

ANEXOS

Anexo A. FIGURAS

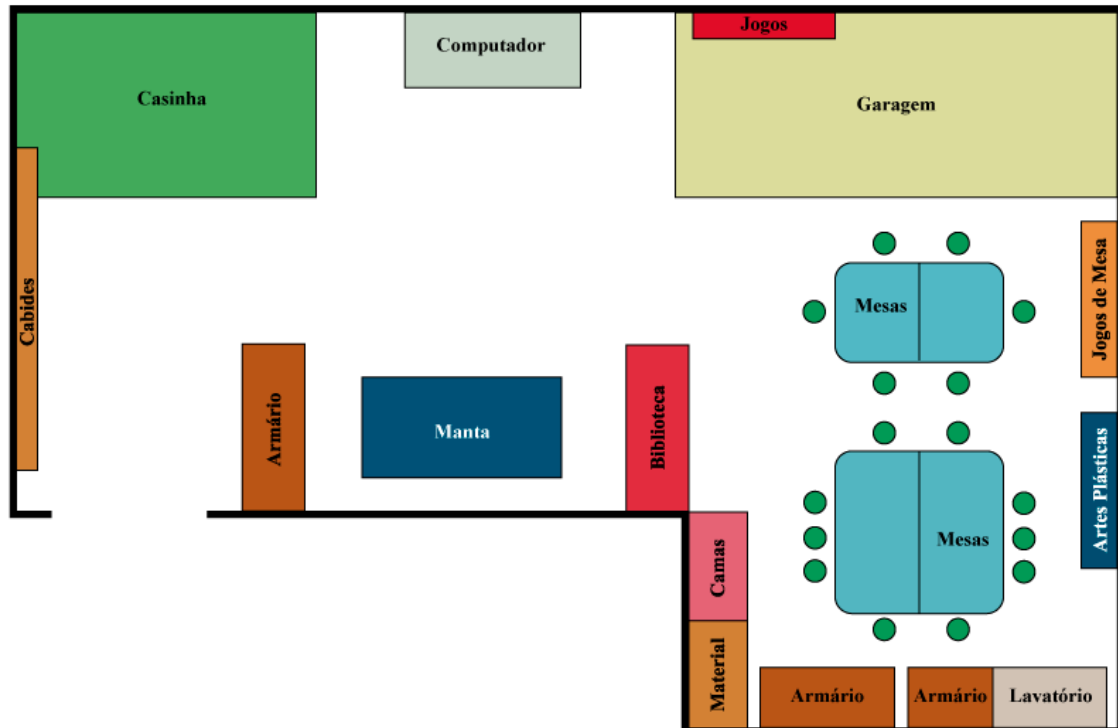


Figura 1. Planta da Sala de Atividades



Figura 2. Área das Artes Plásticas e lavatório Figura 3. Área da Garagem e Jogos de Mesa



Figura 4. Manta e Área da Biblioteca



Figura 5. Área do Computador



Figura 6. Área da Casinha

Anexo B. INTENÇÕES DA EDUCADORA

Objetivos gerais da Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f). Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

Anexo C. TABELAS

Tabela C1

Idades e Percursos Institucionais das crianças

| Nome | Data de Nascimento | Idade | | Frequência na Instituição |
|------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------------|
| | | Em setembro de 2017 | Em janeiro de 2018 | |
| L.C | 3.02.2015 | 2 anos | 2 anos | maio 2015 |
| A.F | 30.01.2015 | 2 anos | 3 anos | maio 2015 |
| M.P | 4.01.2014 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| M.L | 7.01.2014 | 3 anos | 4 anos | outubro 2014 |
| L.S | 21.02.2014 | 3 anos | 3 anos | setembro 2014 |
| T.S | 9.03.2014 | 3 anos | 3 anos | maio 2014 |
| A.L | 15.03.2014 | 3 anos | 3 anos | junho 2015 |
| E. | 29.03.2014 | 3 anos | 3 anos | março 2015 |
| P. | 1.06.2014 | 3 anos | 3 anos | setembro 2017 |
| M. | 1.09.2014 | 3 anos | 3 anos | junho 2015 |
| C. | 3.10.2014 | 2 anos | 3 anos | setembro 2015 |
| L.F | 26.12.2013 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| A.S | 26.12.2013 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| M.B | 19.12.2013 | 3 anos | 4 anos | setembro 2017 |

Tabela C2

Rotina Diária do Grupo

| | |
|-----------------|--|
| 7:30h – 9.00h | Acolhimento na Sala de Permanência |
| 9:00h – 10:00h | Reunião da manhã. Marcação de Presenças. Definição de atividades. Reforço Alimentar. |
| 10:00h – 11.30h | Atividades Planeadas. Brincadeira Livre/Escolha das Áreas. |
| 11:30h – 12:00h | Momento de transição. Higiene. Recreio. |
| 12:00h – 12:45h | Almoço |
| 12:45h – 15:00h | Higiene e Repouso |
| 15:15h – 15:45h | Lanche |
| 15:45h – 16:10h | Momento de Balanço do dia. |
| 16:10h – 19:00h | Atividades Livres |

Tabela C3

Princípios Éticos da investigação e da Profissão

| <p>Princípios Éticos da Investigação (Tomás, 2011)</p> | <p>Princípios Éticos da Profissão (APEI, 2012)</p> | <p>Aplicação na prática</p> |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do Trabalho • Consentimento Informado • Respeito pela privacidade e Confidencialidade | <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar cada criança, ... [nas suas especificidades], numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. • Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança • Respeitar as famílias e a sua estrutura • Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa. • Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. • Respeitar os colegas de profissão | <p><u>Com as crianças:</u> No início da minha prática foi falado com as crianças o meu papel na sala, pelo que lhes foi transmitido que eu iria fotografar e tirar notas de alguns momentos do dia, pelo que nenhuma criança se opôs a estes procedimentos. Era importante fazê-lo pois acredito que as crianças têm o direito de não querer ser fotografadas, ou até mesmo que não querer fazer parte da investigação (Tomás, 2011).</p> <p><u>Com a equipa educativa:</u> Em algumas conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar, detetamos alguns problemas no que respeita a autorregulação de uma das crianças do grupo em particular pelo que, foi falado que este, poderia vir a ser o tema de investigação. Após alguns ajustes e conversas informais ficou, então, estabelecido o tema da investigação, bem como os seus objetivos e a forma como seriam recolhidas informações. A concordância quanto à pertinência do tema foi unânime, sendo consentido o seguimento da investigação, bem como, permitiram que fossem recolhidos dados acerca dos comportamentos da criança desde que a sua identidade nunca fosse revelada. No decorrer do processo também elas contribuíram para a investigação, alertando-me para momentos que aconteciam quando não estava presente e que consideravam pertinentes para a investigação</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade | <p><u>Com as famílias:</u> As famílias, no início do ano letivo, num papel de consentimento, assinam a autorização ao registo de fotografias e filmagens. Nesse sentido, conversado com a educadora, ela deu-me autorização para que fizesse uso das fotografias comprometendo-me, no entanto, à desfocagem de todas as faces das crianças.</p> <p>Quanto aos nomes, comprometi-me a utilizar a primeira letra do nome e, em alguns casos, a primeira letra do sobrenome. Não existindo, assim, qualquer hipótese de reconhecimento de qualquer criança. Comprometi-me, ainda, a não referir o local ou nome da Instituição, questões pessoais e confidenciais relativamente a cada família, criança ou membro da equipa educativa.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Custos e Benefícios • Possível Impacto nas crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. | <p>Custos e Benefícios é algo que devemos, sempre, equacionar durante a nossa prática pedagógica, e durante esta investigação não foi diferente. Como tal, os custos que encontrei coma realização desta investigação foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A falta de tempo existente para a constatação benéfica de algumas das estratégias aplicadas, fossem elas ao grupo, ou à criança em específico; - Dificuldade em focar-me na observação de outras crianças em momentos que também pudessem ser válidos para a investigação. Fiquei tão focada naquela criança que todos os dias me “dava” algo de novo que, por vezes, não conseguia ver outros comportamentos do mesmo género noutras crianças, a menos que estas fossem próximas dela. <p>Em relação aos benefícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanto a criança, como o restante grupo, começaram a demonstrar alteração nos comportamentos autorregulatórios, assim como a acarretar melhor a regras da sala e de convivência em grupo. - Tanto eu como a equipa educativa ficaremos a saber mais acerca desta temática o que será, com certeza, um contributo para a adequação das nossas práticas e para que, estejamos mais atentos às crianças que acompanhamos |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Decisão acerca de quais as crianças a envolver e excluir | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. • Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. | <p>Numa investigação, nem todas as crianças têm que participar (Tomás, 2011), seja por razões opcionais de cada criança (querer ou não participar na investigação) ou por razões definidas pelo investigador.</p> <p>Nesse sentido, no que respeita esta Investigação, foi estabelecido que me centraria na alteração de comportamentos da criança que apresentava mais problemas de autorregulação, após a aplicação de estratégias e regras de grupo implementadas. Contudo, algumas das estratégias forma estabelecidas apenas para a criança, uma vez que apenas nela se verificava certo tipo de comportamentos.</p> <p>Penso também que, esta estratégia foi implementada, uma vez que tive tendência, desde o início, a registar e observar mais esta criança, por ser desafiante e difícil trabalhar e comunicar com ela, isto é, por ela ter comportamentos mais complexos e “ricos” aos nossos olhos <i>adultocêntricos</i> (Tomás, 2011).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada. • Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada. | <p>No que respeita os <i>fundamentos</i> da minha investigação, penso que estes são de cariz multidisciplinar. Nela irei mobilizar e construir conhecimentos relativos à da psicologia e pedagogia. Assim, defino como principais conceitos da minha investigação: autorregulação; autorregulação emocional; autorregulação comportamental e estratégias, através dos quais irei procurar perceber como se define e se constrói o processo de autorregulação, bem como o papel que as estratégias têm no mesmo. O objetivo primordial do estudo será o de perceber como as estratégias e regras estabelecidas influenciam a alteração e desenvolvimento nos processos autorregulatórios de uma criança em idade pré-escolar.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Planificação e definição dos objetivos, e métodos da investigação | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada. | <p>A problemática foi, inicialmente conversada entre mim e a educadora através da análise de acontecimentos constantes de desregulação emocional e comportamental de uma criança em específico. Para além disso, também defini o tema (inicialmente pensado como as competências sociais) através de uma exploração das minhas notas de campo, registos diários e dos meus interesses, percebendo que seria um tema interessante para proceder a uma investigação.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Posteriormente, numa visita da orientadora à instituição, em conversa com a mesma e com a educadora cooperante chegou-se à conclusão de que era melhor centrar a investigação na área da autorregulação, mas continua-se a centrar a investigação numa só criança, uma vez que era acerca dela que tinha mais informações recolhidas desde o início da PPS II.</p> <p>A nível pessoal a escolha agradou-me, até porque é um tema que desperta a minha curiosidade e me motiva na procura de novos saberes e aprendizagens.</p> <p>Relativamente ao método, através de uma conversa com a orientadora e pela pesquisa dos métodos existentes, cheguei à conclusão de que o método mais adequado seria o Estudo de Caso, através de uma Investigação-Ação.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uso e relato das conclusões • Informação às crianças e adultos envolvidos | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a troca de informações entre a instituição e a família • Contribuir para o debate, a inovação e procura de práticas de qualidade • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade | <p>No decorrer da prática e investigação, é importante que haja uma devolução de informação às famílias e às crianças, assim, a minha intervenção é apoiada pela realização de registos das atividades e exposição de trabalhos realizados com as crianças, para que as famílias tenham conhecimento do que estou a realizar. Estes servem também para dar um retorno às crianças uma vez que estas vêm, posteriormente, fotografias deles próprios durante a realização de atividade e, também, as suas próprias produções.</p> <p><u>Com a equipa educativa:</u> Pretendo, após realização do Relatório, dirigir-me à instituição de forma a apresentar, simplificadamente, os resultados obtidos. No fim do estágio, foi realizado um dia de convívio e conversa em que transmiti as maiores aprendizagens da prática, bem como foi realizada a minha última reflexão semanal em que explicito o meu agradecimento e conquistas. Por fim, realizei um agradecimento por todo o apoio, ajuda, colaboração e ensinamentos que me proporcionam.</p> |

Anexo D. RELATÓRIO DO PROJETO IMPLEMENTADO



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“Os Comboios”:

Relatório de Intervenção através da Metodologia de Trabalho por Projeto

Sandra Vozone

(Nº 2015167)

Relatório realizado no âmbito da Unidade Curricular de CDEI
3º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Margarida Rodrigues, Catarina Tomás e Nuno Melo

janeiro de 2018

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 77 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO | 79 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO | 80 |
| 3. OBJETIVOS GERAIS | 83 |
| 4. FASES DO PROJETO | 85 |
| 4.1 Definição do problema e Planificação do trabalho | 85 |
| 4.2 Implementação do projeto | 87 |
| 4.3 Divulgação e Avaliação do Projeto..... | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| ANEXOS | 105 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|-----------------------|----------|
| Tabela 1 | 7 |
|-----------------------|----------|

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI), na qual foi proposto que se realizasse um projeto durante o período da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em Jardim de Infância (JI).

Posto isto, o mesmo estará dividido em cinco secções. Na primeira secção será apresentada a Caracterização para a Ação Educativa, na qual será referenciada a pertinência e dificuldades encontradas para a realização deste projeto. Depois, na segunda secção, será mobilizado referencial teórico acerca da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), seguindo-se, na terceira secção, os Objetivos Gerais e Específicos elaborados para este trabalho. Na quarta secção apresentam-se as fases do trabalho. Na quinta, e última, secção é feita uma reflexão de todo o processo, bem como do papel da estagiária **enquanto mediadora no processo de implementação da MTP, com crianças em contexto de JI.**

Em relação ao tema “Os Comboios”, o mesmo surge do interesse constante do grupo em brincar, na Área da Garagem, com a linha de comboio e as suas carruagens. Sendo que o momento específico que despoleta o mesmo, decorre numa conversa com as crianças, durante o momento de brincadeira livre nas áreas, como é explicado na quarta secção, mais concretamente, na primeira fase do projeto *Definição do Problema e Planificação do Trabalho*.

Em conversa com o grupo, e depois, com a educadora cooperante ficou claro, para mim, que este seria um tema pedagogicamente pertinente e relevante pois decorria de um grande interesse da maioria do grupo, sendo que as crianças queriam, acima de tudo descobrir coisas novas acerca dos comboios.

Os pressupostos teóricos que orientaram o presente trabalho têm como base a sociologia e pedagogia da infância, sendo os conhecimentos teóricos mobilizados ao longo do relatório apoiados na visão dos seguintes autores: Katz e Chard (2009); Vasconcelos (2011; 2011); Vasconcelos (Coord.) (2011); Rangel e Gonçalves (2010) e Silva (2005).

No decorrer da minha prática foi também necessário definir princípios pedagógicos norteadores, nesse sentido apoiei toda a minha ação nos Fundamentos e

Princípios Educativos estabelecidos, nas OCEPE, pelas autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), para os quais foi necessário estar atento a todas, e cada uma, criança, refletindo sobre a minha prática e interessando-me por melhorar, continuamente, a qualidade da resposta educativa dada a este grupo.

É do cruzamento dos pressupostos teóricos, dos princípios educativos utilizados, do que é conhecido acerca do grupo e do contexto no qual o mesmo se insere, que nasce as principais intenções deste projeto. Nesse sentido, as grandes intenções que estabeleci, à partida, para o projeto “Os Comboios” foram: 1) Promover oportunidades de aprendizagem ativa, através de experiências diversificadas de caráter transversal às diversas áreas do saber, de forma a dar resposta aos interesses e dúvidas das crianças em relação ao tema dos comboios; 2) Promover a igualdade de oportunidades, incluindo todas as crianças do grupo no projeto, tal como solicitado pelas mesmas; 3) Auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, adequando o projeto às suas especificidades e interesses. A resposta a estas intenções, foram dadas ao longo do projeto, como se poderá verificar pela leitura do corpo do trabalho.

A metodologia utilizada, tal como já foi referido, foi a MTP. Esta, é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique e Santos citados por Vasconcelos, 2011, p. 10). Acrescentando, o projeto é uma investigação “que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam. . . respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança” (Katz e Chard, 2009, p.3).

No que respeita os procedimentos éticos, foram utilizados os princípios éticos da investigação, definidos por Tomás (2011) e os princípios éticos da profissão, estabelecidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, pela APEI (2012) (cf. Anexo A, Tabela A1).

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

O projeto surge do interesse, comum, do grupo de crianças da sala na qual se realizou a minha PPS, em brincar com a pista dos comboios da área da garagem, e não de uma curiosidade, ou pergunta, específica que as crianças quisessem ver respondida. Aliás, a primeira conversa com as crianças, foi num momento de brincadeira livre, em que acabou por surgir a pergunta se gostariam de saber mais coisas sobre os comboios e, assim, podíamos realizar um projeto em que fazíamos muitas, e diferentes, atividades tal como tinha acontecido, noutra momento, com o tema “as formigas”, trabalhado com a educadora cooperante.

Posto isto, a pertinência do mesmo, teve que ser discutida com o grupo de crianças, em ocasiões de conversa de grande grupo na manta e, também, com a educadora, em momentos de conversa informal, de modo a entender se havia, de facto, interesse suficiente para prosseguir com o projeto.

Para que a ação pedagógica estabelecida ocorra de forma plena e seja benéfica para os diferentes intervenientes, é necessário que exista um levantamento de informações prévias que permitam caracterizar e compreender a realidade do meio envolvente, bem como do grupo e das suas características coletivas e individuais, das famílias das crianças e da equipa educativa. Assim, através da análise da caracterização para ação feita (cf. Anexo B), foram encontradas algumas especificidades e dificuldades para a realização do projeto.

O grupo é composto por 14 crianças, entre os 2 e 3 anos (cf. Anexo C). Caracteriza-se por ser um grupo interessado, participativo e curiosos em relação a diferentes assuntos/temáticas, contudo, dada a faixa etária e, acrescentando, o facto de não trabalharem com projetos nos moldes específicos da MTP tiveram que ser encontradas, e adaptadas, inúmeras estratégias para que o conhecimento chegasse às crianças e se tornasse significativo para as mesmas. Pois, tal como dizem Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é essencial que o educador olhe para as crianças tendo em conta a sua idade, o seu desenvolvimento e aprendizagem, o contexto familiar, comunitário e social, experiências passadas. Só assim será possível direcionar a prática pedagógica e torná-la o mais significativa possível.

Acrescentando, “um projecto só adquire sentido quando situado num determinado contexto físico, social e temporal” (Silva, 2005, p. 4), nesse sentido, uma das maiores estratégias que utilizei é a de ir propondo algumas atividades às crianças, assim como propostas de pesquisa, uma vez que, partindo delas, não surgiam muitas ideias. De salientar que, dei sempre a hipótese às crianças de declinar uma proposta e, se tiverem, uma outra, seguirmos pelo caminho que lhes faz mais sentido. Durante todo o processo as crianças têm uma voz ativa: na pesquisa, na realização dos registos, na realização das atividades, pois tudo é feito através de respostas e ações do grupo de crianças.

Por outro lado, a metodologia, mostrou-se, benéfica para o grupo, pois as crianças mantiveram o interesse no tema, ficaram entusiasmados com as diferentes atividades e momentos que foram surgindo relacionados com a temática e, quando questionados, mostraram, sempre, ir tendo noções sobre factos que fomos descobrindo ao longo da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

Antes de iniciarmos um projeto com qualquer grupo de crianças, é necessário que conheçamos como este, normalmente, se processa. Assim, de uma forma, sucinta, e recorrendo aos pressupostos teóricos de alguns autores, nesta secção, ilustrarei esta metodologia de forma a conhecê-la mais detalhadamente.

A *Metodologia de Trabalho de Projeto* (MTP) (Rangel e Gonçalves, 2010), ou simplesmente *trabalho de projeto* (Vasconcelos, 2011) assenta em algumas “características essenciais que definem a sua especificidade” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.23). A MTP é, para começar, para os autores supracitados, uma metodologia de resolução de problemas, significando isso, que partem de questões/problemas/curiosidades reais para aqueles que a vão trabalhar e para as quais não há uma resposta e/ou resolução única assentando, pois, “numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade” (Vasconcelos, 2011, p.16). A mesma autora (citando Leite, Malpique e Santos, 1989) acrescenta, dizendo que o trabalho de projeto é assumido em grupo e que presume uma grande participação de todos os intervenientes,

obrigando-o a “sair de si e procurar respostas e soluções no contexto social mais amplo” (Vasconcelos, 2011, p.16).

Continuando, é necessário, também, que haja uma planificação e distribuição de tarefas para a pesquisa de terreno e intervenção de forma a responder aos problemas encontrados. Estes têm de ser, segundo Leite, Malpique e Santos (citados por Vasconcelos, 2011) “considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (p.9). Contudo, é importante perceber, que a aplicação de projetos tem grandes variações, não sendo por isso simples definir “um caminho único e um processo linear” para essa mesma aplicação. (Rangel e Gonçalves, 2010, p.22).

Após a pesquisa é necessário tratar e organizar todos os dados recolhidos pelo grupo de trabalho, pelo que todo o trabalho deve resultar num “produto final” (ibidem, 2010, p.23) que represente e mostre o enriquecimento de conhecimentos e solução dos problemas inicialmente colocados pelo grupo de trabalho (ibidem, 2010).

Resumindo, o trabalho de projeto, torna a criança numa investigadora uma vez que parte dos seus interesses e interrogações para a aprendizagem, proporcionando, assim, uma maior motivação para quem vai aprender. Para além do facto de trabalhar na *zona de desenvolvimento proximal* de cada criança tornando as pesquisas estimulantes para as mesmas. Assim, e por último, este género de trabalho contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Mais detalhadamente em relação às fases de um projeto, elas dividem-se, segundo Katz e Chard (2009) em três grandes partes. A primeira diz respeito à *Definição do problema* e à *Planificação do trabalho*. Ainda antes de definir o problema, é imprescindível que exista um contexto ou situação desencadeadora do mesmo, podendo surgir a partir de algum tema apresentado pelo educador ou escolhido pelas crianças, ou a partir de algo que as crianças tenham mostrado interesse (ibidem, 2009). As mesmas autoras, acrescentam dizendo que a variedade de temas que se pode trabalhar com as crianças em idade de pré-escolar é muito grande, uma vez que são muitos os interesses das crianças destas idades.

