40 <input type="checkbox"/> Mais de 40 <input type="checkbox"/></p> <p>2. Formação Académica:</p> <p>3. Percurso profissional:</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>4. Situação profissional atual:</p> <p>5. Outras informações relevantes:</p> | |
| <p>3. Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre a importância do brincar no Jardim de Infância</p> | <p>1. Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no JI? Porquê?</p> <p>2. Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento da criança? De que forma? Porquê?</p> <p>3. Considera a brincadeira uma forma de aprendizagem? Em que sentido(s) ?</p> | |
| <p>4. Prática pedagógica do/a entrevistado/a</p> | <p>4. Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada? Justifique.</p> <p>5. Quanto tempo julga ser importante a criança brincar no JI?</p> | |
| <p>5. Outras informações relevantes</p> | <p>6. Considera que, hoje em dia, com o desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças brincam de forma diferente relativamente há uns anos? Por que razão/razões?</p> <p>7. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p> | |

Muito obrigada pela sua colaboração.

A aluna/estagiária

Inês Rodrigues

Local e data da realização da entrevista

Anexo E. Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora

Transcrição da Entrevista

Data: 29 de maio de 2015

Hora: 15h50

Duração: 17 minutos

Autorização de gravação: Sim

1. Género: Feminino

2. Idade: Mais de 40

3. Formação académica: Licenciatura em Educação Básica

4. Percurso profissional: 2 anos em Creche e JI até à atualidade (17 anos)

5. Situação profissional atual: Educadora de Infância contratada

1. Acha que as crianças devem ter tempo para brincar no JI? Porquê?

E (Educadora): Eu acho que devem ter tempo e é essencial para eles brincar no JI. Para além de terem outras tarefas, eu acho que o brincar é uma mais-valia para eles em termos de relacionamento uns com os outros, de valores, de regras. Por isso é que eu acho que é fundamental brincar no JI.

2. Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento da criança? De que forma? Porquê?

E: Sim, influencia o desenvolvimento da criança, como já referi anteriormente, na socialização, na maneira de se darem uns com os outros. Muitas vezes, por exemplo quando eles vão brincar nas áreas, como na casinha, eles atribuem papéis uns aos outros: mãe, pai, irmão. Eu acho que é uma mais-valia nesse aspeto, no seu desenvolvimento. Eu posso até dar um exemplo: as crianças que são muito tímidas, aqui na sala aconteceu com a Paula, que era uma criança tímida, muito reservada e através do

brincar aqui na sala, notei que quando ela ia para a casinha começou a desinibir-se muito mais em termos de linguagem.

3. Considera a brincadeira uma forma de aprendizagem? Em que sentido(s)?

E: É o que eu já tinha referido, em termos da socialização, no desenvolvimento da linguagem, naquelas crianças que são tímidas. No relacionamento entre eles, às vezes até nos preconceitos que eles têm, da criança ser de outra cor. Acho que tem tudo a ver. Nas regras, nos valores...

4. Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada?

E: Eu defendo a brincadeira livre.

Porquê?

E: É assim, a brincadeira livre eu acho que eles estão mais autónomos a brincar. Se fizeres uma brincadeira orientada, eles já não estão à vontade e nota-se que há diferenças. Eu quando às vezes vou com eles brincar na casinha eu sinto que eles já não brincam da mesma maneira quando brincam quando estão sozinhos, porque eu estou ali e acho que eles olham para mim como quem diz “olha ela agora vai dizer isto, vai dizer aquilo” e acho que já não é tão genuíno o brincar deles. Embora, a brincadeira livre também, por vezes tenha que ter um bocadinho de orientação: eles arrumarem tudo, tem que ter regras, eles sabem que podem brincar livremente mas não podem andar a atirar com coisas uns aos outros ou a estragar as coisas da sala. A brincadeira livre é saber cumprir as regras, por exemplo, na casinha eles sabem que não podem espalhar aquilo tudo, têm que arrumar a casinha. Podem brincar à vontade dentro daquele espaço não imponho assim propriamente regras. Agora a única regra que temos na casinha, no cantinho dos livros é o número de crianças que têm em cada cantinho, de resto não há assim nada de restrições. É assim, a brincadeira orientada, eu opto pela brincadeira livre sempre, mas orientada eu acho que eles também têm que ter regras, não é? Têm que, por exemplo, podemos fazer jogos orientados, estamos a brincar mas estamos a orientar também. Mas eu defendo a brincadeira livre.