Definido o tema, começa-se a desenvolver o trabalho com “uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (ibidem, 2009, p. 102), assim como realizar um levantamento de questões a formular sobre o que as crianças querem descobrir. Para além disso, de modo a organizar e planificar o trabalho, tal como nos diz Vasconcelos (2011): “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar” (p.15).

A segunda fase refere-se à *Implementação do projeto*. É nesta fase que se procura, como objetivo principal, que as crianças adquiram novos conhecimentos através de vários meios, tais como: pesquisas direcionadas para o tema, visitas especializadas no tema à sala, construção de materiais, incentivando “o uso independente das competências que as crianças já possuem” bem como do fortalecimento das “predisposições das crianças para a busca de informação e para a dedicação profunda a um tema que lhes interesse” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

A terceira, e última, fase do projeto é a *Divulgação e Avaliação do Projeto*, descrita por Vasconcelos (2011) como a fase da socialização do saber (p.17), na qual é feita a comunicação do trabalho realizado e a avaliação final do mesmo. Esta fase tem como objetivo principal “ajudar as crianças a concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p. 105).

Relativamente à divulgação de um projeto pretende-se que as crianças exponham os conhecimentos adquiridos pois, “à medida que aplicam os novos conhecimentos, as crianças são verdadeiramente possuidoras desses saberes” (ibidem, 2009, p.106). Já no que à avaliação diz respeito, com o fim de um projeto, torna-se importante, quer para as crianças quer para o educador “reflectirem sobre as competências, as técnicas, as estratégias, as pré-disposições e os processos de pesquisa que as crianças utilizaram ao longo do trabalho desenvolvido” (ibidem, 2009, p. 190). A avaliação é assim, “um ponto crucial no encerramento do projeto e que não deverá ser realizada somente nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto” permitindo espelhar o trabalho desenvolvido” (Félix, 2014, p. 30).

3. OBJETIVOS GERAIS

Tendo em conta as intencionalidades propostas pela MTP, foi necessário, para este projeto, definir os seguintes objetivos:

Tabela 1

Fundamentos e Princípios Educativos, Áreas de Conteúdo, Objetivos e Intencionalidades do Projeto

| Fundamentos E Princípios Educativos (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) | Áreas de Conteúdo | Objetivos na Ótica do Educador (Estagiária) | Intencionalidades Educativas com as crianças |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis • Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo • Construção articulada do saber | <p>Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Ed. Física • Domínio da Linguagem Oral • Domínio da Educação Artística • Domínio da Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar às crianças desafios motores a partir de um jogo coletivo e da construção da maquete de um comboio para a sala • Promover a aquisição de noções lógico-matemáticas através da construção de conjuntos e, pela construção de um comboio de cartolina através da contagem do número de carruagens • Promover a criatividade das crianças desafiando-as a sugerir atividades acerca do tema, assim como concretizá-las • Promover a comunicação em grande grupo e individualmente no que concerne às descobertas sobre o tema e sobre as atividades em específico | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes materiais na elaboração da maquete do comboio, bem como na realização do comboio de cartolina • Realizar diferentes ações motoras, coordenadas, em comboio, consoante aquilo que lhes é pedido ou mostrado • Expressar interesses, ideias, conhecimentos e descobertas acerca dos comboios, quer oralmente que pelas produções que realiza • Contactar com diversas formas de comunicação para a recolha de informação sobre os comboios • Realizar conjuntos, consoante, o que se lembram das experiências pessoais, acerca de terem, ou não andado de comboio |

| | | | |
|--|----------------------------------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Resposta a todas as crianças | | | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar contagem progressiva consoante as carruagens que utiliza ou o número de crianças nos diferentes conjuntos. |
| | <p>Conhecimento do Mundo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a curiosidade e ímpeto exploratório através das pesquisas acerca dos comboios • Promover o rigor na abordagem de conceitos • Partir do que as crianças sabem acerca do tema para construir novos conhecimentos • Promover a participação das famílias na construção de saberes, por parte das crianças, acerca dos comboios | <ul style="list-style-type: none"> • Participar nas atividades de pesquisa de forma intencional, com intuito de responder aos seus interesses, dúvidas e curiosidades acerca do tema • Reconhecer e Identificar vários elementos constituintes num comboio • Representar um comboio após visualização em vídeos ou fotografias |
| | <p>Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover a participação das crianças, nas decisões de grande grupo acerca das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do projeto • Promover a autoestima das crianças, através da exposição dos seus trabalhos e descobertas acerca do tema trabalhado • Incentivar a cooperação, comunicação e o respeito pelo outro, tanto nos momentos de conversa e pesquisa, bem como na construção da maquete do comboio | <ul style="list-style-type: none"> • Participar e tomar decisões, nas conversas de grande grupo acerca do que será realizado no decorrer do projeto • Cooperar e respeitar decisões e opiniões do outro em momentos de pesquisa, discussões de grande grupo e partilha de saberes • Cooperar, comunicar e respeitar o outro na elaboração da maquete do comboio |

4. FASES DO PROJETO¹

Seguindo as fases propostas por Katz e Chard (2009), o projeto desenvolveu-se em três fases que irão ser apresentadas de seguida: 1) definição do problema e planificação do trabalho, 2) implementação do projeto e 3) divulgação e avaliação do trabalho.

4.1 Definição do problema e Planificação do trabalho²

Nesta primeira fase, é imprescindível que se formule o problema ou o assunto a estudar, não necessitando, obrigatoriamente, existir uma questão, até porque tal como afirma Katz e Chard (2009), um projeto pode ter início quando uma ou mais crianças mostram interesse ou curiosidade acerca de um tema. Nesse sentido, o tema a desenvolver neste projeto foi encontrado durante o tempo de brincadeira livre, na Área da Garagem, através de um interesse comum do grupo, como mostra a seguinte nota de campo:

Nota de Campo do dia 14 de novembro:

À tarde, (...) a M.L dirige-se à zona da garagem. Eu dirijo-me a ela e pergunto o que vai fazer, ao que me responde que vai fazer uma pista para os comboios.

Uma vez que os observo, inúmeras vezes a brincar com os comboios, pergunto-lhe se gostava de saber mais sobre os comboios. Ela diz que sim. Algumas meninas que estão perto de nós também dizem que querem, após questionamento.

A A.S diz logo que assim vamos ensinar mais coisas sobre os comboios. Eu digo-lhe que sim, que vamos fazer um pouco como com as formigas. Que podemos fazer um projeto. Tanto a M.L, como a A.S dizem que sim, que querem. Seguindo-se o E. e o T.S.

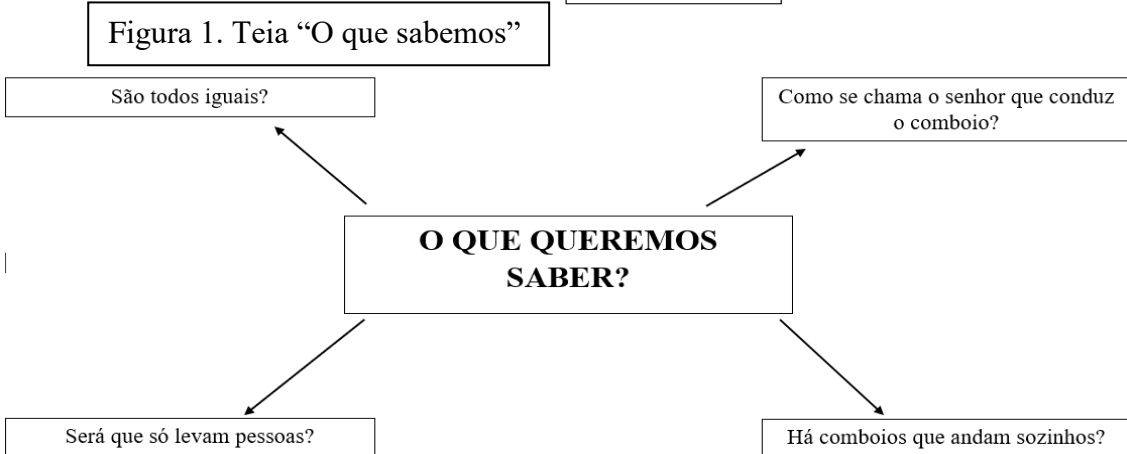
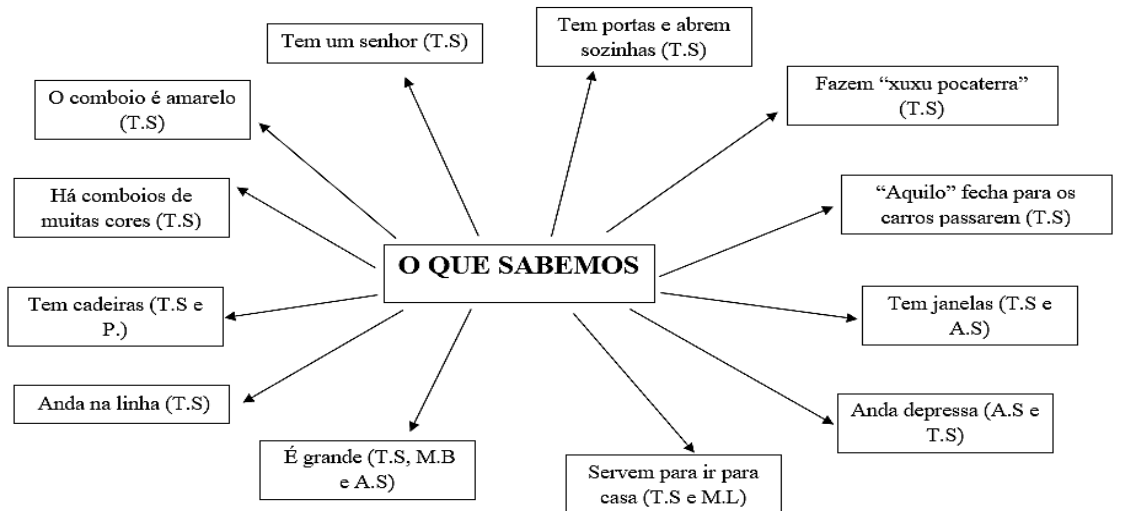
Após este momento, alguns dias depois, foi importante, em grande grupo, realizar uma conversa para fazer um levantamento do interesse do grupo acerca do tema. Nesta conversa todas as crianças mostraram interesse em realizar o projeto sobre os comboios, após a minha explicação de que iríamos fazer várias atividades diferentes para descobrir o que eles queriam saber.

Seguiu-se assim a realização das teias “o que sabemos”, onde partimos de um conhecimento base (Helms, citado por Rocha et al., 2011) das crianças, partilhando-se os

¹ A realização do projeto decorreu a partir do dia 21 de novembro, sendo que até ao seu final, todas as atividades realizadas por mim, foram ao encontro do mesmo.

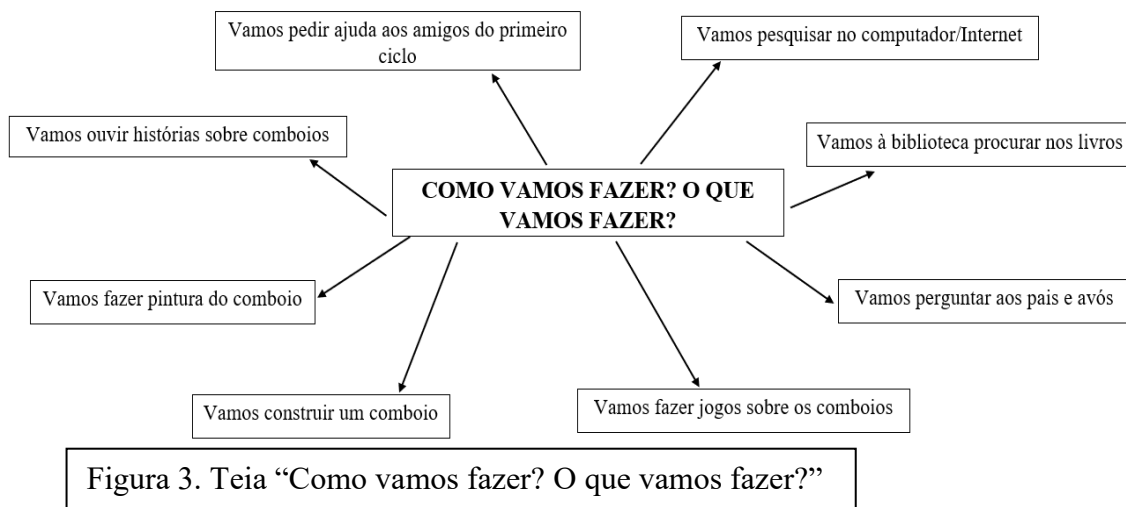
² Decorrida no dia 21 de novembro de 2017

saberes que já possuem sobre o assunto (Rocha et al., 2011); e “o que queremos saber”, perguntas que surgem da curiosidade das mesmas.



No início, e talvez porque as crianças não estão habituadas à MTP, foram poucas as perguntas colocadas. No entanto, ao longo do projeto, conforme iam aprendendo mais sobre o tema as crianças foram colocando mais questões, que foram respondidas através da pesquisa realizada e das atividades feitas (cf. Anexo A, tabelas referentes às planificações de atividades, A2 a A10).

Para terminar a fase de planificação do trabalho foi, ainda, realizada a teia de “como” e “o que” poderíamos fazer para encontrar respostas para as questões colocadas:



4.2 Implementação do projeto³

Após decisão sobre “como” e “o que” poderíamos fazer para encontrar informação para dar resposta às nossas perguntas, foi escrita uma notícia para os pais e amigos, que foi colocada à entrada da sala, a informar sobre o início do projeto e a pedir a colaboração dos pais na busca de respostas.

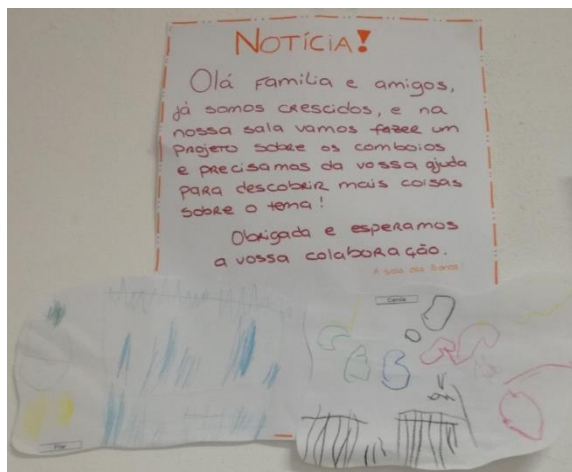


Figura 4. Notícia à Família e Amigos, ilustrada pelas crianças.

De seguida, e com tudo o que as crianças tinham mencionado querer fazer para a descoberta de factos acerca do tema, realizei eu própria um esboço das atividades que poderíamos vir a realizar no decorrer do projeto (cf. Anexo D). O esboço realizado

³ Decorrido entre o dia 22 de novembro de 2012 e o dia 20 de dezembro de 2017

poderia, com toda a certeza, ser alterado uma vez que algumas atividades poderiam não ser realizadas e, outras, poderiam surgir por interesse das crianças.

Acima de tudo, nesta fase de execução do projeto, tentei que as atividades possibilitassem e incentivassem “o uso independente das competências que as crianças já possuem” bem como do fortalecimento das “predisposições das crianças para a busca de informação e para a dedicação profunda a um tema que lhes interesse” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

Após realizar um levantamento, através de conversa em grande grupo sobre “o que já sabemos” e de contada a história *A pequena Carruagem Vermelha*, de Marian Potter foi realizado, individualmente, um desenho de um comboio mostrando, graficamente, o que as crianças já sabiam do aspeto do meio de transporte.



Figura 5. Desenho representativo de um comboio.

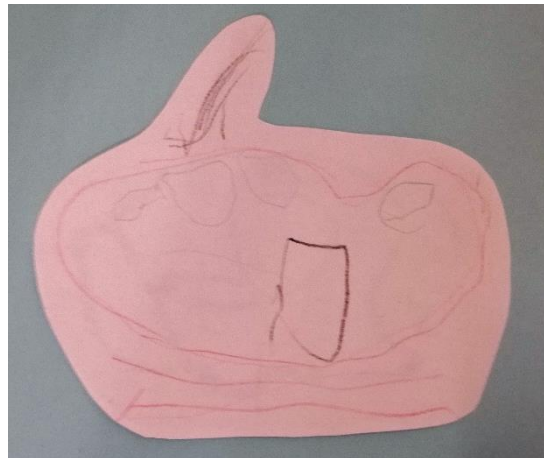


Figura 6. Desenho representativo de um comboio.

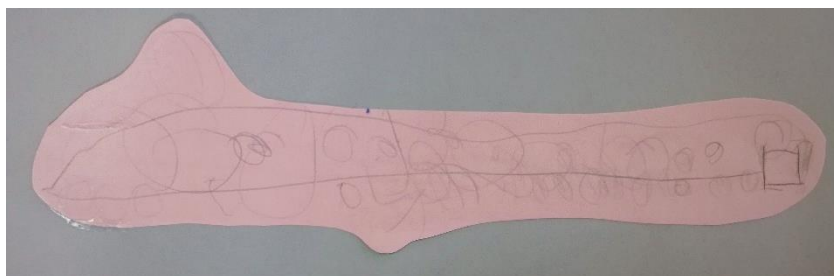


Figura 7. Desenho representativo de um comboio.

De seguida deu-se início às pesquisas. Conversado com as crianças, chegámos à conclusão de que todos queriam realizar a pesquisa, pelo que tive que recorrer a uma

estratégia específica para que todo o grupo tivesse acesso, da mesma forma, a toda a informação e, assim, as descobertas fossem significativas para todos.

Cheguei, então, à conclusão que, se levasse vídeos que mostrassem a evolução dos comboios, que se já levasse pesquisa previamente feita por mim a informação seria mais significativa para as crianças. Assim, ao mostrar vídeos e fotografias dos comboios no computador, demos resposta a uma das formas que as crianças disseram que seria possível procurar informação.

Para além disso, foi também neste momento que nos chegaram algumas pesquisas vindas por parte das famílias. Essa pesquisa foi analisada e lida ao grupo, acrescentando, assim, à informação obtida pelas pesquisas realizada na sala de atividades.

Posteriormente, realizámos em grande grupo, o primeiro registo sobre o que descobrimos. Neste momento o meu papel era o de mediar e orientar o grupo para chegarmos a toda a informação que já tínhamos descoberto. Foi também importante ir realizando algumas perguntas para que as crianças se lembrassem do que tínhamos concluído na recolha de informação. Neste momento foi surpreendente para mim a forma como as crianças tiveram capacidade de dizerem tudo o que tínhamos descoberto com a nossa pesquisa, lembrando-se de alguns pormenores que achei que seriam rapidamente esquecidos.

| TEMA / ASSUNTO | O QUE FIZEMOS? | O QUE DESCOBRIMOS / APRENDIMOS? |
|----------------|--|--|
| Os Comboios | <p>ouvimos histórias sobre comboios</p> <p>fizemos pesquisa no computador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vimos filmes - Vimos fotografias - História "A pequena carruagem vermelha" <p>Jogámos ao comboio diversificado.</p> <p>fizemos o comboio do natal</p> <p>Jogos de matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjuntos | <ul style="list-style-type: none"> • Há comboios diferentes • Deixavam fumo porque tinham carvão • Todos os comboios têm maquinista • Andam nas linhas e têm rodas de ferro • Têm carruagens <ul style="list-style-type: none"> levam pessoas Animais Comida Móveis / móveis Gasolina • O revisor vê se todos têm bilhete • Têm portas, janelas • Uns andam devagar e outros andam depressa • Passam nas pontes, no chão, nos túneis • umas pontes abrem setinhas e outras com barreira • Agora anda a eletrificação • O comboio saiu de Santa Apolónia. |

Figura 8. Primeiro Registo após as pesquisas

Nota de Campo de dia 30 de novembro:

Na reunião da manhã, com recurso aos comboios de brincar trazidos pelo T.S, pergunto sobre o que traz uma das carruagens, algo que faz andar os comboios. O grupo responde, carvão, pela voz da A.L em primeiro lugar. Pergunto de seguida quais os comboios que andam a eletricidade, se os novos se os antigos, também a resposta apareceu rapidamente pela voz do T.S, dizendo “os novos”. Pergunto, também, se a carruagem do carvão leva pessoas, quase em unísono ouve-se um não.

Já quase no final do projeto, tivemos outro momento de grande grupo para realizar os registos para o nosso Livro de Projeto. Após explicado às crianças o que é o Livro de Projeto e o que este vai conter, foi necessário juntarmo-nos todos para que, todos, dissessem o que tínhamos descoberto e, assim, colocarmos no nosso Livro. Foi também neste momento que, em conjunto, fizemos uma seleção de fotografias que também iriam fazer parte do mesmo, de forma a ilustrar as frases que as crianças tinham proferido acerca das descobertas.

Nota de Campo do dia 21 de dezembro:

De forma a realizar o Registo para o Livro de Projeto e, também, para realizar uma avaliação acerca das descobertas, hoje, fizemos uma reunião em grande grupo para partilhar as mesmas. As respostas foram variadas e surgiam quase em catadupa, tendo eu que pedir, algumas vezes que falassem um de cada vez para conseguir escrever tudo.

Olhando para as fotografias que tinham na mesa, começam a dizer: “O primeiro comboio não andava na linha, andava no chão” (M.B e A.S), “tinha uma roda grande” (T.S). “Não levava pessoas, levava lixo e comida e cenouras e couves e caixas (A.S, T.S, M.B, C., L.C). A conversa prosseguia e as crianças iam acrescentando “Antes os comboios andavam a água e carvão, por isso deitavam fumo” (M.B, A.S e T.S), “andavam devagar”. “Agora andam a eletricidade, uns andam mais depressa e outros mais devagar” (M.L e T.S). “As linhas dos comboios são os carris” (M.B). “Andam na cidade e no campo” e “passam nas pontes e nos túneis”. “Todos os comboios têm maquinista”, “O maquinista é quem conduz o comboio” (L.F, A.L), “O revisor é quem vai ver se todos têm bilhete”. “Têm janelas, cadeiras e portas que abrem e fecham sozinhas, e outras abrem no botão” (A.S) “e têm rodas” (T.S), “existem cancelas para poderem passar os carros” (T.S). “Os comboios que andam muito tempo têm casa de banho, restaurante e camas para dormir” (L.C, A.L, etc.), “O primeiro comboio saiu de Santa Apolónia” (L.C). “Não são todos iguais, existem comboios de várias cores” (T.S e A.S), “Diz o sítio para onde queremos ir” (A.S). “Podem levar comida, animais, gasolina, carvão...” (M.B, L.C, T.S) e “hoje já não deitam fumo”.

Outra atividade prevista no início de projeto que foi possível levar a cabo foi a construção do comboio. Numa primeira atividade de construção de comboios, recorremos à ligação do tema à época do Natal, e construímos, em cartolina, o nosso “comboio do Natal”.

Nesta atividade, foi possível contar as carruagens, ordenar por cores e fazer padrões de cores. Após este primeiro momento, cada criança, com recurso a vários materiais, enfeitou a sua carruagem da forma que queria assim como, realizou o desenho das pessoas que queria ver nas janelas da sua carruagem (figuras de 9 a 13). Por fim, para organizar o nosso comboio e expô-lo para que todos pudessem ver o que fizemos, decidiu-se organizar consoante o mapa de aniversários que está visível na sala, como é possível ler na próxima nota de campo:

Nota de Campo do dia 30 de novembro:

Estivemos a terminar a decoração das carruagens do “comboio de natal”, bem como a decidir o que mais poderíamos fazer e como o poderíamos organizar. Nesse sentido, as crianças aceitaram e ficaram entusiasmadas com a ideia de desenharem alguém de quem gostam em duas das janelas e, na outra, colocar-se uma fotografia deles. Quanto à organização, para que fosse justo, utilizámos como referência o mapa dos aniversários, bem como para lhes dar a noção de tempo realista e significativa para eles. Já após organizarmos o comboio, em que as crianças foram dizendo, ao olhar para o mapa, quem fazia anos a seguir, perguntei se por acaso a M.P, que é a primeira a fazer anos e janeiro era a mais velha.

As crianças souberam dizer que não, que a mais velha era a M.B, que ia fazer quatro anos, assim como as gémeas, que fazem “antes do pai natal chegar”. Souberam ainda dizer quem é o mais novo e, voltar a repetir a ordem dos aniversários.



Figura 9. A.S a contar as carruagens após as organizar sem repetir cores



Figura 10. E. a organizar as suas carruagens por cores.



Figura 11. L.S a procurar a cor da carruagem que lhe indiquei para a construção do seu comboio.



Figura 12. L.C a decorar a carruagem escolhida por si.



Figura 13. Exposição Final do Comboio construído pelo grupo.

Na segunda atividade, após mais do que uma conversa com o grupo, todos quiseram construir uma maquete de um comboio para ficar na sala, tendo como base o que fomos descobrindo sobre o tema ao longo das pesquisas. Esta maquete foi construída com materiais reciclados, como caixas de ovos, pacotes de leite/sumo, caixas de chá, rolos de papel higiénico e jornal.

Durante a construção da maquete foi necessário dividir tarefas e explicar às crianças que nem todos poderíamos fazer tudo, mas que juntos, todos construiríamos o comboio. Assim, ao longo dos dias, em pequenos grupos, ia chamando as crianças, que iam pintando os diferentes elementos que constituiriam a maquete. Como é possível verificar nas seguintes figuras:



Figura 14. M.L, A.S, M.B e A.L a pintarem as primeiras carruagens.



Figura 15. A.F a pintar o tronco de uma árvore.



Figura 16. M a pintar a parte de cima da árvore.



Figura 17. M.P, C e A.S a pintar a base da maquete que se refere ao campo.



Figura 18. P., a realizar as janelas e portas de um dos prédios.

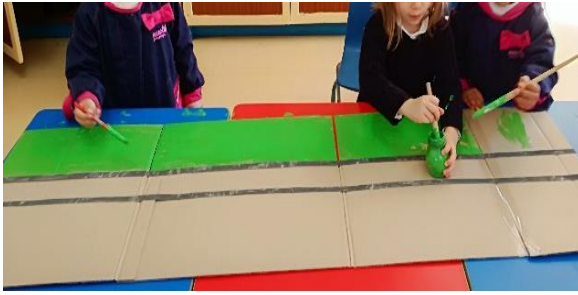


Figura 19. L.C, M.L e L.F a pintar a base da maqueta referente à cidade.



Figura 20. O grupo junto à maqueta, ainda por terminar.

No decorrer da montagem do comboio, as crianças foram sempre reconhecendo o seu trabalho proferindo frases como: “esta é a minha carruagem”, “esta é minha”, “esta casa fui eu”, “e esta eu”, etc... Pelo que, fui relembrando que todos fizemos um pouco de tudo para que pudéssemos construir o comboio. No fim, apesar de referirem qual parte que fizeram, já diziam que era um trabalho de todos.

Contudo, nem todas as atividades foram possíveis de realizar, tais como a ida à biblioteca realizar pesquisa, o pedido de ajuda aos amigos do 1º ciclo e a vinda do maquinista à sala. Numa visita prévia à biblioteca da Instituição, realizada por mim, para procurar livros que nos ajudassem a obter respostas para as questões colocadas pelas crianças, não foram encontrados quaisquer livros sobre o tema, ficando assim, sem efeito a primeira atividade mencionada. Já por uma questão de comprometimento de tempo, e devido à época natalícia que se aproximava a segunda atividade foi também suprimida. Por último, em relação à vinda de um maquinista à sala, por motivos externos – de compatibilidade com o maquinista - não consegui agendar um dia que fosse possível a sua vinda à sala.

Em relação às duas primeiras atividades, penso que não foi prejudicial para as descobertas das crianças que as mesmas não se tenham realizado, pois a pesquisa realizada no computador e a pesquisa vinda de casa foi suficiente para dar resposta às questões iniciais, assim como para descobrir outras coisas importantes sobre o tema. Em relação à visita especializada, embora saiba que teria sido muito importante para as

crianças terem um contacto direto com quem trabalha nos comboios e seria positivo para o projeto uma parceria com um membro da comunidade (uma vez que o maquinista é pai de uma criança que frequenta o 1º Ciclo da Instituição), e após equacionado entre mim e a educadora, percebemos que, pedagogicamente, ao não existir esta atividade não haveria impacto negativo nas aprendizagens das crianças, até porque numa das muitas pesquisas realizadas, foram mostrados, as crianças, alguns vídeos de maquinistas a conduzir comboios, bem como fotografias representantes do mesmo.

4.3 Divulgação e Avaliação do Projeto⁴

A divulgação deste Projeto aconteceu num momento único, dirigido a todas as salas de JI da Instituição. Nesta divulgação fizemos uma exposição da maquete do comboio realizada pelo grupo de crianças, assim como a mostragem de um dos vídeos passados durante a pesquisa e, para culminar, pela apresentação pelas crianças, com recurso a cartazes com fotografias, acerca do que tínhamos descoberto ao longo do projeto.



Figura 21. Visualização do vídeo da evolução dos comboios durante a Apresentação do Projeto.



Figura 22. Apresentação do projeto pelo E. e pela P.

⁴ Decorrida nos dias 21 e 22 de dezembro de 2017



Figura 23. Apresentação do projeto pelo A.S e pelo A.F.



Figura 24. Exposição na Biblioteca da Instituição.

A avaliação do presente Projeto teve um caráter contínuo, uma vez que a mesma é um “um ponto crucial no encerramento do projeto e que não deverá ser realizada somente nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto o que permitirá espelhar o trabalho desenvolvido” (Félix, 2014, p. 30). Esta foi então realizada por mim, através dos registos reflexivos das atividades (cf. Anexo E) e notas de campo, pelo feedback da educadora e das famílias ao longo do projeto e pelas crianças, através das verbalizações e do envolvimento que iam mostrando ao longo do processo, pela comparação da primeira atividade - realização do desenho do comboio - com o outro desenho dos comboios, realizado no fim do projeto, assim como pela atividade de avaliação final do projeto (cf. Anexo A, Tabela A10).

Excerto da Nota de Campo do dia 14 de dezembro:

(...) do que me foi possível observar na realização dos desenhos, as grandes diferenças ocorreram nas crianças que sempre se mostraram mais interessadas no projeto (como o T.S, a M.B, a A.S). Outras crianças mostraram algumas evoluções e diferenças nos seus desenhos como a P., a A.L, a M.L e a L.S.

Quanto às diferenças que mais pude constatar dizem respeito à tentativa de desenhar pessoas às janelas da carruagem, à realização dos carris em que andam os comboios, ou seja, a realização de mais pormenores no seu desenho. Algumas crianças desenharam também muitas pessoas a ver os comboios (algo retirado da história *O Comboio Verde e o Cavalinho Valente* lida anteriormente, a pedido das crianças). Por outro lado, e apesar de já saberem que os comboios

modernos não deitam fumo, ainda houve bastantes crianças que o quiseram desenhar na sua interpretação gráfica do transporte.

Pelo que me foi possível observar e registar ao longo do processo, estou segura de afirmar que, através destes elementos, a avaliação é positiva. Foi possível responder a todas as perguntas feitas no início do projeto e, as crianças, ao fim de pouco tempo já sabiam as respostas e verbalizavam-nas sem dificuldade.

Nota de Campo do dia 29 de novembro:

O T.S trouxe alguns comboios de casa. Com recurso aos brinquedos aproveitei para fazer algumas questões relacionadas com a pesquisa já realizada. Questiono, então, o grupo sobre o que traz uma das carruagens, algo que faz andar os comboios. O grupo responde, carvão, pela voz da A.L. Pergunto de seguida quais os comboios que andam a eletricidade, se os novos se os antigos, também a resposta apareceu rapidamente pela voz do T.S, dizendo “os novos”. Após perguntar, se a carruagem do carvão leva pessoas, quase em unísono ouve-se: “não”.

O facto de as crianças verbalizarem, facilmente, as descobertas realizadas com a pesquisa foi um ponto extremamente positivo aquando da divulgação do projeto, para a qual não foram necessários grandes ensaios, pois todo o grupo era capaz de dizer informações acerca dos comboios. O grupo sabia, ainda, explicar o que estava representado na maquete do comboio, e com recurso a que materiais a tínhamos feito.

No final do projeto verificámos nas teias se tínhamos conseguido responder a todas as perguntas, se o que “achamos que sabemos” se verificava na realidade, se pesquisámos onde nos propusemos pesquisar e, por último, se fizemos o que nos propusemos fazer. Em conjunto chegámos à conclusão do cumprimento da grande maioria das tarefas a que nos propusemos. Num outro momento, anterior à avaliação final, as crianças partilharam, também, quais as atividades de mais tinham gostado, tal como mostra a seguinte nota de campo:

Nota de Campo do dia 5 de dezembro:

Hoje, após mais uma leitura de uma história ligada ao tema do projeto (*O comboio verde e o cavalinho valente!*, de M. Carolina Pereira Rosa) realizámos o primeiro momento de avaliação do nosso projeto, no qual registamos o que já sabíamos, o que tínhamos feito e o que gostámos mais de fazer – avaliação. O grupo mostrou-se muito entusiasmado com as descobertas que realizaram, bem como souberam dizer as descobertas realizadas com as pesquisas.

No fim o grupo referiu o que mais tinha gostado de fazer, sendo que as respostas se centraram mais nas pesquisas: “Gostámos mais de descobrir coisas” (L.C e P.), “Gostei de ver os vídeos” (T.S), “Gostei de saber do Maquinista” (A.L e M.L). Contudo também as histórias foram ponto de interesse pela M.B, L.S e M.P e, ainda o jogo do comboio divertido pela L.F.

As crianças mostraram também ter interesse no tema fora do contexto do J.I:

Excerto do Registo Diário do dia 13 de dezembro:

À chegada à Instituição, vinha também a chegar um dos elementos da sala, a L.C. Dirigindo-me a ela para lhe dar os bons dias, a menina começa, de imediato, a querer contar a sua aventura do dia anterior com o pai. Tal como nos tinha dito de manhã, após o pai a ir buscar, foram os dois à Estação de Santa Apolónia ver os comboios e a própria estação. A menina conta então que foi com o pai à estação, que viu comboios amarelos, cor de laranja e verdes. Que andou no comboio com o pai e que, no comboio que andou, não havia casas de banho, restaurante ou camas para dormir. Perguntei-lhe se tinha ido à janela, para ver a rua. Explicou então que foi ao colo do pai, pois ainda é pequenina e sem a sua ajuda não conseguia ver a rua. Acrescentou ainda que a estação era grande, que tinha janelas e bancos e que tirou duas fotografias.

Mesmo após o fim do projeto, o interesse continua...

Nota de Campo do dia 9 de janeiro 2018:

Hoje, no acolhimento, enquanto a educadora passava um recado à mãe da P., no qual dizia que a Instituição iria abrir no sábado, a mãe da menina, que referia que a P. não iria, acrescenta dizendo que estão a planear ir andar de comboio ou de metro, pois a P. passa os dias a dizer que quer ir andar de comboio, que tem de andar de comboio, que quer mesmo ir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oliveira-Formosinho, refere-nos dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. A segunda, centra-se nos atores que co constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa 2009). Considero, assim, que este projeto se baseou numa pedagogia de participação, pois, não só as crianças aprenderam, como eu também, num processo que se revelou conjunto.

Posto isto, e porque as aprendizagens que retirei de todo este processo são fulcrais para a minha identidade profissional, é importante referir que, antes de iniciar o projeto, alguns eram os receios que a metodologia me trazia, pois quando pensamos em MTP, imaginamos processos vários a decorrer, com crianças a desempenhar tarefas diferentes ao mesmo tempo e, por isso, um grande alvoroço na sala de atividades. Mas foi também por esse motivo, e porque a MTP, nos traz a ideia de crianças ativas e participativas que, apesar dos receios, delineei todos os objetivos deste projeto com intuito que as crianças fossem o centro do mesmo.

Assim que se deu início ao processo, foi necessário dar autonomia às crianças, mas ao mesmo tempo, ficar disponível para orientar e auxiliar, se necessário. Foi importante ser participativa e desafiadora para com o grupo de crianças, até porque este não estava acostumado a trabalhar com a MTP nos seus moldes conceptuais.

Um dos maiores desafios que a implementação desta metodologia me trouxe foi, sem dúvida, a constante adaptação que tem de haver ao plano do projeto. Quando assumimos a MTP como método de trabalho, assumimos o que a construção do projeto se trata de um “processo evolutivo que não pode ser inteiramente previsto desde o início” (Silva, 2005, p.2), sendo altamente mutável. É preciso, portanto, uma grande flexibilidade e uma capacidade de resposta quase imediata a algumas situações.

Enquanto estamos numa prática, ainda não totalmente definida, pode ser difícil colocar o que planeámos de lado e deixar que os contributos quotidianos das crianças assumam o lugar do que vamos realizar, construindo assim as atividades dia-a-dia. Inicialmente não foi fácil para mim, sentindo-me, por vezes, perdida no que poderia acontecer de seguida. Contudo, com o tempo fui percebendo que assim é que fazia sentido para as crianças. Era daquela forma: ao interromperem-me durante as pesquisas para fazer

questões e ao trazerem curiosidades ou objetos de casa; que o seu entendimento sobre o que estávamos a trabalhar se ia aprofundando. Ao longo do processo, as crianças foram sempre capazes de sistematizar e organizar as aprendizagens, de forma clara e ordenada.

O desafio foi constante, mas foi também por deixar que a construção do percurso fosse progressiva, que consegui, em conjunto com o todo o grupo, que as aprendizagens fossem, de facto, significativas, pois foram ativos e participativos em todo o processo que envolveu este projeto, começando pela escolha do tema, que surgiu do interesse comum de todo o grupo. É importante perceber que “a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.” (Folque, 1999 p.7).

O tempo que este projeto iria demorar era algo que, também, me preocupava aquando do seu começo. Não tinha a certeza se o interesse das crianças iria ser suficiente para que o processo de aprendizagem fosse considerado um projeto, com todas as fases que lhe dizem respeito, e por esse motivo foi também difícil iniciar o projeto. Contudo, essa preocupação foi também dissipada com o decorrer do projeto, e pelo interesse contínuo do grupo. Ao longo dos dias, e das semanas, o grupo ia sempre dando *feedback*, trazia dúvidas ou curiosidades, e foi quando estas começaram a diminuir drasticamente que comecei a perceber que tínhamos que caminhar para o fim. Este fim não foi planeado, até porque, segundo Silva (2005), o tempo de um projeto “pode ser muito variável . . . dependendo da idade das crianças e, (...), das oportunidades que anteriormente lhes foram proporcionadas de participar realmente no desenvolvimento de projectos” (p.61) foi, sim, acontecendo à medida que já tinham sido dadas respostas aos interesses e curiosidades do grupo.

Quanto às crianças, as aprendizagens mostradas, e por isso adquiridas, neste projeto, foram também visíveis mudanças bastante positivas. Por exemplo, no que concerne à Expressão Oral consegui notar algumas alterações por parte do grupo. Crianças como o T.S, o E. ou a P., que costumam ser mais calados em situações de grande grupo, começaram a expressar-se acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. As crianças começaram a intervir mais nas conversas, nas discussões ou mesmo nas pesquisas.

Foi também notória a entreaduda que o grupo mostrou ao longo do projeto. As crianças ajudavam-se a terminar tarefas ou dar respostas que outro amigo parecia ter-se

esquecido. Na realização da maquete souberam trabalhar em equipa, respeitar os amigos e reconhecer o trabalho como sendo de todo o grupo.

Através das famílias também foram possíveis construir conhecimentos, e essa participação torna-se muito importante neste processo, principalmente porque precisamos da sua ajuda para levar as crianças até às estações de comboio, uma vez que institucionalmente não era possível. Durante o processo, ia-me sendo transmitido pelas famílias os diálogos que as crianças tinham em casa sobre o tema, e a insistência dos pedidos para que fossem até uma estação e que fossem andar de comboio.

Findado o projeto, e revendo todas as suas fases, é para mim importante ressaltar que os meus receios iniciais foram todos superados através do interesse e empenho que este grupo demonstrou ao longo de todo o projeto. Este grupo de crianças foi essencial para que o projeto corresse bem e que atingisse as suas intenções e objetivos iniciais. Através das atividades propostas foram criados e desenvolvidos conhecimentos que não estava à espera, mas que pela curiosidade e empenho, das crianças foi possível construir. Para além disso, foi fulcral que as crianças participassem ativamente em todo o processo: escolha e realização de atividades e tomadas de decisão, de forma a construir os seus conhecimentos acerca do tema, tal como mostrado ao longo da descrição da implementação do projeto.

Não só junto do grupo este processo foi promotor de aprendizagens, enquanto estagiária, o projeto trouxe-me aprendizagens fulcrais para a minha futura ação enquanto educadora. Sarmiento (2009), afirma dizendo que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p. 48), na qual são valorizadas as interações, trocas de conhecimentos e novas aprendizagens de diferentes intervenientes, tendo este processo sido importantíssimo para a minha construção de identidade profissional.

Foi possível para mim, através da implementação da MTP, ficar a conhecer bastante melhor a metodologia. Foi-me possível verificar que, através dela, as crianças têm capacidade de construir o seu próprio conhecimento de forma ativa, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Antes do processo não me via a aplicar a metodologia ao longo da minha prática, contudo, após um resultado tão positivo posso afirmar que a

minha perspectiva se alterou e que, de hoje e diante, esta será uma metodologia a aplicar com qualquer grupo de crianças que se cruze no meu caminho enquanto educadora.

É importantíssimo o que Vasconcelos et al, 2011 diz, acerca do crescimento e desenvolvimento dos adultos, dizendo que os mesmos “crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade através do trabalho de projeto.” Foi isso mesmo que me aconteceu com a aplicação deste projeto e que pretendo levar para a minha prática profissional.

REFERÊNCIAS

- Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: Na Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4114>
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3795>
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Podiam chamar-se lenços de amor* (99. 5 – 13). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rangel (Coord.) & Gonçalves (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino
- Rocha, C., Loureiro, C. Castro, J., Menau J., Sousa O., Hortas. M., ... Alves, S. (2011), Trabalhando por projectos na Educação de Infância. In. T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. (pp.46 – 64). Instituto de Educação: Universidade do Minho.