4. Quanto tempo julga ser importante a criança brincar no JI?

E: Eu acho que não há tempo. Acho que temos tempo para tudo. Às vezes a brincar também podemos estar a aprender. Eu as vezes estou a brincar com eles, ou estamos a brincar com eles na casinha, ou estamos com eles nos jogos, embora estejamos a brincar, também estamos a interiorizar conceitos, interiorizar regras e valores. Por exemplo, o que eu acho mais... é na casinha. É na casinha que eu acho que eles estão... é a área mais para brincar mesmo, é a casinha. Se começarmos por aí, acho que transmitimos ali tantos valores. Mesmo a brincar, transmite-se ali tantas coisas, tantos valores, tantas regras. Uma data de coisas que podemos, estando a brincar, podemos aprender, e acho que é uma mais-valia para eles. Portanto acho que não deve haver tempo para brincar. Acho que deve ser o dia, embora haja brincar-brincar e o brincar-aprender. Acho que temos tempo para tudo, embora ache que a brincadeira deva estar presente em tudo e acho que aqui na sala fundamentamos muito isso. Eu sou apologista do brincar, eu acho que se não brincarem agora, quando é que eles vão brincar, não é? Depois entram para a escola, ficam ali sentadinhos numa cadeira. Aqui também acontece, eles também estão aqui sentados e também fazem os trabalhos deles, e depois vamos brincar, e depois voltam a fazer. Eu acho que é uma constante do dia a dia o brincar, não imponho nenhum limite.

Pois, pelo que eu vi aqui, eles estão praticamente o dia todo a brincar, vai-se alternando com o trabalho mais orientado, mas eles estão sempre a brincar em simultâneo.

Sim, sim. Eu acho que é fundamental eles terem o tempo deles para brincar, como sou apologista do brincar, não brincar por brincar, mas pronto, não estragar as coisas, pôr as coisas no lugar, pronto, o saber brincar. Porque eu acho que se eles não brincarem agora, quando é que eles vão brincar, não é? Isto do brincar tem muito que se lhe diga! Por caso é um tema muito... não é? É engraçado, há pais que “ah, brincar? Mas eles passam o tempo todo a brincar e não aprendem nada” e isto e aquilo. Eu acho que até os pais deviam ter assim um bocadinho que pensar e ver que na brincadeira há tanta coisa para fazer, há tanta coisa para experimentar. E depois vão para outra escola e para outra

escola e para outra escola e depois perdem o sentido de brincar. Eu gosto mesmo de estar aqui com eles e brincar com eles nos cantinhos. Eu adoro brincar. Eu acho que o brincar, o jogar também, o jogar com eles, intervir com eles, acho isso tão giro. Eu sou apologista do brincar, acho que é uma mais-valia. E acho que é no JI é que se deve brincar, é assim, eu acho que quando eles seguirem para o primeiro ciclo também deviam ter esse bocadinho, até deviam ter um bocadinho de manha no 1.º ano, sobretudo no primeiro ano, pois eles vão habituados aqui às rotinas e vão habituados aqui ao modelo do dia a dia e depois chegam lá e quebram tudo porque lá estão a manhã toda sentados numa cadeira, depois têm um bocadinho para brincar cá fora mas não é a mesma coisa como se estivessem aqui, eles aqui não têm que se restringir a estarem sentados numa cadeira. Eles sabem que podem acabar aquele trabalho e vão brincar, pronto, e vão para os cantinhos. Eles mesmo utilizam a expressão “posso ir brincar?”, ainda bem que eles sabem o que é o “posso ir brincar”, se calhar há crianças que não conseguem ter esse à vontade para pedir as coisas, o “posso ir brincar?”.