- Silva, M. (2005, fevereiro). *Projectos e aprendizagens*. Comunicação apresentada no 2º encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projetos como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação à Prática, (pp. 8-20). Lisboa: Escola Superior de Educação
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: MEC – DGIDC

ANEXOS (Relatório de Projeto)

ANEXO A1 – TABELAS

Tabela A1

Princípios Éticos da Investigação vs. Princípios Éticos da Profissão: A aplicação na prática

| Princípios Éticos da Investigação (Tomás, 2011) | Princípios Éticos da Profissão (APEI, 2012) | Aplicação na prática |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do Trabalho • Consentimento Informado • Respeito pela privacidade e Confidencialidade | <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar cada criança, ... [nas suas especificidades], numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. • Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança • Respeitar as famílias e a sua estrutura • Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa. • Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. | <p><u>Com as crianças:</u> Foi realizada uma conversa inicial de grande grupo na qual foi explicada às crianças o que iríamos fazer durante o projeto, uma vez que as crianças têm contacto com “miniprojectos” realizados com a educadora. Assim, através do projeto poderíamos dar resposta aos seus interesses e curiosidades acerca do tema dos comboios. Após perceberem o que iria ser feito foi perguntado ao grupo quem queria participar no projeto e todas as crianças quiseram participar. As crianças foram questionadas acerca da sua participação pois têm o direito à não participação se essa for a sua vontade.</p> <p><u>Com a equipa educativa:</u> Numa conversa informal com a educadora cooperante e com a auxiliar foram referidos os objetivos que a MTP propõe e, depois, discutida a pertinência do tema do projeto, uma vez que o mesmo tinha surgido numa situação pontual ocorrida comigo.</p> <p>Após concordância de todas as partes deu-se início ao projeto, o qual foi realizado com ajuda tanto da educadora como da auxiliar, no registo de fotografias, no auxílio das atividades do projeto e,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os colegas de profissão • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade | <p>também, pelos alertas de apontamentos que me iam escapando e, pela sua experiência e distância, se davam conta.</p> <p><u>Com as famílias:</u> As famílias, no início do ano letivo, num papel de consentimento, assinam a autorização ao registo de fotografias e filmagens. Nesse sentido, conversado com a educadora, ela deu-me autorização para que fizesse uso das fotografias comprometendo-me, no entanto, à desfocagem de todas as faces das crianças.</p> <p>Quanto aos nomes, comprometi-me a utilizar a primeira letra do nome e, em alguns casos, a primeira letra do sobrenome. Não existindo, assim, qualquer hipótese de reconhecimento de qualquer criança. Comprometi-me, ainda, a não referir o local ou nome da Instituição, questões pessoais e confidenciais relativamente a cada família, criança ou membro da equipa educativa.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Custos e Benefícios • Possível Impacto nas crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. | <p>Custos e Benefícios é algo que devemos, sempre, equacionar durante a nossa prática pedagógica, e neste projeto não foi diferente. Relativamente aos custos, o que mais me saltou à vista foi o facto de as aprendizagens não terem chegado a todas as crianças da forma que eu desejaria. Pela sua maturidade ou por alguns problemas cognitivos (a serem analisados), a M.e o A.F, não conseguiram nunca, dar uma resposta de algo que tivessem aprendido, apesar de sempre mostrarem interesse na participação de todas atividades.</p> <p>Outro custo que adveio deste projeto prendeu-se com o facto de as crianças estarem habituadas a que todas fazem tudo, pelo que em algumas atividades, como a construção da maquete, não foi possível. Por outro lado, esta questão tornou-se também um</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>benefício, pois no final do projeto, as crianças conseguiam reconhecer os trabalhos como um trabalho de grupo, em que todos tinham feito algo e todos tinham participado.</p> <p>Outro benefício associado, foi o facto de as crianças terem tido a oportunidade de, através dos seus interesses e curiosidades, terem tido a oportunidade de criar aprendizagens significativas sendo ativas em todo o processo.</p> <p>Eu também retirei benefícios deste projeto, principalmente no que diz respeito à utilização da MTP, no aprofundamento de conhecimentos e aprendizagens da mesma e, também, do tema trabalhado.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Decisão acerca de quais as crianças a envolver e excluir | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. • Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. | <p>De acordo com Vasconcelos et al. (2011), num projeto devem participar as crianças que tiverem interesse no mesmo. Por esse motivo, como já referido, foi perguntado às crianças se tinham interesse de participar neste projeto.</p> <p>Após serem questionadas, mais do que uma vez, todas as crianças mostravam interesse em participar no projeto e assim foi, todas as catorze crianças participaram de todo o processo.</p> <p>Foram então estudadas e aplicadas algumas estratégias pedagógicas de forma a dar uma resposta que chegasse a todo o grupo e para que, todos, tivessem as mesmas oportunidades de participação nas diferentes fases e atividades do projeto tendo em conta as competências já adquiridas por cada uma.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de | <p>Os fundamentos deste projeto tiveram, para mim, um carácter multidisciplinar. No decorrer do processo tive a oportunidade de, tal como as crianças, adquirir conhecimentos acerca do tema</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada. | <p>trabalhado assim como, no que respeita à MTP em específico. Esta era uma metodologia com a qual nunca tinha trabalho com crianças tão pequenas e, é de facto, visível a forma como esta pode resultar em bons resultados de aprendizagem e desenvolvimento para crianças destas idades.</p> <p>Construí, ainda, conhecimentos em relação às áreas de conhecimento descritas nas OCEPE (2016) e de como posso abordá-las e trabalhá-las e, por último, e essencial, criei um grande conhecimento acerca do meio e das características que envolvem este grupo de crianças.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Planificação e definição dos objetivos, e métodos da investigação | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada. | <p>Todo o processo de decisão do tema a ser trabalhado e das atividades a serem realizadas foi discutido e pensado por mim em conjunto com as crianças, não excluindo a equipa educativa, que esteve sempre presente nestes momentos de discussão e ajudavam nas decisões a serem tomadas.</p> <p>A equipa educativa foi incluída nas atividades sempre que lhes era possível, uma vez que outras atividades, exteriores ao projeto, decorriam em simultâneo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uso e relato das conclusões • Informação às crianças e adultos envolvidos | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a troca de informações entre a instituição e a família • Contribuir para o debate, a inovação e procura de práticas de qualidade • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade | <p>Para encerrar o projeto foi realizada uma divulgação a todas as outras salas de pré-escolar da instituição, na qual foram divulgadas as descobertas realizadas e algumas das atividades que fizemos (a visualização de vídeos, a realização da maquete).</p> <p>Ficará, após a divulgação, uma exposição feita na biblioteca que poderá ser visitada pelas crianças de todas as salas com as suas famílias de forma a mostrar-lhes o trabalho realizado neste projeto.</p> |

Tabela A2

Planificação da Atividade de Início de Projeto

| “Início do Projeto – Elaboração de Teias” - Projeto dos Comboios | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; • Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Definição de um tema a ser abordado/ Definição do que querem saber e do que já sabem/ Definição de como vão chegar às respostas pretendidas. <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir • Prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa; • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar interesses oralmente; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar factos que pensa saber acerca do tema; • Verbalizar curiosidades sobre os comboios | <p>ESTRATÉGIA Conversa em grande grupo acerca do projeto dos Comboios: elaboração das teias acerca de “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.</p> |
| <p>Desenvolvimento da Ação: Ainda na manta, após a rotina da manhã, explicarei às crianças que irei escrever o que elas dizem, para que possamos construir teias, que serão afixadas na nossa sala e que</p> | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolinas; • Material de Escrita; |

servirão para nos organizarmos no nosso projeto. Estas teias serão construídas com as crianças. As frases que dizem serão escritas por mim e, posteriormente escritas, na cartolina, colocando o nome da criança que disse as diferentes frases.

Para além destas, serão feitas mais duas teias relativamente a: “Onde vamos pesquisar” e “O que queremos fazer”.

| Indicadores de Avaliação | | Instrumentos de Avaliação |
|---|--|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza os seus interesses; • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Verbaliza factos que pensa saber acerca do tema; • Apresenta as suas curiosidades sobre os comboios; • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. | |

Tabela A3

Planificação da Atividade de Realização da Notícia às Famílias

| “A Notícia às Famílias” | |
|--|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; • Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Realização de uma Notícia para contar às famílias o que estamos a realizar.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir • Prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa; • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar oralmente ideias; | | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolina Branca; • Material de Escrita; | | |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> <p>Durante a reunião da manhã, em conversa de grande grupo, voltarei a mencionar o tema do projeto, e falarei das teias que fizemos no dia anterior, relembrando o que as crianças tinham dito acerca de pedir ajuda às famílias. Digo então que precisamos fazer uma notícia (explicando o que é uma notícia) para que as famílias nos possam ajudar.</p> <p>Dirigir-nos-emos à mesa, e em grande grupo, escreveremos a notícia com recurso ao que as crianças dizem.</p> | | | | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <table border="1"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Apresenta as suas curiosidades sobre o tema. • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. </td> </tr> </table> | | <ul style="list-style-type: none"> • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Apresenta as suas curiosidades sobre o tema. • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |
| <ul style="list-style-type: none"> • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Apresenta as suas curiosidades sobre o tema. • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. | | | |

Tabela A4

Planificação da Atividade de desenho do comboio

| “O nosso primeiro comboio” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de aprendizagem ativa através de desenho livre da sua conceção de comboio; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do desenho com lápis de cor; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; • Incentivar e valorizar as conceções das crianças acerca daquilo que sabem sobre como são os comboios; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar com os amigos o material de desenho disponível <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pegar no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Desenhar um comboio com os diferentes elementos que já sabe que o constituem | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p>Realização do desenho de um comboio conforme as conceções de cada criança.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor • Folhas Brancas A4 • Computador com as fotografias da história |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Após contar a história <i>A pequena Carruagem Vermelha</i> em que mostra imagens de diferentes comboios e carruagens, falar com as crianças no sentido de darmos início aos primeiros desenhos dos comboios.</p> <p>Referir que vamos apenas utilizar lápis de cor para o fazer e que, se precisarem, eu volto a mostrar as imagens da história para os ajudar na realização do seu desenho. Pois aqui tenho sempre de ter em conta a faixa etária das crianças e, dar um modelo pode ser uma grande ajuda para a realização de desenhos.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha com os amigos o material de desenho disponível; | <p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos fotográficos |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressa graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pega no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Desenha um comboio com os diferentes elementos que já sabe que o constituem (janelas, porta, fumo...) | |
|---|--|

Tabela A5

Planificação de Atividades de Pesquisa

| Pesquisas- Projeto “Os Comboios” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa; • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa. | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Elaboração de Pesquisa, em grande grupo, no computador através de vídeos, fotografias e informação previamente tratada por mim</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir; • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver noções de pesquisa; | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Colunas |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar informação oralmente; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir informações pertinentes vistas nas fotografias ou vídeos; • Adquirir novos conhecimentos acerca da temática abordada através de processos de aprendizagem ativa; | |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> <p>Durante a rotina da manhã realizarei uma conversa em grande grupo sobre o que iremos fazer neste dia. Assim, explico que de modo a darmos seguimento ao nosso projeto temos que dar início à nossa pesquisa, para conseguirmos descobrir as respostas às nossas perguntas iniciais.</p> <p>Assim que acabar a rotina e após um pequeno momento de pausa, pedir ao grupo que se sente em meia lua de modo a ficarem de frente para o computador. Quando já todos estiverem dispostos de forma a conseguirem ver o ecrã, começarei a explicar que iremos ver alguns vídeos e fotografias que mostram a evolução dos comboios. No decorrer desta mostra de vídeos e fotografias irei, através de uma informação seleccionada, introduzindo descobertas visíveis para as crianças através do que estão a ver. No fim realizarei um pequeno resumo de forma a perceber se a pesquisa teve algum significado para o grupo, pelo que as crianças me sejam capazes de dizer sobre o que viram e ouviram.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeita a Intervenção dos pares e dos adultos; • Intervém na conversa em grande grupo esperando pela sua vez de falar; • Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Produz um discurso coerente; • Transmite as descobertas adquiridas; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |

Tabela A6

Planificação da Atividade de Construção de um comboio em cartolina

“O nosso comboio”

Intenções Educativas:

- Incentivar a expressão e comunicação oral;
- Estimular a aquisição de noções matemáticas (contagem sequencial de números cardinais);
- Promover momentos de aprendizagem ativa através da escolha de materiais para a decoração da carruagem;
- Estimular o desenvolvimento da motricidade fina;
- Proporcionar momentos de aprendizagens transversais através dos seus interesses;

CONTEÚDOS

Expressão e Comunicação (Comunicação oral; Domínio da Matemática; Subdomínio das Artes Visuais)

- Contar as carruagens utilizadas para a construção do comboio;
- Verbalizar o último número contado (resultado);
- Escolher, reconhecer e verbalizar as cores;
- Realizar padrões consoante o que lhe é pedido;
- Utilizar corretamente a cola;
- Escolher, autonomamente, materiais para a decoração da carruagem;

Formação Pessoal e Social

- Respeitar a vez dos outros de realizar a atividade;
- Esperar, em silêncio, pela sua vez;
- Não interferir na ação do colega;

ESTRATÉGIA

Organizar as carruagens por cores e fazer a contagem das mesmas. Decorar a carruagem escolhida com materiais à escolha. (Dois grupos de 7).

RECURSOS

- Carruagens feitas em cartolinas de diferentes cores
- Material de colagem; de desenho e para decoração
- Folhas brancas

Desenvolvimento da Ação:

Para começar a atividade faremos uma roda suficientemente grande para termos espaço para colocar as cartolinas em forma de carruagem no chão. Depois, com recurso ao material previamente preparado, perguntar o que são os pedaços de cartolina (carruagens). Começar a pedir, individualmente, para organizarem as carruagens segundo algum padrão (sem repetir cores, duas cores iguais uma diferente, cores iguais

duas a duas, etc.) e, de seguida, contar as carruagens que utilizou para construir o seu próprio comboio.

Um das estratégias a utilizar é o facto de, com cada criança, ser pedido um padrão ou uma contagem consoante o seu desenvolvimento, isto é, crianças que já contam até 20, eg., utilizam todas as carruagens, mas as que ainda não adquiriram esse conhecimento, dar menos carruagens para a construção do seu comboio, alterar o padrão a realizar consoante as cores que reconhecem, etc..

| | |
|--|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none">• Conta as carruagens utilizadas para a construção do seu comboio;• Verbaliza o resultado da contagem;• Escolhe, reconhece e verbaliza as cores utilizadas na carruagem;• Realiza padrões de cores consoante o que lhe é pedido;• Pega e manuseia corretamente a cola• É autónomo na escolha de materiais para decoração da sua carruagem;• Respeita a vez dos outros na realização da atividade sem interferir na mesma;• Espera pela sua vez, em silêncio; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none">• Registos Fotográficos• Notas de Campo• Registos Diários |
|--|---|

Tabela A7

Planificação de Atividade de Realização de Conjuntos “Quem já andou de Comboio?”

| “Quem já andou de comboio?” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a aquisição de noções matemáticas (contagem sequencial de números cardinais); • Promover momentos de aprendizagem ativa através da realização de conjuntos de uma situação do quotidiano • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do uso de lápis de cor e canetas de feltro • Proporcionar momentos de aprendizagens transversais através dos seus interesses; • Consolidar aprendizagens através da representação gráfica de uma situação vivida; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral; Domínio da Matemática; Subdomínio das Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar as peças e os círculos desenhados no papel; • Verbalizar o último número contado (resultado) nas peças e na representação gráfica; • Reconhecer e verbalizar as cores; • Reconhecer a cor que pertence a cada grupo realizado; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar e cooperar em atividades de grande grupo respeitando o que lhe é pedido; • Esperar pela sua vez de intervir; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e relembrar momentos vividos no seu quotidiano | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Realizar conjuntos, com recurso a material da sala. Representação gráfica dos mesmos.</p> |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peças, vermelhas e amarelas, de um jogo da sala • Folhas A3 brancas; • Material de desenho; |

Após a rotina da manhã, ainda com o grupo sentado na manta, voltar a conversar acerca do tema do projeto e começar a questionar, por alto, quem já andou ou não de comboio. Terminada a conversa inicial, explicar ao grupo que vamos realizar dois comboios, o dos meninos que já andaram de comboio e o dos meninos que não andaram de comboio e que, para sabermos a qual pertencemos, eu vou dar uma peça de diferente cor aos pertencentes dos dois grupos.

Chamar, depois, um a um, e perguntar a que grupo pertence, ao dos que já andaram ou ao dos que não andaram de comboio. Realizados os grupos, questionar se ainda se lembram a que grupo pertencem e tirar fotografia para registo posterior.

Na segunda fase da atividade, individualmente, passar para o papel os conjuntos realizados. Com recurso às cores das peças, que se encontram em cima da mesma para contagem, realizar na folha, círculos correspondentes ao número de peças vermelhas e amarelas. No fim, realizar a contagem dos círculos e dizer o resultado, que é escrito por mim na folha.

| | |
|--|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa e coopera em atividades de grande grupo, respeitando o que lhe é pedido; • Espera pela sua vez de intervir; • Reconhece a cor que pertence a cada grupo realizado; • Reconhece e verbaliza as cores utilizadas (vermelho e amarelo); • Conta as peças e os círculos desenhados no papel; • Verbaliza o resultado da contagem (das peças e da representação gráfica); • Reconhece e relembra momentos vividos no quotidiano (andou ou não de comboio); | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|---|

Tabela A8

Planificação da Atividade de Construção de um comboio com material reciclável

Construção de uma Maqueta

| | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar a expressão oral através da exposição das suas ideias e conhecimentos; • Promover vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Proporcionar às crianças contacto com materiais diversificados no âmbito das Artes Visuais (materiais reutilizáveis, recorte e colagem, entre outros); • Promover o desenvolvimento da motricidade fina; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Elaborar uma Maqueta ilustrativa dos conhecimentos adquiridos acerca do tema.</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; • Cooperar com o grupo na elaboração da maqueta; • Esperar pela sua vez de realização da atividade; <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular os materiais de acordo com a sua função; • Reconhecer e escolher as cores para a pintura das carruagens; | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material Reutilizável: Caixas de ovos, pacotes de leite e de sumo, caixas de chá, jornal, rolos de papel higiénico, cartão; • Material de desenho e pintura; • Material de colagem; |

| | |
|---|---|
| <p>Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diferentes elementos de um comboio; • Partilhar os seus conhecimentos acerca do tema; • Verbalizar conhecimentos acerca do que pode haver à volta de uma linha de comboio (campo, cidade...); | |
| <p>Desenvolvimento da Ação: Após questionamento ao grupo se, ainda, pretendem elaborar a maquete do comboio, explicar que para realização da mesma, teremos que recorrer a pequenos grupos. Assim, irei chamar 3 a 4 crianças de cada vez para a construção dos diferentes elementos da maquete, recorrendo aos materiais reutilizáveis. Serão as crianças a escolher as cores com que querem pintar as carruagens e prédios, sendo que têm que recorrer aos conhecimentos do meio, para as cores das árvores. Eu estarei sempre por perto, com um olhar de supervisão, caso necessitem da minha ajuda.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera pela sua vez de realizar a atividade; • Intervém na conversa em grande grupo esperando pela sua vez de falar; • Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Transmite as descobertas adquiridas; • Reconhece e escolhe, autonomamente, as cores para as pinturas; • Manipula os materiais recorrendo às suas funções; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos Fotográficos |

Tabela A9

Planificação da Atividade da realização do desenho do comboio, após a pesquisa

“Os nossos comboios após as pesquisas”

| | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de aprendizagem ativa através de desenho livre da sua conceção de comboio; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do desenho com lápis de cor; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; • Incentivar e valorizar as conceções das crianças acerca daquilo que sabem sobre como são os comboios; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar com os amigos o material de desenho disponível <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pegar no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Recorrer às descobertas feitas com a realização da pesquisa para elaboração do comboio; • Manifestar conhecimento e aprendizagens através do desenho; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Realização do desenho de um comboio conforme as conceções de cada criança após as descobertas feitas com a realização das pesquisas.</p> |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Após leitura da história <i>O Comboio Verde e o Cavalinho Valente</i> e com recurso às fotografias utilizadas para os Registos do Livro de Projeto, pedir às crianças que desenhem, como no início tínhamos feito, o seu comboio. Relembrar que podem, e devem recorrer aos conhecimentos adquiridos durante as pesquisas para a conceção do seu desenho.</p> <p>No decorrer da atividade, ter em conta as crianças do grupo que são menos autónomas neste género de atividades e prestar auxílio caso seja necessário.</p> | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor • Folhas Brancas A4 • Fotografias dos Registos do Livro de Projeto |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha com os amigos o material de desenho disponível; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos fotográficos |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressa graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Recorre às aprendizagens realizadas para a conceção do desenho; • Manifesta ter adquirido conhecimento e aprendizagens através do desenho; • Pega no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; | |
|---|--|

Tabela A10

Planificação da Atividade de Avaliação do Projeto

| “Avaliação do Projeto” | |
|--|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto; • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de partilha e discussão de assuntos do seu interesse e de conhecimentos construídos em conjunto; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa. <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar na conversa de grande grupo de forma adequada; • Respeitar o momento em que os outros estão a falar <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir conhecimentos adquiridos durante o projeto; • Expor as suas ideias e conhecimentos oralmente; • Verbalizar o que foi feito e o que não foi feito; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p>Elaboração da avaliação do processo vivido ao longo da implementação do projeto.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canetas de Feltro • Teias elaboradas no início do Projeto • Fotografias dos Registos do Livro de Projeto <ul style="list-style-type: none"> • Maqueta |

Descrição da Ação:

Em reunião de grande grupo à volta da mesa, irei recorrer às teias elaboradas no início do projeto. Começarei por ler as perguntas feitas na teia “O que queremos saber” esperando que as crianças respondam percebendo, assim, em conjunto, se demos ou não resposta a todas as perguntas. Verificaremos, também, se utilizámos as fontes de pesquisa que planeámos utilizar e se fizemos tudo a que nos propomos fazer. Falaremos um pouco do processo vivido ao longo do projeto para, assim, conseguir recolher opiniões e ideias das crianças relativamente ao mesmo.

Indicadores de Avaliação

- Espera pela sua vez de falar, respeitando a vez do outro;
- Participa na conversa de grande grupo de forma adequada;
- Refere conhecimentos adquiridos ao longo do projeto;
- Expões as suas ideias e conhecimentos oralmente;
- Verbaliza o que foi, ou não foi feito no decorrer do projeto;

Instrumentos de Avaliação

- Notas de Campo
- Registos Diários

ANEXO B1 – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO DO CONTEXTO

Na primeira secção deste relatório, será realizada e apresentada, uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo da instituição na qual está a ter lugar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Será, também, concretizada uma caracterização da **equipa educativa, famílias e crianças que participaram neste processo.**

1.1 Meio onde está inserido o contexto

Tal como Coppler, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011) afirmam, é trabalho do educador ter em conta o contexto social e cultural das crianças com quem trabalha de forma a conseguir adaptar o ambiente diário e as experiências de aprendizagem. Assim, na tabela seguinte, apresento, de forma sucinta, os aspetos que julgo serem relevantes relativamente ao meio em que está inserido o contexto a minha PPS II.

Tabela 1

Meio em que se insere a instituição educativa

| |
|---|
| Concelho e Freguesia |
| Lisboa, Marvila |
| Localização |
| A Freguesia apresenta a existência de serviços diversos como, bibliotecas, espaços verdes e de lazer (embora um pouco distantes, a pé, da Instituição), a Polícia e um Centro de Saúde. Existem, também, locais de comércio diversificados ao dispor da sua população. |
| Acessibilidade |
| Junto à Instituição Educativa existe uma rede de comunicação de transportes algo vasta que permite, à população, um fácil deslocamento e acesso aos diferentes locais que necessita. Ainda assim, as crianças utilizam pouco a rede de transportes vindo, na sua grande maioria, em transporte próprio. O facto de a Instituição estar num local de fácil acesso permite que, por vezes, os grupos de crianças se desloquem a pé para visitas de estudo e eventos. |

1.2 Contexto Socioeducativo

A instituição em que está a ser realizada a PPS II é uma organização sem fins lucrativos, registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na

Direção Geral de Ação Social e, também, designada como Unidade de Desenvolvimento Integrado (UDI) e abriu no ano de 1983.

Inicialmente a instituição dava apenas resposta à valência de creche, sendo que, só, em 1985, abriu as salas referentes à valência de pré-escolar. Segundo o Projeto Educativo (PE), a UDI surgiu com o objetivo de prestar à população (família e crianças) um serviço de assistência ao nível social, contribuindo para o desenvolvimento também a esse nível.

A freguesia em que se insere este Jardim de Infância (JI) é caracterizada por alojar uma população heterogénea, tanto no que se refere à sua proveniência, ou seja, naturalidade e nacionalidade, bem como ao seu estrato social, percursos profissionais e familiares.

Devido à heterogeneidade que se encontra na freguesia a que pertence, o PE estabelecido para o ano letivo 2015-2018, apresenta a instituição como uma Associação para O Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade (p.1). Acrescentando, o mesmo documento, refere também, que é objetivo do projeto, tornar a escola inclusiva para uma educação integral em que promova a participação ativa dos profissionais, crianças, famílias e comunidade, através do cooperativismo, tolerância e transmissão de valores (PE, 2015-2018).

Acrescentando, esta Instituição Educativa tem uma linha de trabalho que privilegia adaptação de cada UDI ao meio sociocultural em que se insere. Por um lado, tem uma especial atenção à integração de crianças com necessidades socioeducativas, também devido aos locais em que se inserem as Instituições e, por outro lado, favorece uma prática pedagógica individualizada, sendo este um dos pontos fulcrais do PE.

Por fim, PE Institucional, propõe a “Educação Integral”, pelo que, enquanto conceção teórica, a mesma prevê

a oferta de oportunidades de acesso às várias instâncias culturais da sociedade e a visão do ser humano como um ser composto por diversas camadas inter-relacionadas que dizem respeito não apenas à cognição, mas à emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outras. A educação integral também considera um papel crítico-emancipatório para a educação, estimulando a progressiva autonomia dos

educandos na sua formação como cidadãos (Revista Interações, Volume 3 - 2007 - nº05).

1.3 Ambiente Educativo

O ambiente educativo é considerado por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Acrescentando, Hohmann e Weikart (2004), referem que para que o ambiente educativo seja de qualidade, o mesmo, tem de promover a autonomia e a segurança das crianças, para além disso, tem de ser desafiador, de modo a que as mesmas, sejam estimuladas a fazer *explorações ativas* que contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Acrescentando, se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (Gandini, 2008, p.157). Para além de ter de ser bem organizado, apelativo, e possuidor de uma boa iluminação e diversidade de materiais didáticos, lúdicos e desafiadores, sempre ao alcance do grupo de crianças (Hohmann e Weikart, 2004).

A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador, sendo assim, a sua função é a de pensar os mesmos “com intencionalidade e tendo sempre em conta os interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças que acompanham. Ou seja, sendo pensado com intencionalidade pedagógica, ele poderá ser um contributo decisivo para o desenvolvimento e aprendizagem dos mais pequenos” (Gomes, 2016, pp. 3 e 4).

No que concerne aos espaços da Instituição onde está a ser realizada a PPS II, esta é composta por três edifícios. No que respeita o edifício do Pré-Escolar, valência na qual está a ser realizado o estágio, este é constituído por dois pisos, do qual fazem parte 5 salas (4 salas para os 4 grupos de pré-escolar e, uma última, para o acolhimento da manhã e a permanência da tarde), que dão resposta educativa a 58 crianças entre os 2⁵ e os 6 anos. Faz ainda parte deste edifício duas casas de banho para as crianças (uma em cada piso),

⁵ Crianças que fazem os 3 anos até ao final de 2017 ou início de 2018 (janeiro e fevereiro). Duas das quais fazem parte do grupo crianças que fazem para da minha PPS.

o gabinete da diretora pedagógica da instituição, uma sala do Centro de Apoio Preventivo na Saúde e Educação (CAPSE), uma sala de descanso para educadoras e auxiliares, duas despensas e uma sala de assuntos administrativos⁶.

A Instituição tem um espaço exterior amplo com áreas cobertas e áreas descobertas (Lino, 2013). Conta alguns canteiros e com dois parques, um com escorrega e outra estrutura de destreza, com uma área que permite às crianças correr livremente e, outro, com estruturas de madeira como “cavalinhos” e um túnel, com uma área mais reduzida. Nos parques o chão é amortecedor, em placas, pelo que, dado o desgaste, já se encontra em bastante mau estado, havendo placas soltas, e sítios em que já não há placas de chão, assim como a estruturas do parque que também já está degradada. Na restante área exterior o chão é de tijoleira, não sendo o mais apropriado a possíveis quedas das crianças.

Relativamente à sala de atividades, esta tem dimensões apropriadas ao número de crianças que a utiliza, uma vez que o grupo também é reduzido⁷, tem sete fontes de luz natural de amplas dimensões e o seu mobiliário é todo adaptado à estatura das crianças (com exceção do armário de material a ser manipulado pela equipa educativa e, alguns topos de armários, devido ao tamanho das crianças), facilitando a autonomia do grupo nas diferentes tarefas e brincadeiras que que desempenham ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2004). São exemplos da autonomia das crianças a seguintes notas de campo que tive oportunidade de recolher:

As crianças são autónomas no que respeita a exploração de materiais e espaços na sala. Quando querem fazer um desenho, sabem perfeitamente onde se encontram as folhas e os materiais de escrita. A única coisa que fazem é perguntar se podem ir realizar um desenho pois nem todos os momentos são oportunos para tal. (Nota de Campo do dia 30 de outubro)

A L.C pede para ir fazer um desenho. Após resposta positiva, a menina vai buscar uma cadeira, pegando nela, dirige-se à bancada onde estão canetas e lápis e pega num recipiente, dirige-se à mesa e posa o material e a cadeira no lugar em que se quer sentar. Por fim vai buscar uma folha e vai realizar o seu desenho, sem necessitar da ajuda de ninguém. (Nota de Campo do dia 17 de novembro)

⁶ Pagamentos de mensalidades, entre outros.

⁷ catorze crianças

A sala de atividades encontra-se dividida em diferentes áreas, através do recurso ao mobiliário existente. Na maioria, estão dispostas pelos cantos da sala, mas, uma vez que existe uma parede que retira algum espaço à sala, devido às escadas que levam ao andar superior, as mesas estão dispostas numa zona em que não existe uma grande visibilidade para a porta da sala, ocorrendo por vezes a entrada de pessoas na mesma sem que demos conta disso devido ao ruído ou ao local onde estamos sentadas. No entanto, é possível, quando estamos numa das mesas, que se encontra mais ao centro, ter uma visão total da sala, permitindo observar e acompanhar as brincadeiras das crianças nos mais diversos espaços.

As crianças têm, então, acesso à área do Tapete/Grande Grupo, na qual acontecem as reuniões da manhã e ao longo do dia, sempre que necessário; a área da Biblioteca, inserida mesmo ao lado da anterior, na qual as crianças podem explorar os livros/revistas sentadas no tapete. A Área do Jogo Simbólico (ou Faz de Conta), a Área dos Jogos de mesa (dispostos em dois armários distintos), a Área da Garagem e das Construções, na qual tem acesso a um tapete que transpõe o desenho de uma cidade. A Área das Tecnologias, na qual têm acesso a um computador com colunas para ouvir músicas/vídeos e internet e, por fim, a Área das Artes Visuais, que dispõe de água com um lavatório e onde as crianças, autonomamente, realizam desenhos livre ao longo dos dias.

Por fim, relativamente aos espaços, é importante referir que os centros (áreas) de interesse existentes na sala respeitam o normativo das OCEPE e foram construídas e discutidas em cooperação com o grupo de crianças (Projeto de Sala).

Quanto aos materiais que constituem as diferentes áreas, estes não são tão diversificados como se esperaria para uma sala de pré-escolar. No entanto encontram-se bem distribuídos/organizados pelas respetivas áreas, proporcionando e promovendo o “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva, 2016, p.26)

A sala dispõe de grandes espaços livres na parede e duas cordas, nas quais é possível colocar os trabalhos que as crianças vão realizando ao longo das semanas. Esta afixação é muito importante para que cada criança se reveja e analise a si, e aos pares,

nos trabalhadores, sentindo-se competentes e para que compreendam que o seu trabalho é valorizado e embeleza os espaços que lhes pertencem (Folque, 2014).

Por fim, no que respeita as rotinas, estas são estruturadas de modo a que as crianças compreendam o que se segue. Contudo, as mesmas são flexíveis, adaptando-se às necessidades das crianças, ao longo dos dias, e acontecimentos pontuais na Instituição. As rotinas estão organizadas e surgem de uma forma fluída na grande maioria do tempo, uma vez que a equipa educativa, tem plena noção de qual o seu papel e função.

1.4 A Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição, no que respeita à valência de pré-escolar, conta com quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa e, até ao fim do mês de outubro, contava ainda com uma auxiliar de apoio geral.

Na tabela abaixo apresento uma caracterização dos dois elementos da equipa educativa.

Tabela 2

Breve apresentação da equipa educativa

| Equipa Educativa da Sala 3 anos II | | |
|---|---------------------------|-------------------------------------|
| | Educadora: Sílvia Lemos | Auxiliar: Alexandra Cruz |
| Formação | ESE Lisboa, 2002 | 12º ano; Formação de Auxiliar, ISLA |
| Anos de Serviço na Instituição | 15 anos. 3 nesta Unidade. | 11 anos |
| Valências em que trabalhou | Creche e Pré-Escolar | Creche e Pré-Escolar |

Relativamente aos seus percursos juntas, trabalham na mesma sala, com a grande maioria deste grupo, desde a sala dos 12 meses (vulgo sala parque ou sala do 1 ano). A melhor maneira de caracterizar a relação das duas, enquanto equipa educativa, que trabalha com estas crianças, é através do que a Sílvia me transmitiu, mais do que uma vez, em conversas informais: “A Xana não é minha ajudante, não é o meu braço direito ou esquerdo. A Xana é a minha equipa, é com ela que planeio, que realizo e tenho plena

confiança na pessoa que tenho ao meu lado, pois sem ela não consigo realizar todo o meu trabalho.”

Posto isto, só posso dizer, que a relação é extremamente positiva entre as duas, nota-se desde que entramos na sala que trabalham em conjunto para o bem geral do grupo e, isso é, também, claramente passado para as famílias que confiam nelas e demonstram um grande afeto e respeito pelo trabalho que desenvolvem com os seus filhos. Concluindo, na sala é possível verificar um verdadeiro trabalho em equipa, que se traduz numa qualidade no trabalho pedagógico, uma vez que “este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29).

Por fim, tanto a educadora como a auxiliar, denotam bastante experiência e sensibilidade na forma com lidam com as crianças;

| |
|--|
| <p>Algo que reparei desde o início é a forma carinhosa como a Sílvia, e a Xana, recebem as crianças, bem como quando saem e as entregam à pessoa que faz a permanência da tarde. Tanto a educadora como a auxiliar, à entrada, dão um beijo às crianças e perguntam se estão bem. À saída, perguntam quem quer um beijinho, e um abraço, nunca se esquecendo de uma única criança que se chegue perto delas. Por vezes, chegam a voltar para trás, para dar mais um beijo pedido à pressa. Esta forma cuidadosa e carinhosa de cuidar dá as crianças a confiança e a vontade de voltarem para aquele lugar pois sabem que ali são valorizadas e bem tratadas. (Nota de Campo do dia 6 de novembro)</p> |
|--|

1.5 A Famílias

Para começar, parece-me importante “reportar as crianças às suas famílias, não menosprezando, assim, a experiência familiar que é indissociável da sua biografia” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, é relevante realizar uma caracterização das famílias dos bebés, não para defini-los ou rotulá-los com base nos traços estruturantes dos seus contextos familiares, mas sim para abrir caminho para poder vir a compreendê-los.

As famílias não são todas iguais e como tal é importante perceber qual a sua organização para que se compreenda cada criança de forma diferenciada assim, de seguida, realizei a caracterização das famílias da salados 3 anos II. No que diz respeito à organização familiar das crianças 11 crianças vivem coma sua família nuclear (pai,

mãe, irmãos). Sendo que, no caso destes últimos, 8 crianças têm irmãos, sendo que 3 são os mais velhos na franquia, e 3 os mais novos.

Em relação à origem social das famílias, é possível verificar alguma diversidade de situações sociais, tanto no que respeita os níveis e categorias profissionais, ainda que todos trabalhem no setor terciário, bem como a níveis de escolaridade⁸, em que a maioria dos pais tem o 9ºano ou o 12º ano de escolaridade e idades, sendo que a mesmas variam entre os 37 e os 21 anos. Estes fatores traduzem-se num capital económico e cultural pouco diversificado entre as famílias, predominando o nível económico médio-baixo.

1.6 O grupo de crianças

A PPS está a ser realizada com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos (cf. Tabela 1, Anexo A), sendo que só após o término da mesma, a última criança fará os 3 anos. No que respeita o seu percurso institucional, 12 das 14 crianças (3 rapazes e 11 raparigas) que constituem o grupo transitaram da valência de creche, dos 2 anos, para a sala dos 3 anos, do pré-escolar. Relativamente às restantes duas crianças, uma, veio de outra instituição educativa, na qual já frequentava a sala do pré-escolar e, a outra, esteve numa ama até iniciar o seu percurso na instituição.

Em relação ao tempo de permanência das crianças na instituição, este, é compreendido entre as 7:30h e as 19:00h, indicando que passam a maior parte do dia no Jardim de Infância.

No que concerne às características do grupo, este é um grupo de crianças heterogéneo, no que diz respeito às suas idades e níveis de desenvolvimento, nos vários domínios – psicomotor, cognitivo e psicossocial. Esta heterogeneidade pode, e é neste grupo, benéfica pois permite que a interação entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e conhecimentos seja facilitadora do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens (Silva, 2016).

⁸ Informação cedida através do projeto de sala. Contudo, porque a tabela necessita de atualização, ainda não a irei colocar em anexo.

A nível cognitivo, começam a demonstrar ser capazes de refletir sobre os seus próprios atos e de evocar as experiências passadas, de prever consequências em sequências habituais de causa/efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos e de pensar em lugares e tempos para além do “aqui” e “agora”. Contudo, ainda é observável bastantes momentos de conflitos interpessoais e intrapessoais, em que as crianças não são capazes de resolver sozinhas, com recurso a estratégias internas, como é exemplo a nota de campo a seguir apresentada.

Na hora da sesta M.B deitou sangue do nariz (...). Quando se apercebeu da situação, a M.B, alterou o seu comportamento ficando inquieta e incomodada com o facto de, agora, não ter lençóis para dormir a sesta. Este momento levou a que a criança começasse a solicitar, de uma forma muito persistente, a atenção da Xana, começando a chorar quando contrariada. Isto é, quando a Xana não acedeu ao seu pedido, em forma de choro, para que esta fosse para perto dela. A M.B esteve a chorar durante algum tempo, acalmando-se apenas quando a Xana se voltou a aproximar dela. (Excerto da Nota de campo do dia 31 de outubro)

Além disso, é um grupo bastante motivado para exercitar a representação simbólica (“faz de conta”) sob a forma de imagens mentais, de imitação e, através da própria linguagem, é ainda, um grupo interessado e participativo e, apesar da faixa etária, já mostram um tempo de concentração extenso. As crianças mostram, também, um grande interesse por lengalengas, canções e brincadeiras com a pista dos comboios.

Hoje vou escolher dois, ou três, meninos para fazerem o desenho da nossa notícia, pode ser? E nos outros dias, escolhemos outros.
Sim Sandra, pode ser, diz praticamente todo o grupo de crianças. Mas, entretanto, começam a maioria das crianças a dizer: “eu também quero fazer”, “eu também, eu também”. (Excerto da Nota de Campo do dia 22 de novembro)

Nos momentos de grande grupo, existem crianças que se destacam pela sua participação mais ativa como a M.L, a A.S, a M.B, a L.F e mesmo a mais nova do grupo, a L.C. Outras crianças, como o E., o T.S, a P. e a C. participam mais quando são chamadas a intervir, como quando cada criança diz uma lengalenga, ou em momentos de cantar canções e conjunto.

Hoje, durante um momento com o E., notei que, apesar da dificuldade que tem na fala, é sobretudo muito envergonhado, o que por vezes pode ser confundido com a dificuldade na comunicação oral. (Excerto do Registo diário do dia 6 de novembro)

O grupo é, também, autónomo, quer ao longo das rotinas diárias (a comer, a ir à casa de banho, ao deitar-se para sesta), quer no que respeita à utilização e arrumação de materiais na sala, existindo apenas momentos pontuais em que necessitam o auxílio de um adulto. Para além disto, penso que seja de importante referência que, no grupo, existem crianças com algumas carências afetivas. Têm alguma necessidade de atenção e carinho por parte dos adultos e quando são alvo desta atenção e carinho, mostram-se felizes.

A L.S é, de todas as crianças, a que mostra mais necessidade de carinho. No momento da saída em que perguntamos quem quer beijinhos, a menina é sempre a primeira a dizer: “eu quer, eu quer”. Mostrando-se muito contente com o abraço e beijinho que lhe é dado. (Nota de Campo do dia 3 de novembro)

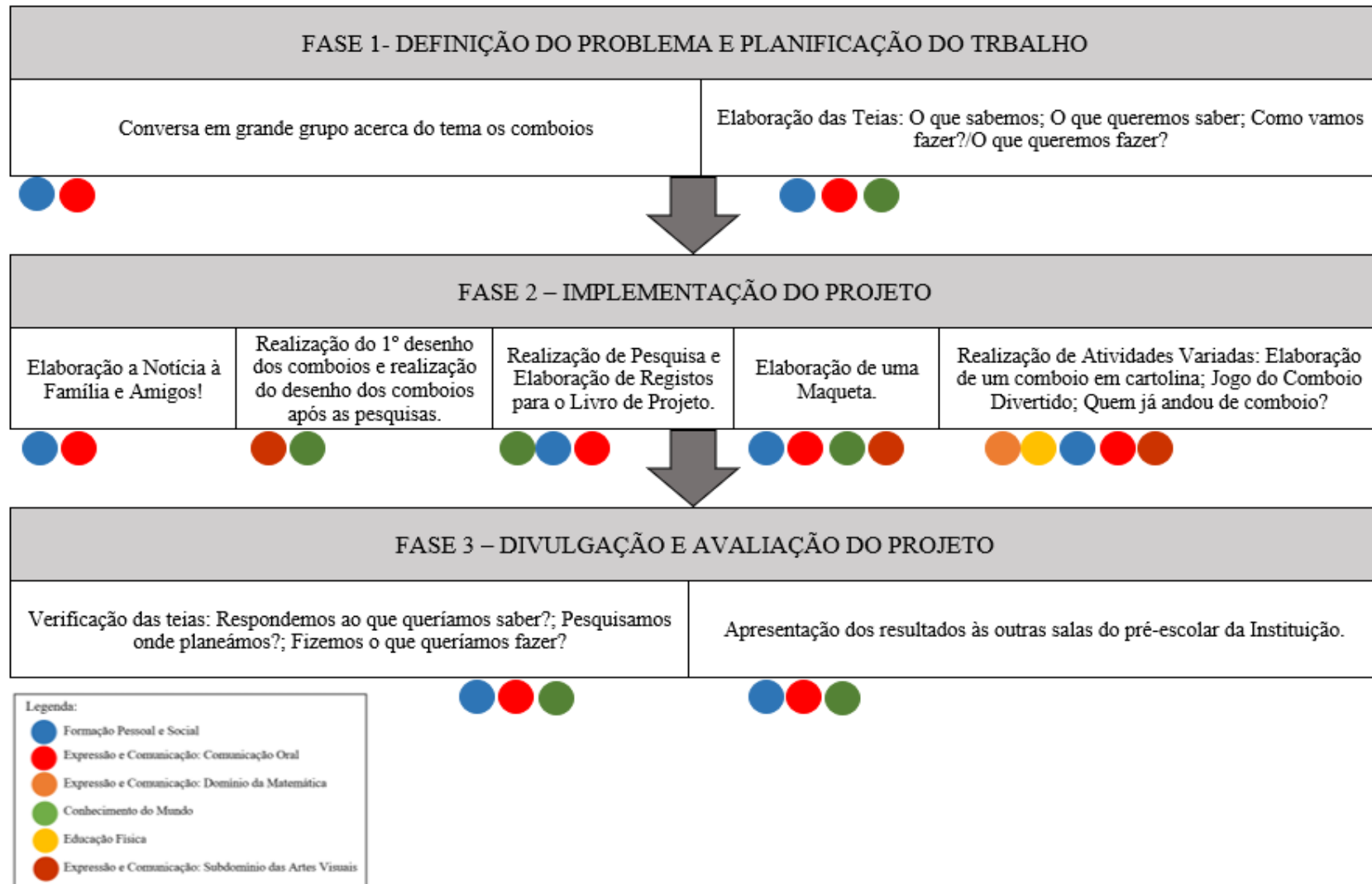
ANEXO C1 – TABELA DE IDADES E FREQUÊNCIA DO GRUPO NA INSTITUIÇÃO

Tabela C1

Idades e Frequência na Instituição do grupo 3 anos II

| Nome | Data de Nascimento | Idade | | Frequência na Instituição |
|------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------------|
| | | Em setembro de 2017 | Em janeiro de 2018 | |
| L.C | 3.02.2015 | 2 anos | 2 anos | maio 2015 |
| A.F | 30.01.2015 | 2 anos | 3 anos | maio 2015 |
| M.P | 4.01.2014 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| M.L | 7.01.2014 | 3 anos | 4 anos | outubro 2014 |
| L.S | 21.02.2014 | 3 anos | 3 anos | setembro 2014 |
| T.S | 9.03.2014 | 3 anos | 3 anos | maio 2014 |
| A.L | 15.03.2014 | 3 anos | 3 anos | junho 2015 |
| E. | 29.03.2014 | 3 anos | 3 anos | março 2015 |
| P. | 1.06.2014 | 3 anos | 3 anos | setembro 2017 |
| M. | 1.09.2014 | 3 anos | 3 anos | junho 2015 |
| C. | 3.10.2014 | 2 anos | 3 anos | setembro 2015 |
| L.F | 26.12.2013 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| A.S | 26.12.2013 | 3 anos | 4 anos | julho 2014 |
| M.B | 19.12.2013 | 3 anos | 4 anos | setembro 2017 |

ANEXO D – FLUXOGRAMA



ANEXO E1 – Registo Reflexivo de uma Atividade

Atividade: “O Nosso Comboio”

Data: terça-feira, 28 de novembro

Reformulações relativas à planificação:

Em relação à planificação inicial, as alterações prendem-se com a estratégia organizadora do grupo para a realização da atividade. Inicialmente tinha previsto realizar a atividade com dois grupos distintos, com sete crianças cada. Contudo, após conversa com a educadora, a mesma referiu como são apenas catorze, poderia realizar a atividade com todos ao mesmo tempo.