Mas acha que quando eles brincam, eles aproveitam os benefícios que o brincar lhes pode dar?

E: Não, não, porque há crianças que não sabem brincar. Nós temos aqui uns casos na sala que eles não sabem brincar, não têm regras nos cantinhos, vão lá muitas vezes é para estragar o trabalho dos colegas ou entram nas brincadeiras deles só por prazer de estragar e destabilizar os colegas, enquanto que outros estão ali concentradas a fazer e a brincar e há outros que não, que não sabem. Mas isto já vem tudo de casa, não é? Vem já tudo com as regras. Por exemplo, nós temos aqui uma criança que tem tudo lá em casa e não sabe brincar, porque ele lá em casa tem tudo à disposição dele, não sabem brincar não brincam com ele nem nunca brincaram com ele. Então ele chega aqui e pensa que o brincar é estragar, é estragar as brincadeiras aos colegas, é estragar as peças dos jogos, é espalhar livros. Isto teve todo um processo desde o início do ano, eu acho que ele está muito melhor, já consegue estar muito mais tempo nas áreas a brincar, já consegue saber brincar. Está muito mais calmo, até ao nível das brincadeiras está muito mais calmo, era só bater nos colegas, era a única coisa que ele fazia no dia a dia porque já vem tudo de casa, já vem tudo de trás, as pessoas também não têm tempo para os

filhos em casa, então compram, compram, compram e depois compram coisas que não dá para brincar.

6. Considera que, hoje em dia, com o desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças brincam de forma diferente relativamente há uns anos? Por que razão/razões?

E: Eu acho que sim. Aliás, eu quando comecei a minha carreira, quando cheguei lá, as crianças absorviam tudo o que eu levava de atividades, tudo o que fosse manual elas queriam, elas gostavam. Depois três ou quatro anos a seguir, fui para um colégio particular onde as crianças já tinham tudo e mais alguma coisa, sobretudo a nível de tecnologias, e eu notava que levava atividades para lá e eles já estavam um bocadinho acima das coisas, já não estavam habituados. Foi tão diferente o trabalhar no outro lado porque eles não tinham nada em casa e tudo o que chegava ali era para absorver, ali já não. Ali muitas vezes estavam desinteressadas, apáticas até, e não sabiam brincar, não tinham regras para brincar, e com as novas tecnologias eu acho que veio piorar tudo porque é assim, hoje em dia, eles fazem tudo nos computadores, não precisam de lápis não precisam de caneta, só precisam de estar ali com os dedos e já sabem onde está tudo. E os jogos é tudo mecanizado e eles perdem muito com isso, nota-se em algumas crianças aqui na sala, nota-se perfeitamente quem tem computadores ou quem tem novas tecnologias lá em casa e aqueles que não têm aproveitam muito mais. Noto aqui em algumas crianças, que estão habituadas a fazer desenhos com os dedos, com isto e com aquilo, o pegar num lápis, o pegar numa caneta para eles, eu noto, nota-se perfeitamente isso.

7. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

E: Eu acho que se deve brincar, brincar, brincar. Faz parte do desenvolvimento da criança, eu acho que faz parte até do adulto que está com as crianças, o saber brincar. Há adultos que não sabem brincar nem nunca brincaram. Por acaso na minha infância brinquei muito, joguei muito às escondidas, com o pião, com os berlindes e eu acho que isso foi uma mais valia para mim. Ao vir para esta profissão, sempre optei, sempre fui muito adepta do brincar, saber brincar na sala, mas sempre fui muito adepta de eles

terem espaço, eles têm que brincar! O brincar é muito importante. Envolve todas as áreas se formos a ver, o brincar envolve tudo. Se souberem brincar em sala de aula, o saber estar, o saber organizar as coisas, faz tudo parte da brincadeira, do dia a dia. Eu acho que é uma mais valia nestas idades o saber brincar eu acho que é essencial mesmo!