A outra alteração está relacionada com a decoração das carruagens. Por uma questão de tempo não foi possível que todas as crianças realizassem a decoração da sua carruagem. Pelo que, amanhã, será terminada a atividade.

Aspetos positivos:

Apesar do tempo que demorou a atividade, penso poder afirmar que a atividade correu bastante bem e cumpriu os seus objetivos. Consegui que todas as crianças montassem os comboios de maneira diferente (com mais ou menos carruagens, com cores escolhidas por eles, com cores ditas por mim de modo a perceber se reconhecem as cores, com padrões ditos por mim, ou padrões livres...). Esta atividade foi sempre ao encontro das aprendizagens já adquiridas por cada criança, trabalhando a diferenciação pedagógica.

Mais especificamente em relação ao que as crianças conseguiram fazer, a M. a C. e o A.F, ainda não reconhecem as cores todas, trocando várias. A A.L apenas troca o vermelho, dizendo constantemente, verde. De resto todas as crianças sabem as cores todas apresentadas nas carruagens.

Em relação à contagem das carruagens, alguns devidos à concentração, outros porque ainda não adquiriram esse conhecimento, mostraram alguma dificuldade em contar o número de carruagens que utilizaram na montagem do seu comboio. Por outro lado, já há crianças como a A.S, a M.B, a L.F, a M.P, o E. que já conseguem contar e

dizer qual o resultado da sua contagem. A P., o T.S, a L.S e a L.C mostram saber contar, no geral, mas quando perguntado qual o total, têm tendência a contar de novo, do início.

Com esta atividade consegui perceber, individualmente, quais aprendizagens já adquiridas pelas crianças ao nível da contagem e do reconhecimento das cores, o que será benéfico para a planificação de outras atividades que pretendam trabalhar estes conteúdos como para, em momentos do dia-a-dia, poder trabalhar com as crianças de modo a trabalhar nestes conhecimentos.

Aspetos a melhorar

O principal aspeto que tenho que trabalhar prende-se com o tempo que demora a atividade. O tempo de concentração das crianças, apesar de bastante elevado, não foi suficiente para que a atividade decorresse até ao final com todas as crianças em roda. Pelo que as últimas quatro crianças já realizaram o seu comboio com os amigos em brincadeira livre.

Identificação de Novas Propostas

Numa nova oportunidade, as crianças poderiam ser divididas em equipas e, cada uma, poderia ter uma tarefa diferente. No fim, todos apresentariam ao grupo como tinham construído o seu comboio: I) quantas carruagens; II) com que cores; III) qual o padrão realizado, etc. Estas equipas poderiam estender-se à decoração das carruagens, pelo que poderíamos ter diminuído o tempo da atividade.

Anexo E. PORTFÓLIO DE ESTÁGIO



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Portfólio da Prática Profissional II – Jardim de Infância

Sandra Vozone

Sob a orientação da Professora Doutora Manuela Duarte Rosa

2018

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 1. CONTEXTUALIZAÇÃO | 142 |
| 2. REFLEXÕES SEMANAIS | 151 |
| 2.1. Semana de 23 a 27 de outubro | 151 |
| 2.2. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro..... | 153 |
| 2.3. Semana de 6 a 10 de novembro..... | 157 |
| 2.4. Semana de 13 a 17 de novembro..... | 160 |
| 2.5. Semana de 20 a 24 de novembro..... | 163 |
| 2.6. Semana de 27 a 30 de novembro..... | 166 |
| 2.7. Semana de 4 a 7 de dezembro | 170 |
| 2.8. Semana de 11 a 15 de dezembro | 173 |
| 2.9. Semana de 18 a 22 de dezembro | 177 |
| 2.10. Semana de 8 a 12 de janeiro..... | 180 |
| 2.11. Semana de 15 a 19 de janeiro..... | 183 |
| 3. REGISTOS DIÁRIOS..... | 186 |
| 3.1 semana de 30 de outubro a 3 de novembro | 186 |
| 3.2. Semana de 6 a 10 de novembro..... | 194 |
| 3.3. Semana de 13 a 17 de novembro..... | 200 |
| 3.4. Semana de 20 a 24 de novembro..... | 206 |
| 3.5. Semana de 26 a 30 de novembro..... | 214 |
| 3.6. Semana de 4 a 7 de dezembro | 219 |
| 3.7. Semana de 11 a 15 de dezembro | 224 |
| 3.8. Semana de 17 a 22 de dezembro | 230 |
| 3.9. Semana de 8 a 12 de janeiro..... | 236 |
| 3.10. Semana de 15 a 19 de janeiro..... | 239 |
| 4. PLANIFICAÇÕES..... | 245 |
| 4.1. Semana de 6 a 10 de novembro..... | 245 |
| 4.2. Semana 13 a 17 de novembro | 249 |
| 4.3. Semana de 20 a 24 de novembro..... | 256 |
| 4.4. Semana de 27 a 30 de novembro..... | 262 |
| 4.5. Semana de 4 a 7 de dezembro | 265 |
| 4.6. Semana de 11 a 15 de dezembro | 269 |
| 4.7. Semana de 18 a 22 de dezembro | 271 |
| 4.8. Semana de 8 a 12 de janeiro..... | 273 |

| | |
|--|-----|
| 4.9. Semana de 15 a 19 de janeiro..... | 278 |
| 5. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA..... | 281 |
| REFERÊNCIAS..... | 300 |

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Na primeira secção deste relatório, apresentar-se-á, uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo da instituição na qual teve lugar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Assim como, uma caracterização da equipa educativa, famílias e crianças que participaram neste processo.

1.2. Meio onde está inserido a Instituição

Antes de se iniciar o trabalho com um grupo de crianças, enquanto educador é necessário ter em conta o contexto social e cultural de cada criança que constitui o grupo, de forma a conseguir adaptar o ambiente diário e as experiências de aprendizagem (Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena, 2011).

A Instituição localiza-se no Conselho de Lisboa, na freguesia de Marvila. A freguesia em que se insere este Jardim de Infância (JI) é caracterizada por alojar uma população heterogénea, tanto no que se refere à sua proveniência, ou seja, naturalidade e nacionalidade, bem como ao seu estrato social, percursos profissionais e familiares.

A mesma apresenta a existência de serviços diversos como, bibliotecas, espaços verdes e de lazer (embora um pouco distantes, a pé, da Instituição), a Polícia e um Centro de Saúde. Existem, também, locais de comércio diversificados ao dispor das pessoas. Junto à Instituição Educativa existe, também, uma rede de comunicação de transportes algo vasta que permite, à população, um fácil deslocamento e acesso aos diferentes locais que necessita. Ainda assim, as crianças utilizam pouco a rede de transportes vindo, na sua grande maioria, em transporte próprio. Por fim, o facto de a Instituição estar num local de fácil acesso permite que, por vezes, os grupos de crianças se desloquem a pé para visitas de estudo e eventos.

1.3. Contexto Socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a PPS II é uma organização sem fins lucrativos, registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e abriu no ano de 1983. Inicialmente a instituição dava apenas resposta à valência de creche, sendo que, só, em 1985, abriu as salas referentes à valência de pré-escolar. Segundo o Projeto Educativo (PE), o estabelecimento surgiu com o objetivo de prestar à população (famílias e crianças) um serviço de assistência ao nível social.

O PE estabelecido para o ano letivo 2015-2018, apresenta a instituição como uma Associação para O Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade (p.1). O

mesmo documento, refere também, que é objetivo do projeto, tornar a escola inclusiva para uma educação integral em que promova a participação ativa dos profissionais, crianças, famílias e comunidade, através do cooperativismo, tolerância e transmissão de valores (PE, 2015-2018).

Para além disso, esta Instituição Educativa tem uma linha de trabalho que privilegia adaptação de cada estabelecimento ao meio sociocultural em que se insere, uma vez que dispões de várias Instituições espalhados pelo país. Sendo que por um lado, tem uma especial atenção à integração de crianças com necessidades socioeducativas, também devido aos locais em que se inserem as Instituições e, por outro lado, favorece uma prática pedagógica individualizada, sendo este um dos pontos fulcrais do PE.

Por fim, o PE Institucional, propõe a “Educação Integral”, sendo que a mesma prevê que exista uma igual oferta de acesso às diferentes culturas existentes na sociedade, assim como terá visão de que o ser humano do que a sua capacidade cognitiva, mas também é composto por emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outras, que se interligam com a primeira. Para além disso, a educação integral considera que a educação tem um papel fulcral, em crescimento, no que se refere ao estímulo da progressiva autonomia das crianças na sua formação enquanto cidadãos.

1.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo é considerado por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Hohmann e Weikart (2011), referem que para que o ambiente educativo seja de qualidade, o mesmo, tem de promover a autonomia e a segurança das crianças, para além disso, tem de ser desafiador, de modo a que as mesmas, sejam estimuladas a fazer *explorações ativas* que contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (Gandini, 2008, p.157). Para além de ter de ser bem organizado, apelativo, e possuidor de uma boa iluminação e diversidade de materiais didáticos, lúdicos e desafiadores, sempre ao alcance do grupo de crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador, sendo assim, a sua função é a de pensar os mesmos “com intencionalidade e tendo sempre em conta os interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças que acompanham. Ou seja, sendo pensado com intencionalidade pedagógica, ele poderá ser um contributo decisivo para o desenvolvimento e aprendizagem dos mais pequenos” (Gomes, 2017, pp. 3 e 4).

No que concerne aos espaços da Instituição, na qual foi realizada a PPS II, é composta por três edifícios. No que respeita o edifício do Pré-Escolar, este é constituído por dois pisos, do qual fazem parte 5 salas (4 salas para os 4 grupos de pré-escolar e, uma última, para o acolhimento da manhã e a permanência da tarde), que dão resposta educativa a 58 crianças entre os 2^o e os 6 anos. Faz ainda parte deste edifício duas casas de banho para as crianças (uma em cada piso), o gabinete da diretora pedagógica da instituição e uma sala do Centro de Apoio Preventivo na Saúde e Educação (CAPSE).

A Instituição tem um espaço exterior amplo com áreas cobertas e áreas descobertas. Conta com dois parques, nos quais as suas estruturas já não encontram em muito bom estado de preservação, não sendo totalmente aptos à segurança das crianças. Nos parques o chão é amortecedor, em placas, pelo que, dado o desgaste, já se encontra em bastante mau estado, havendo placas soltas, e sítios em que já não há placas de chão. Na restante área exterior o chão é de tijoleira, não sendo o mais apropriado a possíveis quedas das crianças.

Relativamente à sala de atividades, esta tem dimensões apropriadas ao número de crianças que a utiliza, uma vez que o grupo também é reduzido¹⁰, tem uma boa fonte de luz natural e o seu mobiliário é todo adaptado à estatura das crianças (com exceção do armário de material a ser manipulado pela equipa educativa e, alguns topos de armários, devido ao tamanho das crianças), facilitando a autonomia do grupo nas diferentes tarefas e brincadeiras que que desempenham ao longo do dia. São exemplos da autonomia das crianças a seguintes notas de campo que tive oportunidade de recolher:

⁹ Crianças que fazem os 3 anos até ao final de 2017 ou início de 2018 (janeiro e fevereiro). Duas das quais fazem parte do grupo crianças que fazem parte da minha PPS.

¹⁰ catorze crianças

As crianças são autônomas no que respeita a exploração de materiais e espaços na sala. Quando querem fazer um desenho, sabem perfeitamente onde se encontram as folhas e os materiais de escrita. A única coisa que fazem é perguntar se podem ir realizar um desenho pois nem todos os momentos são oportunos para tal. (Nota de Campo do dia 30 de outubro de 2017)

A L.C pede para ir fazer um desenho. Após resposta positiva, a menina vai buscar uma cadeira, pegando nela, dirige-se à bancada onde estão canetas e lápis – pousa a cadeira – e pega num recipiente. Volta a pegar na cadeira e dirige-se, depois, à mesa onde pousa o material, e a cadeira no lugar em que se quer sentar. Por fim vai buscar uma folha e vai realizar o seu desenho, sem necessitar da ajuda de ninguém. (Nota de Campo do dia 17 de novembro de 2017)

A sala de atividades encontra-se dividida em diferentes áreas que, na maioria, estão dispostas pelos cantos da sala, divididas com recurso ao mobiliário existente. As crianças têm, então, acesso à área do Tapete/Grande Grupo, na qual acontecem as reuniões da manhã e ao longo do dia, sempre que necessário; a área da Biblioteca, inserida mesmo ao lado da anterior, na qual as crianças podem explorar os livros/revistas sentadas no tapete. A Área do Jogo Simbólico (ou Faz de Conta), a Área dos Jogos de mesa (dispostos em dois armários distintos), a Área da Garagem e das Construções, na qual tem acesso a um tapete que transpõe o desenho de uma cidade. A Área das Tecnologias, na qual têm acesso a um computador com colunas para ouvir músicas/vídeos e internet e, por fim, a Área das Artes Visuais, que dispõe de água com um lavatório e onde as crianças, autonomamente, realizam desenhos livre ao longo dos dias. A organização da sala deste modo, permite que as crianças tenham uma variedade de atividades possíveis de realizar (Cardona, 1992), de acordo com as suas escolhas, intenções e interesses.

Cada área definida potencia diferentes capacidades nas crianças. Na área do Tapete/Grande Grupo é possível promover a conversa em grande grupo, o respeito pelo outro – pelas suas opiniões e tempo de falar e momentos de partilha variados. A área da Biblioteca, estimula o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação. Proporciona momentos de partilha de livros em grande e pequeno grupo e trabalha o repouso físico e relaxamento das crianças. Relativamente à Área do Jogo Simbólico e a Área da Garagem e das Construções, permitem à criança experimentar, atuar acerca de situações comuns que lhe são familiares, próximas e significativas do seu meio envolvente: papéis, situações, pessoas e conflitos. Permite, ainda, o trabalho em equipa e

a valorização da expressão de sentimentos e ideias. A Área dos Jogos de Mesa potência o raciocínio lógico na criança, desenvolve a coordenação óculo-manual e, também a motricidade fina, assim como o trabalho em equipa. Por último, em relação à Área das Artes Plásticas, a mesma estimula o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança, desenvolve a motricidade fina, coordenação de movimentos e o sentido estético.

Os materiais existentes na sala de atividades encontram-se bem distribuídos/organizados pelas respetivas áreas, proporcionando e promovendo o “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva et al., 2016, p.26).

A sala dispõe de grandes espaços livres na parede e duas cordas, nas quais é possível colocar os trabalhos que as crianças vão realizando ao longo das semanas. Esta afixação é muito importante para que cada criança se reveja e analise a si, e aos pares, nos trabalhos, sentindo-se competentes e para que compreendam que o seu trabalho é valorizado e embeleza os espaços que lhes pertencem (Folque, 2014).

Por fim, no que respeita as rotinas, estas são estruturadas de modo a que as crianças compreendam o que se segue. Contudo, as mesmas são flexíveis, adaptando-se às necessidades das crianças, ao longo dos dias, e acontecimentos pontuais na Instituição. As rotinas estão organizadas e surgem de uma forma fluída na grande maioria do tempo, uma vez que a equipa educativa, tem plena noção de qual o seu papel e função. Sendo que o mesmo passa pela promoção de uma relação pessoal com cada criança, permitindo-lhes exercer um papel ativo de observação e focada no apoio, de modo compreender e responder às suas necessidades. Bem como, pelo poder que têm na criação de situações desafiantes para o pensamento atual da criança provocando, assim, um conflito cognitivo que a permita renovar o seu empenho ativo e individual em diferentes situações ou problemas (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.5. A Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição, no que respeita à valência de pré-escolar, conta com quatro educadoras e quatro auxiliares de ação educativa. Relativamente ao trabalho de equipa, são realizadas reuniões mensais para a partilha de ideias, permitindo a

expansão dos seus conhecimentos e práticas, e tomada de decisões no que respeita atividades conjuntas. De salientar que nestas reuniões estão, também, presentes as educadoras da valência de creche.

No que respeita à equipa de sala, esta é composta por duas pessoas, a educadora, que já está nesta Instituição há 15 anos, 3 dos quais neste estabelecimento em particular e a auxiliar, que faz parte da equipa há 11 anos. Trabalham na mesma sala, com a grande maioria deste grupo, desde a sala dos 12 meses. A melhor maneira de caracterizar a relação das duas, enquanto equipa educativa, que trabalha com estas crianças, é através do que a S. me transmitiu, mais do que uma vez:

“A A. não é minha ajudante, não é o meu braço direito ou esquerdo. A A. é a minha equipa, é com ela que planeio, que realizo e tenho plena confiança na pessoa que tenho ao meu lado, pois sem ela não consigo realizar todo o meu trabalho”. (Nota de Campo do 8 de novembro de 2017)

Posto isto, através de tudo o que me foi possível observar e vivenciar, denota-se um verdadeiro trabalho em equipa que se traduz numa qualidade no trabalho pedagógico, sendo que “este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p.29).

Por fim, tanto a educadora como a auxiliar, denotam bastante experiência e sensibilidade na forma com lidam com as crianças:

Algo que reparei desde o início é a forma carinhosa como a S., e a A., recebem as crianças, bem como quando saem e as entregam à pessoa que faz a permanência da tarde. Tanto a educadora como a auxiliar, à entrada, dão um beijo às crianças e perguntam se estão bem. À saída, perguntam quem quer um beijinho, e um abraço, nunca se esquecendo de uma única criança que se chegue perto delas. Por vezes, chegam a voltar para trás, para dar mais um beijo pedido à pressa.

Esta forma cuidadosa e carinhosa de cuidar dá as crianças a confiança e a vontade de voltarem para aquele lugar pois sabem que ali são valorizadas e bem tratadas. (Nota de Campo do dia 6 de novembro de 2017)

1.6. A Famílias

É importante, primeiramente, “reportar as crianças às suas famílias, não menosprezando, assim, a experiência familiar que é indissociável da sua biografia” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, é relevante realizar uma caracterização das famílias das crianças, não para defini-los ou rotulá-los com base nos traços estruturantes dos seus contextos familiares, mas sim para abrir caminho para poder vir a compreendê-los.

As famílias não são todas iguais e como tal é importante perceber qual a sua organização para que se compreenda cada criança de forma diferenciada assim, de seguida, realizei a caracterização das famílias da sala dos 3 anos II. No que diz respeito à organização familiar, as 11 crianças vivem com a sua família nuclear (pai, mãe, irmãos). Sendo que, no caso destes últimos, 8 crianças têm irmãos, sendo que 3 são os mais velhos na fratria, e 3 os mais novos¹¹.

Em relação à origem social das famílias, é possível verificar alguma diversidade de situações sociais, tanto no que respeita os níveis e categorias profissionais, ainda que todos trabalhem no setor terciário, bem como a níveis de escolaridade, em que a maioria dos pais tem o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade e idades, sendo que a mesmas variam entre os 21 e os 37 anos. Estes fatores traduzem-se num capital económico e cultural pouco diversificado entre as famílias, predominando o nível económico médio-baixo.

1.7. O grupo de crianças (dados retirados do projeto curricular de sala)

O grupo de crianças da sala dos 3 anos II é composto por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos – até ao final da PPS. Sendo um grupo heterogéneo no que às idades diz respeito, permite que a interação entre crianças com diferentes desenvolvimentos e conhecimentos seja facilitadora do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens (Silva et al., 2016).

No que respeita o seu percurso institucional, 12 das 14 crianças (3 rapazes e 11 raparigas) que constituem o grupo transitaram da valência de creche, dos 2 anos, para a sala dos 3 anos, do pré-escolar. Relativamente às restantes duas crianças, uma,

¹¹ Dados Retirados do Projeto Curricular de Sala

veio de outra instituição educativa, na qual já frequentava a sala do pré-escolar e, a outra, esteve numa ama até iniciar o seu percurso na instituição. Algo que foi possível notar com a discrepância de género neste grupo, prende-se com o facto de as crianças do género feminino se sobreporem, em momentos de conversa de grande grupo, às crianças do género masculino. Acabando por prevalecer, na maioria das vezes as ideias e opiniões das meninas em relação às dos meninos.

Em relação ao tempo de permanência das crianças na instituição, existe uma forte permanência tempo neste espaço, sendo que a maioria das crianças permanece dentro da instituição entre as 7:30h e as 19:00h, salvo raras exceções que saem entre as 17:00h e as 18:00h.

No que concerne às características do grupo, este é bastante comunicativo, participativo e dinâmico nas rotinas e atividades diárias dentro da sala de atividades. Para além disso, mostram ser crianças muito interessadas e curiosas acerca do mundo que os rodeia. Demonstam, também, uma grande aptidão para o Domínio da Educação Física, onde se destacam com grande destreza.

Hoje vou escolher dois, ou três, meninos para fazerem o desenho da nossa notícia, pode ser? E nos outros dias, escolhemos outros.

Sim Sandra, pode ser, diz praticamente todo o grupo de crianças. Mas, entretanto, começam a maioria das crianças a dizer: “eu também quero fazer”, “eu também, eu também”. (Excerto da nota de Campo do dia 22 de novembro de 2017)

Ainda relativamente às potencialidades do grupo, é possível verificar uma forte motivação para a exercitação da representação simbólica (“faz de conta”) sob a forma de imagens mentais, de imitação e, através da própria linguagem, bem como pela representação ilustrativa que têm de certas situações do quotidiano. A crianças mostram, também, um grande interesse por lengalengas, canções e brincadeiras com a pista dos comboios.

Antes do começo da reunião da manhã...

A.S: Sabes Sandra, no fim de semana eu a mana (a L.F que faz parte do grupo, uma vez que são gémeas) estivemos a fingir que éramos a S. e a A.

Eu: Ai foi? E o que fizeram?

A.S: Estávamos a cantar o “bom dia” e tivemos que zangar porque os meninos estavam a gritar.
(Nota de Campo do dia 30 de outubro de 2017)

O grupo apresenta uma grande autonomia quer nas suas rotinas diárias (comer, ir à casa de banho, deitar-se para a sesta), quer na utilização, exploração e arrumação dos materiais ao seu dispor na sala, existindo apenas momentos pontuais de necessidade de ajuda do adulto.

Por outro lado, no que se refere às suas fragilidades, é ainda observável bastantes momentos de conflitos interpessoais e intrapessoais, em que as crianças não são capazes de resolver sozinhas, com recurso a estratégias internas, recorrendo à intervenção do adulto para a sua resolução.

Na hora da sesta M.B deitou sangue do nariz (...). Quando se apercebeu da situação, a M.B, alterou o seu comportamento ficando inquieta e incomodada com o facto de, agora, não ter lençóis para dormir a sesta. Este momento levou a que a criança comesse a solicitar, de uma forma muito persistente, a atenção da A., começando a chorar quando contrariada. Isto é, quando a A. (auxiliar) não acedeu ao seu pedido, em forma de choro, para que esta fosse para perto dela. A M.B esteve a chorar durante algum tempo, acalmado-se apenas quando a A. se voltou a aproximar dela. (Excerto da Nota de campo do dia 31 de outubro de 2017)

A M.B aproxima-se da S. a dizer que a L.C lhe bateu com a pá. A P. vem logo atrás, dizendo: “olha, olha ela bateu com a pá”.
A S., educadora, resolve a situação com a M.B e com a L.C, conversando com as duas e acabando com um pedido de desculpas e um beijo por parte da L.C e diz à P. para ir brincar.
A P. ainda recorre muito ao adulto para a resolução de conflitos, quer estes sejam com ela e com outro amigo, quer sejam com outros amigos e não a envolvam. (Nota de Campo do dia 30 de novembro)

Também no que se refere às fragilidades deste grupo, é possível verificar dificuldade na Comunicação Oral, sendo que algumas crianças do grupo praticamente não falam e, no geral, têm alguma dificuldade em exprimir os seus sentimentos, gostos, opiniões ou ideias.

Durante o momento em que as crianças relatam o seu fim de semana, chamo a L.S para me contar o que fez nesses dias. A menina que ainda não fala muito, e que não consegue articular uma frase

completa apenas me diz: “Mãe... Pai... Praia... Minnie.” (Nota de Campo do dia 12 de novembro de 2017)

2. REFLEXÕES SEMANAIS

2.1. Semana de 23 a 27 de outubro

A sala dos 3 anos

Terminada a quinta semana de PPS II, ou seja, passado o primeiro mês de estágio, importa refletir acerca do facto de, a partir do fim desta semana eu terminar o estágio na sala em que o mesmo decorreu até ao momento.

Um mês de estágio serve, e serviu, para trabalhar imensos conteúdos, para criar laços afetivos muito fortes, para conhecer o grupo de uma forma profunda de forma a poder trabalhar pelos seus interesses, e até, para já conseguir introduzir algumas estratégias de trabalho novas na sala de atividades. Contudo, e talvez pela falta de comunicação existente da parte da educadora para comigo, só esta semana, aquando da visita da cooperante ao local de estágio, a Lina, tenha conseguido expor a dificuldade de ter uma estagiária na sala nos termos que a ESE “exige”.

A esta altura, passadas cinco semanas, de trabalho árduo, de empenho, de expectativas criadas acerca do que ainda poderia realizar com o grupo, é muito difícil aceitar e compreender a decisão e posição da educadora. Até porque, por várias vezes foi perguntado, por mim, se ela não se importava que estagiasse na sua sala, se estava tudo a correr bem, se preferia que eu escolhesse outro grupo, pelo que as respostas foram sempre no sentido de que tudo estava bem e que, desde que ela não fosse prejudicada no seu trabalho, eu poderia realizar a minha PPS sem qualquer problema.

No entanto, na reunião com a orientadora de estágio a educadora mostrou que, afinal, se sentia prejudicada no seu trabalho enquanto educadora e, também, pelo facto de ir ter outro estagiário a partir de 2 de novembro iria ser impossível para ela conseguir conciliar tudo. Esta é uma situação muito complicada de gerir, pois cinco semanas não são cinco dias, e todo o trabalho até agora realizado parece perdido e, agora, sem qualquer valor.

A partir da próxima semana iniciarei a minha PPS II com outro grupo de crianças. Um grupo que também conheço, dada a minha posição de auxiliar de apoio geral da instituição até então, mas ao qual vou ter de fazer novas adaptações. Vou ter, novamente, de perceber como a educadora trabalha, as rotinas do grupo, quais os seus interesses, como é que os mesmos dão respostas a atividades propostas e, terei que recomeçar novamente todo um trabalho de pesquisa e estratégias para que o meu trabalho enquanto estagiária funcione com o grupo com o qual vou trabalhar a partir de agora.

Este é um trabalho exaustivo e que leva o seu tempo, por esse motivo, é complicado para mim pensar que tenho de começar de novo, tendo já passado cinco semanas do começo do calendário de estágio, que termina em janeiro. Contudo, a educadora que aceitou receber-me no regime de estagiária, não tendo já qualquer vínculo enquanto auxiliar da instituição, mostrou-se disponível para me ajudar e me orientar da melhor maneira. Pareceu-me disposta, numa conversa informal que tivemos, a ensinar-me tudo o que lhe for possível e fazer-me crescer enquanto futura educadora e profissional na área da educação pré-escolar, percebendo qual o real objetivo da PPS II, algo que, agora, percebo a outra educadora não tinha entendido, apesar das minhas explicações acerca do mesmo por inúmeras vezes.

Para finalizar, penso que, com a Sílvia, eu conseguirei planear, agir e trabalhar, conforme o que são os seus ideais e intenções para com o seu grupo de crianças para este ano letivo, algo que também não tinha acontecido até ao momento dada a falta de comunicação da educadora, para comigo, acerca do que iria fazer, do que eu poderia fazer e de como poderíamos articular o nosso trabalho, tendo sempre eu que pensar nas atividades de uma forma, mais ou menos aleatória, pensado sempre, e apenas, nos interesses das crianças e temas que ela referia ir trabalhar.

2.2. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro

A Heterogeneidade do Grupo

Esta foi a 6ª semana de PPS, mas a minha primeira com o grupo da sala dos 3 anos II. Contudo, e porque já conhecia o grupo, a minha integração não foi difícil, nem para mim, nem para o grupo que, não estranhou a minha presença. Apenas em casos pontuais em que tentam testar os limites, normas, regras e a autoridade do adulto dentro da sala de atividades.

Como sou o elemento novo dentro da sala e represento alguma autoridade, sendo também “professora”, as crianças tentam manipular-me testando as regras e limites impostos por mim, estabelecendo contacto ocular com a educadora como se aguardassem a sua aprovação.

Assim sendo, e porque fui apresentando tanto o grupo, como a equipa educativa através dos registos diários, esta semana faz-me sentido falar na heterogeneidade do grupo. Hoje em dia, e atrevo-me a dizer, desde sempre os grupos são heterogéneos. Se não for pela idade, anos de nascimentos diferentes ou muitos meses de diferença dentro do mesmo ano, é pelo desenvolvimento (“motor, social, emocional, cognitivo e linguístico”, (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8)). Nesse sentido parece-me fundamental falar deste grupo na heterogeneidade que os caracteriza pelas duas razões acima apresentadas e, porque, enquanto estagiária e futura educadora, antes de iniciar as minhas práticas profissionais supervisionadas, não tinha uma opinião muito positiva no que respeita esta questão.

Na sala existem não só crianças com uma grande diferença de idades como, também, com um desfasamento considerável no que respeita ao seu desenvolvimento. Contudo, e ao contrário do que se possa esperar, não é linear que as crianças mais novas estejam num nível de desenvolvimento mais atrás do que as crianças mais velhas da sala. Um exemplo muito específico é a L.C, a menina mais nova do grupo¹², que está avaliada com um desenvolvimento para uma criança de 3 anos e meio, exceto no que se refere à

¹² Só faz os 3 anos a 3 de fevereiro do próximo ano.

imaturidade que ainda apresenta na fala, apesar de se explicar muito bem e conseguir fazer frases complexas¹³.

Posto isto, a L.C, apresenta um desenvolvimento superior em inúmeras áreas em comparação com outras crianças do grupo, como a M., a L.S, o T.S ou o E. Tendo, contudo, em conta que a M. é uma criança acompanhada no que respeita ao desenvolvimento da linguagem e a L.S, já foi referenciada para uma ida ao otorrino, embora sem sucesso, pelo que as duas crianças falam muito pouco e não conseguem articular frases. O T.S, embora fale, praticamente, o respetivo ao nível de desenvolvimento para a sua faixa etária, tem algumas dificuldades em explicar-se e, em consequência, nós temos muita dificuldade em entender o que ele nos quer dizer.

Os casos apresentados nesta reflexão são apenas representativos, pois o grupo tem 14 crianças que, entre elas, têm níveis de desenvolvimento distintos em cada uma das áreas de desenvolvimento. Umas, nas quais, estão no nível esperado à faixa etária respetiva, noutras, por outro lado, em que estão um pouco atrasadas. Contudo não existem casos preocupantes assinalados pela equipa educativa, pelo menos, de que eu tenha conhecimento até ao momento, até porque, tal como é explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no documento de 2016, por Silva, Marques, Mata & Rosa,

as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.

O importante, aqui, para mim, era apenas exemplificar casos de heterogeneidade que não se prendessem apenas com a idade das crianças, mas também, com o seu desenvolvimento e, assim, conseguir justificar a escolha do tema para a reflexão semanal que aqui proponho. Posto isto, de seguida, irei fazer uma reflexão fundamentada por autores que já escreveram sobre o assunto, de forma a ilustrar e desmistificar o que é isto da heterogeneidade de um grupo de crianças.

¹³ Sobre este assunto a educadora referiu que, noutra altura, me explicava melhor o caso. Pelo que, par a já, estas são as informações que tenho.

Uma sala mista, em idades e desenvolvimento representa, para Spodeck e Saracho (1998) uma “micro sociedade”. Esta parece-me uma excelente maneira de nos referirmos à sala dos 3 anos II. Nesta sala podemos ver um pouco de tudo no que respeita o desenvolvimento das crianças até porque, tal como afirmam Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), as características intrínsecas de cada criança “(o seu património genético), o seu processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.8).

Só o facto de percebermos que cada criança é um ser único e que, por esse motivo, todas são diferentes, já era suficiente para explicar e desmistificar a heterogeneidade que encontramos nas salas de pré-escolar das Instituições Educativas. Contudo penso que poderemos ir mais além e tentar entender se esta heterogeneidade, tão vincada neste caso, é vista, pelos autores, de uma forma positiva ou negativa para as diferentes crianças dos grupos que constituem.

No que respeita, apenas e só, às idades das crianças, e como já referido estas, são bastante distintas¹⁴, muitos são os autores que referem os benefícios da constituição de grupos heterogéneos a nível etário. Niza (2013), Katz (1995;1998) e Folque (2014), por exemplo, reconhecem as vantagens destes grupos pela sua aplicabilidade na organização dos mesmos, assim como no que respeita o desenvolvimento da criança. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), acrescentam, referindo que a diversidade de idades acentua e valoriza as interações no grupo, oferecendo inúmeras ocasiões de aprendizagem entre as crianças.

As autoras supracitadas referem, também, que a interação de crianças em diferentes momentos, ou estágios, de desenvolvimento e com saberes distintos, nas mais variadas áreas do saber, tornam facilitador o desenvolvimento e a aprendizagem (ibidem, 2016). Na mesma linha de pensamento, Teixeira et al. (2011) referem que, a convivência em salas heterogéneas, proporcionam benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois o facto do grupo de crianças se encontrar em diferentes estágios de desenvolvimento vai criar situações propícias para o aparecimento dos desafios

¹⁴ Nascimentos entre dezembro de 2013 e 3 de fevereiro de 2015

cognitivos e por consequente, vai proporcionar condições para que exista um progresso contínuo ao nível das várias áreas de desenvolvimento da criança. Folque (2014), acrescenta, referindo que, nestes grupos, é criada uma “zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas [amigos], num grupo inclusivo e diversificado” (p. 53).

No que concerne à questão em que, Folque, refere a capacitação do que uma criança é capaz de fazer sozinha, existiu na sala, durante o período do mês de setembro uma questão interessante relacionada com a ida à casa de banho. A L.F mostrava uma grande apreensão em ir à casa de banho sozinha, pelo que, tanto a Sílvia com a Xana, na impossibilidade de poderem estar sempre a sair da sala para a acompanhar, começaram a pedir à A.L para a acompanhar¹⁵. O interesse desta situação prende-se com o facto de a A.L ser mais nova que a L.F embora, aqui, a diferença etária não seja muito significativa, é de notar e, anotar que, as crianças mais capazes em determinado domínio, neste caso a autonomia que se relaciona com a deslocação à casa de banho, assumem a responsabilidade de cuidar e apoiar as crianças que ainda estão na aquisição dessa mesma capacidade e/ou saber.

Para concluir, a minha posição no que respeita a heterogeneidade dos grupos de crianças, é veemente alterada após a minha integração neste grupo e, após vivenciar momentos que mostram a realidade de que a diferença cognitiva, social e, até, motora, pode ser beneficiadora para as crianças que integram os grupos. Assim, entendo e concordo, agora, com todos os autores acima referidos que, a heterogeneidade, é beneficiadora para os grupos e equipas educativas que estão à frente das salas, aplicando-se, sem qualquer sombra de dúvida – na sala da PPS - uma diferenciação pedagógica, necessária e essencial a cada criança, sendo que cada uma, é um ser único respeitando, sempre, a diferença entre cada um, e todos.

¹⁵ Situação observada e vivenciada enquanto, ainda, auxiliar de apoio geral da Instituição

2.3. Semana de 6 a 10 de novembro

Brinquedos de meninas e de meninos? O que é isso? Ou a Identidade de Género.

Desde cedo, no meio em que estamos inseridos, que a distinção entre menino e menina é feita, existindo inúmeras ideias pré-concebidas e enraizadas. Começando pelo seu nome próprio, passando pelas roupas que lhes vestem desde que nascem (azul para menino, rosa para menina) ou pelos brinquedos oferecidos em datas festivas. Desta forma, tudo o que se relaciona com sexo, género, e com a identidade do mesmo, ganha uma particular sensibilidade no meio que rodeia nos rodeia.

Fazendo as Instituições Educativas, neste caso o Jardim de Infância, parte desses meios, a sensibilidade do tema, também aqui, se torna evidente. A partir de tenra idade que conseguimos ver nas crianças comportamentos que vão ao encontro daquilo que a sociedade concebeu para o nosso género ou sexo – termos que explicarei mais à frente para desmistificar mais sobre o tema em questão -, isto é, por exemplo, por norma as meninas brincam com as bonecas e os meninos com carros. Nesse sentido, e pelas observações feitas no decorrer dos dias com o grupo de 3 anos, com o qual estou a realizar a minha PPS, posso afirmar que, com estas crianças essas diferenças entre brincadeiras são, praticamente inexistentes até ao momento.

Excerto de uma nota de Campo do dia 3 de novembro:

O T.S e o E. estão na área da casinha, põe a mesa (pratos, talheres, copos, etc.). Sentam-se nos bancos a conversar e a fingir que estão a comer, tal e qual dois adultos se tratassem.

Nota de Campo de 8 de novembro:

Estão algumas meninas a brincar com as barbies na área da biblioteca, sentadas na manta. O A.F aproxima-se delas, senta-se e começa, também ele, a brincar com as barbies tal e qual como as amigas fazem.

Do que me é possível observar, o menino não faz qualquer distinção das brincadeiras que normalmente se associam a rapazes ou, por outro lado, a raparigas, utilizando todos os brinquedos da sala, dependendo apenas, e só, da sua vontade.

Nestas duas notas de campo, apenas ilustrativas do que me foi possível observar, conseguimos perceber que existe, por parte do grupo de crianças, uma exploração total da sala, sem pensamento se é adequado, ou não, ao facto de serem rapazes e/ou raparigas.

É importante, também, perceber que tanto a educadora cooperante, como auxiliar, não tem qualquer atitude que discrimine brincadeiras ou comportamentos por género o que, será, a meu ver, positivo para a exploração geral da sala (nas diferentes áreas), tanto pelos rapazes como pelas raparigas. De salientar, também, o facto de os rapazes nesta sala estarem em número muito inferior, 3 rapazes para 11 raparigas, o que poderá ter alguma influência, dado que não é muito regular que estes números sejam tão dispares.

Posto isto, parece-me importante desmistificar um pouco esta questão de género e sexo. Quais as diferenças, o que cada um quer realmente dizer e o que cada uma nos transmite para que, quando passadas as crianças, não sejam da maneira errada. Por outro lado, é também, importante, perceber qual o papel da Escola (Creche e J.I), têm na passagem de conceções acerca destes papéis de género e sexo para as suas crianças.

Começando pelo termo “sexo”, este, prende-se apenas às características biológicas dos sujeitos, isto é, serve para “distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas (sexo feminino e sexo masculino)” (Marchão & Bento, 2012, parágrafo 1) e, neste caso, não há dúvida que as crianças do grupo, todas elas, sabem identificar-se como rapaz e/ou rapariga ainda que, nem sempre, consigam identificar as suas características físicas com exatidão.

Referindo-me agora ao género, e porque é aqui que tudo começa, na sociedade e comunidade, que circunda as crianças, é nelas, que são construídas as diferenças entre género. Estas não são naturais como é, perceptível, que uma criança de 3 anos possa pensar. Posto isto, o termo “género”, parece ser, bastante mais complexo que o anterior uma vez que o mesmo nos remete, automaticamente, para identidade de género, isto é, a “consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino” (Silva et al., 2005). Esta identidade assenta, assim, nos valores, atitudes e comportamentos que a sociedade considera ser apropriado consoante o sexo biológico (Miranda, 2008), devendo ser entendida de uma “forma relacional e não estática, dado que constitui algo que os seres sociais fazem e não algo que eles têm” (Miranda, 2008, p.3).

O conceito de género acentua o carácter social e histórico das distinções baseadas no sexo (Barbosa citado por Moreira, 2015). “Assim, as crianças vão construindo a sua identidade de género «num processo continuado e dinâmico de construção de práticas sociais, em consonância ou divergência com as concepções da sociedade a que pertencem».” (Barbosa citado por Moreira, 2015, p.24).

As diferenças entre os géneros são, pois, o resultado “. . . dos papéis sociais que regulam o comportamento das pessoas na vida adulta e que são aprendidos pelas crianças através de processos de socialização” (Nogueira, 1999, p. 172-173).

Partilhando a perspetiva de Barbosa (2007) o corpo em si, com as suas marcas biológicas, constitui-se como “matéria-prima de um trabalho social de construção das identidades, papéis, estereótipos, desigualdades baseado no sexo biológico” (p. 61). Assim, este deixa de ser apenas uma entidade física, para passar a ser lugar a partir do qual se estabelecem dois polos, o feminino e o masculino e se tende a interpretar o sexo e o género como a mesma coisa (Barbosa, 2007). (Moreira, 2015)

Em relação à Escola, Louro (citado por Finco, 2003), afirma que a escola é parte importante no processo de aquisição de género por parte das crianças. Acrescentando, esta também não é neutra no que se refere aos processos de construção da identidade de género, contribuindo até, de uma forma desigual (Finco, 2003). Sendo que a mesma, se inicia, “desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação” (Ibidem, 2003, p.99) de infância.

Posto isto, as crianças em idade pré-escolar começam a interiorizar os estereótipos existentes no seu meio, associando-se a um dos géneros, agindo em conformidade com o mesmo, tomando, já, consciência das diferenças entre aquilo que é para meninos e para meninas interpretando que têm *estilos de comportamentos diferentes* (Moreira, 2015).

Para finalizar é, então, fulcral que se promova a igualdade de género, fazendo deste procedimento, parte do processo educativo. É, pois, importante que, no JI se “. . . deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, citado por Marchão & Bento, 2012, parágrafo 7). Estaremos, assim, a dar oportunidade a rapazes e raparigas (meninos e meninas) a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância

com sua inteireza, em sua plenitude (Finco, 2003, p.100). Pelo que, na sala da educadora Sílvia, posso afirmar, que este trabalho é feito, até de uma forma inconsciente, uma vez que – pelas conversas e contacto diário com a educadora e a auxiliar -, as duas mostram ter uma posição em tudo semelhante ao que foi escrito anteriormente.

2.4. Semana de 13 a 17 de novembro

A gestão de grupo e a gestão de conflitos

Está terminada a 8ª semana de PPS em jardim de infância, e com ela surgem mais questões e temas que merecem uma reflexão da minha parte. Nesta reflexão em específico, centrame-ei nas questões da gestão do grupo e na gestão de conflitos, interpessoais, isto é, entre crianças ou mesmo entre criança-adulto.

Relativamente à gestão de grupo, é importante debruçar-me sobre esta questão devido a algumas conversas que têm ocorrido entre mim e a educadora cooperante, tais como a que ocorreu no excerto do registo diário apresentado.

Excerto do Registo Diário do dia 15 de novembro:

Ainda no que concerne à atividade realizada esta manhã, a Sílvia, chamou-me novamente à atenção para o facto de, por vezes, estar tão concentrada num trabalho que não consigo ter uma visão geral do que está a acontecer com o restante grupo. Eu entendi o que ela me disse, e tenho plena noção de que o que diz é real. Por esse mesmo motivo sei que tenho de arranjar estratégias que me ajudem a fazer múltiplas tarefas, pois um dia posso estar sozinha com um grupo e terei que ser eu a comandar e ter em atenção todas as (micro)situações que se passam à minha volta.

Existe, também, a gestão de grupo a um nível de “macro” gestão, isto é, quando estou a realizar uma atividade com todas as crianças, ou quando as mesmas, se encontram em brincadeira livre pelas diferentes áreas. Neste aspeto, penso que não tenho a dificuldade de gerir o grupo, ou pelo menos esta, não é tão visível quanto à já supramencionada. Aliás, já conversado também com a educadora, a mesma, referiu que eu sou capaz de gerir o grupo, e os seus desafios em termos comportamentais, a nível mais geral, e quando as atividades são coletivas. O que penso ser algo extremamente positivo para o estágio em que nos encontramos da PPS e devido ao facto de não estar desde setembro com este grupo de crianças.

Posto isto, sobre a gestão de grupo, Matos (2014) diz-nos que podemos definir como gestão a “utilização de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos” (p.21). No seguimento desta definição a mesma autora refere que a gestão e o controle de um grupo de crianças, por parte de um educador, exige regras previamente definidas com as crianças (tal como acontece na sala sempre que são relembradas as regras, ainda que estas não estejam expostas). A autora acrescenta, ainda, que a gestão do grupo pode ser facilitada quando as crianças se sentem envolvidas e “ouvidas na planificação” (p.21) e, para mim primordial, quando se estabelecem interações positivas entre o educador (estagiária) e as crianças, ou seja, para a gestão e controlo do grupo é importante o estabelecimento de uma boa relação pedagógica entre todos os intervenientes. Estrela (citada por Matos, 2014), define, relação pedagógica como “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (pp.21 e 22).

Ainda no que respeita a gestão de grupo, é importante perceber que quando se trata de educação de infância não existem fórmulas específicas (Matos, 2014) para a resolução de problemas de gestão de grupo. Nesse sentido, sei que tenho de adotar estratégias que, primeiro que tudo, me deixe confortável e que, por consequência, ajude as crianças a sentirem-se bem comigo, a respeitar e estar conforme o que é desejado pelas regras, atividade ou momento específico. Em questões de indisciplina durante atividades ou momentos da rotina, tal como aconteceu esta semana, sei que necessito de adotar

Excerto do registo diário do dia 15 de novembro:

A L.F costuma, tal como acontece com a maioria do grupo, por vezes, testar alguns limites, exagerando nas brincadeiras que faz (...) hoje, o que começou por ser uma brincadeira em que a menina me veio pôr o papel do rebuçado no bolso da bata, dizendo-lhe, eu, se por acaso era o caixote, fez com a L.F pensasse que tudo o que eu diria daí para a frente era brincadeira.

Quando comecei a pedir para a arrumar a sala ela disse que não tinha brincado, que não ia. Mais à frente, já a arrumar, quando lhe disse que alguns brinquedos estavam fora do sítio, ripostava dizendo que não, etc.. Ao fim de algum tempo a dizer-lhe que já não estava a achar graça à brincadeira e que ela não me estava a respeitar tive mesmo que a sentar, pois ela parecia não querer saber.

estratégias. Como estratégias, por exemplo em situações de indisciplina em vez de castigar poderei “discutir” a situação com a criança, pois tal como afirmam Formosinho, Katz, McClellan, & Lino (2006, p. 27) é uma estratégia “muitas vezes igualmente eficaz ou mesmo mais eficaz” do que a punição. Ainda assim o castigo, em algumas situações, não poderá ser descartado, sendo que deverá ser breve, imediato ao mau comportamento e respeitar os sentimentos da criança (Brazelton citado por Sousa, 2014), tal como aconteceu na situação abaixo descrita.

No que concerne a gestão de conflitos, e neste termo, a gestão de conflitos intrapessoais, Deutsch, Pruiitt & Rubin citados por Miguelote (2012), dizem-nos que os conflitos até podem ser positivos, “sempre que saibamos geri-lo adequadamente, de modo a estabelecer relações cada vez mais cooperativas e a procurar alcançar uma solução integrada do problema, em benefício de ambas as partes” (p.24).

Para além disso, é fulcral entender que as crianças são capazes de desenvolver competências sociais consistentes quando têm a oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos (Piaget, 1932), de uma forma colaborativa, justa e pacífica. Ainda assim, devido à idade, verifica-se a necessidade de regulação e resolução de alguns episódios de conflitos por parte do educador, de forma a que deles surja alguma aprendizagem positiva.

Nesse sentido o papel do educador é fulcral, uma vez que, “o apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2007, p.65). Para começar, é essencial que o educador oriente “educador oriente as crianças nas suas interações e que lhes proporcione experiências onde a incentive a cooperar, em particular nos primeiros anos de vida em que a competência social é apenas emergente” (Williams et al. citado por Mória, p.35).

Acrescentando, cabe ao educador ser ouvinte, observador e ser alguém que sabe as estratégias que as crianças utilizam numa situação de aprendizagem, tornando-se importante que a criança sinta que o adulto é um recurso ao qual pode recorrer sempre que necessário (Edwards, 1999). Assim, depois de refletir e de ler o que alguns autores nos dizem, acredito que o educador deve assumir um papel de mediador perante situações de conflito, adotando estratégias que ajudem a resolve-la.

Por fim, algumas estratégias que enquanto educadora estagiária poderei, e deverei, adotar podem passar por: 1- Aproximar-me do conflito calmamente; 2- Reconhecer os sentimentos dos envolvidos com o objetivo de recolher informações; 3- Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças disseram; 4- Envolver as crianças na sugestão de ideias e soluções; 5- Repetir as soluções propostas e pedir as crianças que tomem decisões sobre aquela a por em prática; 6- Encorajar as crianças a colocarem em prática as suas decisões (Baseado nas estratégias de Post e Hohmann, 2011). Ainda que seja necessário ter em conta a faixa etária das crianças e o nível que as mesmas têm da comunicação e da linguagem oral.

2.5. Semana de 20 a 24 de novembro

A Metodologia de Trabalho por Projeto

Esta semana dei início ao projeto a ser desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de CDEI¹⁶. Este deve ser um projeto realizado com base na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) e, como tal, deverá surgir dos interesses e curiosidades das crianças do grupo. Assim sendo, o tema a ser abordado neste projeto, é o dos comboios. O projeto surgiu a semana passada, após uma conversa, iniciada por mim, num momento de brincadeira livre das crianças, em que algumas brincavam com a pista dos comboios.

Nota de Campo do dia 14 de novembro:

À tarde, já quase na hora da minha saída, e depois de ter um momento de grande grupo com eles, digo-lhes para irem brincar, pelo que a M.L se dirige à zona da garagem. Eu dirijo-me a ela e pergunto o que vai fazer, ao que me responde que vai fazer uma pista para os comboios.

Uma vez que os observo, inúmeras vezes a brincar com os comboios, pergunto-lhe se gostava de saber mais sobre os comboios. Ela diz que sim. Algumas meninas que estão perto de nós também dizem que querem, após questionamento.

A A.S diz logo que assim vamos ensinar mais coisas sobre os comboios. Eu digo-lhe que sim, que vamos fazer um pouco como com as formigas. Que podemos fazer um projeto. Tanto a M.L, como a A.S dizem que sim, que querem. Seguindo-se o E. e o T.S. Só a L.C diz não querer saber mais sobre os comboios.

¹⁶ Conhecimento e Docência em Educação de Infância

Após esta conversa inicial, nos dias que se seguiram tentei promover conversas que visassem entender se, de facto, havia interesse suficiente para que se realizasse um projeto. Nestas conversas as respostas do grupo foram sempre bastante positivas à proposta de realizarmos várias atividades sobre os comboios, nas quais descobriríamos factos sobre este meio de transporte. Acrescentando, e algo que acho normal, nem todas as crianças demonstraram o mesmo nível de interesse, aliás, algumas crianças tal como a M. ou o A.F, não demonstraram qualquer interesse ou entusiasmo pelo que se estava a conversar. Por esse motivo, em conversa com a educadora, já foi mencionado o facto de só as crianças com real interesse no projeto, o realizarem. Não excluindo, por outro lado, a hipótese de todos participarem em momentos do projeto nos quais sintam interesse e que façam sentido serem coletivos.

Para a realização deste projeto, nos moldes que a MTP, segundo os autores que escrevem sobre ela, a caracterizam, é importante esclarecer alguns pontos acerca deste grupo de crianças. Em primeiro lugar, e fulcral entender, é o facto de o grupo ter transitado este ano para o pré-escolar e, encontrar-se por isso, numa faixa etária entre os 2 e os 3 anos de idade.

Assim, e de acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), um bom educador é aquele que começa por pensar como são as crianças de determinada idade e nível de desenvolvimento. Esta sabedoria providencia uma ideia geral das atividades, rotinas, interações e currículo que serão produtivos para o grupo que acompanha. Aplicando-se estes fatores ao desenvolvimento do projeto, pois sem conhecer e caracterizar este grupo, é impossível entender-se as dificuldades que possam aparecer na realização de atividades, tendo eu, que adaptar estratégias de forma a conseguir que as crianças cheguem ao conhecimento, e que este se torne significativo para o seu desenvolvimento.

Para estes autores, só conhecendo o grupo, é que o educador conseguirá tomar decisões concordantes com o desenvolvimento das crianças e estas decisões serão: apropriadas à idade e à individualidade de cada criança. Contudo, e imprescindível numa perspetiva mais individualista, não podemos esquecer que cada criança é diferente, tem percursos de vida e experiências distintas, tendo o educador, também, que realizar uma observação a cada criança de forma a perceber quais os seus interesses, quais as formas na resolução dos problemas, como se relaciona com os outros e os adultos, etc.

Em segundo lugar, e tão importante como a idade, é o facto de o grupo nunca ter trabalhado com a MTP, nos seus moldes específicos, e é daí que podem advir, também, algumas dificuldades, tal como aconteceu no caso da primeira pesquisa realizada na sexta-feira. O facto de a atividade não ter sido preparada previamente influenciou de alguma forma o decorrer da atividade, mas também o facto de as crianças não estarem habituadas a este tipo de pesquisa mais intensiva, e serem ainda muito novas, fez com que a atividade não tivesse qualquer impacto, nem significado, uma vez que apenas ler informação e mostrar algumas imagens, não lhes trouxe interesse ou entusiasmo no que estava a ser realizado. Neste dia, entendi que a estratégia utilizada não foi, de todo, a mais adequada tendo que alterá-la para a próxima vez que realizarmos pesquisa.

Por outro lado, e algo que poderia tornar-se muito interessante, até para ter iniciado o projeto, era o facto de conseguirmos ir a uma estação de comboios que se encontrasse no meio envolvente à Instituição, pois tal como afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes.” (p.11). Contudo, na impossibilidade de isso acontecer, tentarei, ao máximo, levar factos e materiais acerca dos comboios para a sala de atividades, de forma a aproximar o grupo do que é real acerca do tema. Tentarei, ainda, levar à sala um maquinista que, com a sua experiência, conte às crianças factos que responda às suas curiosidades.

Posto isto, para dar início a fase de execução/implementação do projeto (segunda fase da MTP), recorri ao conto de uma história: *A pequena carruagem vermelha* e, de seguida, realizou-se o primeiro desenho do comboio, segundo os conhecimentos que as crianças já têm sobre o mesmo. O objetivo é que, no fim do projeto, se realize um novo desenho, percebendo se houve, ou não, alterações das conceções gráficas que as crianças têm acerca dos comboios, e de como estes são.

É nesta fase do projeto que se procura, como objetivo principal, que as crianças adquiram novos conhecimentos através de vários meios, tais como: pesquisas direcionadas para o tema, visitas especializadas no tema à sala, construção de materiais, incentivando “o uso independente das competências que as crianças já possuem” bem como do fortalecimento das “predisposições das crianças para a busca de informação e para a dedicação profunda a um tema que lhes interesse” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

Após tudo isto, é importante ainda, contextualizar um pouco mais a MTP, esta metodologia segundo Leite, Malpique e Santos citado em Vasconcelos (s.d.), é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10). Nesse sentido, e como anteriormente mencionado acerca do interesse das crianças não ser igualitário, tentarei envolver as crianças mais interessadas na pesquisa, que posteriormente será divulgada a todo o grupo e, em outros momentos, com todo o grupo, realizar as atividades mais lúdicas (como pinturas, construção de materiais, jogos, leitura de histórias ou visualização de vídeos e audição de músicas, etc. – atividades a desenvolver na segunda fase do projeto).

Para além disso, uma das principais importâncias atribuídas ao trabalho por projeto incide na diferente forma de aprendizagem das crianças que este proporciona, sem recorrer a estratégias pré-definidas, permitindo que o educador consiga, “com base no conhecimento (...) que tem das crianças, (...) incentivá-las a interagir com pessoas, os objectos e o meio ambiente de modos que lhes façam sentido” (Katz & Chard, 2009, p.5). Acrescentando, o trabalho de projeto é uma metodologia flexível capaz de se adaptar às diferentes formas de currículo utilizadas pelos educadores de infância (**ibidem**, 2009). E é por isso, que sei, que ao longo deste projeto terei que me ir adaptando às circunstâncias, já mencionadas, que envolvem o grupo (faixa etária, nível de desenvolvimento, interesse acerca do tema).

2.6. Semana de 27 a 30 de novembro

Avaliação no Pré-Escolar, com que documentação?

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Assim que começamos a realizar a PPS temos que pensar como vamos realizar a avaliação do grupo de crianças, seja no geral, seja individualmente, uma vez que uma das funções que nos é imposta é a de avaliar as crianças. A avaliação é, assim, “elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada faixa etária” (Gaspar e Silva, 2010, p.5).

Posto isto, na reflexão desta semana, irei então refletir sobre a avaliação no pré-escolar. Assim, “no âmbito da avaliação, a problematização dinamiza-se em muitas perguntas: o que avaliar? Para quê avaliar? Como avaliar? Como usar a avaliação? (Oliveira-Formosinho, p.31, 2014).

No momento em que entrei na sala dos 3 anos II, à semelhança do que tinha acontecido já na PPS I, tive como opção central para fazer a primeira avaliação do grupo, das dinâmicas e dos espaços, a observação (participante). À medida que as atividades foram aparecendo, bem como momentos dinâmicos do grupo em brincadeira livre, tive que adicionar, à observação, outros modos de avaliação que me permitissem respeitar a individualidade de cada criança, sem nunca as classificar ou comparar entre elas. Para que a minha escolha fosse ao encontro daquilo que acredito ser uma avaliação válida e justa para crianças em idade de pré-escolar, optei por usar as notas de campo – em que mostram diálogos entre crianças, diálogos de crianças com os adultos da sala e outros momentos, de atividade por exemplo, em que recolho respostas e registos de como aderiram ao que estava a ser realizado.

Acrescentando, utilizo também os meus registos diários, em que, um pouco à semelhança das notas de campo, escrevo o que se vai passando no decorrer dos dias, mas, desta feita, de uma forma mais detalhada e, já reflexiva, da minha parte. Os registos fotográficos, são outro método, que me ajudam a complementar comentários e/ou notas de campo recolhidas em dado momento, assim como ajudam a retirar outros pormenores que nos escapam na primeira recolha de dados. Por fim, pela exigência do que é a PPS, realizo, com uma criança, de 15 em 15 dias, o seu portfólio individual, recorrendo às atividades realizadas para a sua escolha.

Escolhidas, e justificadas por mim, as minhas opções de avaliação para este grupo de crianças, é importante mobilizar alguma informação de autores que me ajudem a entender se as minhas escolhas serão as mais acertadas. Primeiro, através de uma desmistificação do que implica e do que é a avaliação no pré-escolar e, em segundo, pela descrição das formas de avaliação acima referidas.

Sobre a avaliação, sabemos que esta é, sempre, uma questão *controversa* pois cada “sistema educativo, cada proposta pedagógica vê-se ao espelho nas linhas que traça para forma de avaliar as aprendizagens das crianças e dos profissionais” (p.28, Oliveira-Formosinho, 2014).

Antes de mais, e porque as OCEPE são o documento principal que orienta os educadores que operam na Educação Pré-Escolar, as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que

avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico (...) de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática (p.15).

No que respeita, então, a ação do educador quanto à avaliação, em primeiro lugar, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância refere-nos que o educador avalia, ou deverá, avaliar numa perspetiva formativa o desenvolvimento e as aprendizagens efetuadas por cada criança e pelo grupo, com forma de monitorização, (Circular: Avaliação na Educação Pré-Escolar, 2011) e não atribuindo-lhes notas quantitativas, que acabam por distinguir os bons alunos, dos muito bons, dos médios ou os “maus” alunos (Gaspar e Silva, 2010). É, pois, para um educador, indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelo grupo, e por cada criança. Assim conseguirá concluir se a forma como trabalha, isto é, o método ou modelo aplicado e desenvolvido será o mais adequado, pois caso não seja, poderá reformular de acordo com as necessidades do grupo/crianças (Oliveira-Formosinho, 2014).

A avaliação, da forma que está a ser realizada, é um elemento integrante e regulador da minha prática educativa na PPS, que me permite a recolha sistemática de informação. Esta, após ser analisada e interpretada, suporta a minha tomada de decisão acerca do que vou realizando, de forma conseguir promover maior, e melhor, qualidade de aprendizagens no grupo. Por outro lado, possibilita-me estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução.

Ainda sobre a forma como está a ser realizada a avaliação as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), falam-nos de avaliação formativa ou “formadora”, sendo esta uma construção participada de “sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (p.16). Acrescentando, esta é também uma avaliação contextualizada, visto

basear-se em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto (ibidem, 2016).

Agora, interessa, especificar o que é possível verificar através da observação, que me dá, posteriormente, acesso às minhas notas de campo e registos diários. Sobre este método, Gaspar e Silva (2010), dizem-nos que a observação tem um lugar de destaque no que respeita a avaliação formativa, isto porque, ao observar constrói-se uma “representação realista das aprendizagens, das suas condições, das suas modalidades, dos seus mecanismos e resultados (Cortesão e Torres citados em Gaspar e Silva, 2010). Após a observação é possível descrever o fazer da criança em ação, sentir o que ela sente, bem como, aceder ao seu *aprender reflexivo*. (Oliveira-Formosinho, 2014)

A mesma autora, acrescenta, dizendo que, este tipo de documentação pedagógica, do fazer, do sentir, do aprender é extremamente exigente pois pede à profissional que inspire o grupo de crianças, se deixe inspirar por ele no decorrer da sua atividade, observe e escute ativamente, anote a observação e escuta em duas linguagens cruzadas – o texto e a imagem. Implica agir e estar a ver o agir – o seu próprio e o das crianças (p.35).

Acerca dos registos e notas de campo reflexivas, e fotografias, nas OCEPE, é possível ler que através deste processo, é possível adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, assim como, tomar consciência da ação e do progresso das crianças, podendo decidir como melhor apoiar o seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Por último, no que se refere ao Portfólio, enquanto estagiária apenas realizo este método com uma criança, embora na sala, a educadora o realize com todo o grupo, individualmente. Sobre este método Gaspar e Silva (2010) referem o facto de o Portfólio poder ser utilizado de diferentes formas de acordo com os objetivos definidos inicialmente.

No que diz respeito a este instrumento no campo pedagógico, este permite aprender e ensinar tanto crianças como adultos, para além de contribuir para a “construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens” (ibidem, 2010, p.9). Oferece, também, a oportunidade para refletir sobre os seus progressos e evolução nas atividades propostas, bem como nas dificuldades das mesmas (ibidem, 2010).

O Portfólio, enquanto forma de avaliação, permite que a educação seja mais centrada em cada criança, e que estas sejam mais valorizadas no seu processo de desenvolvimento. Através deste método não existe a hipótese de comparação entre crianças e, por isso, de níveis de desenvolvimento. É valorizado e identificado, neste processo, o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças “como seres individuais manifestado por estas através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo” (ibidem, 2010, p.3).

Para terminar, ainda Gaspar e Silva (2010), passam-nos a ideia de que, cada vez mais educadores, adotam este instrumento como forma de avaliar, uma vez que lhes permite realizar uma avaliação contínua, mais autêntica e verdadeira, pelo facto de nele constarem os trabalhos das crianças e, em consequência, o seu desenvolvimento ao longo da sua realização.

2.7. Semana de 4 a 7 de dezembro

A relação família-escola

A relação família-escola e escola-família, é a primeira relação que se estabelece à entrada de uma criança para uma Instituição Educativa. Nesse sentido, é importante estabelecer uma relação positiva entre ambas, uma vez que a família é o primeiro, e o mais importante, agente socializador da criança e, a escola tem, também, um papel fulcral neste aspeto. Sendo estas duas instituições contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Posto isto, na sala em que está a ser realizada PPSII, pelo que já me foi possível observar, a relação que a educadora e a auxiliar conseguiram estabelecer com as famílias das crianças é, no geral, bastante positiva. É uma relação com base no diálogo, e na proximidade através de conversas informais à chegada e à saída das crianças da instituição, bem como, pelas reuniões planeadas e marcadas para assuntos mais sérios, como falar das intenções para o grupo, do projeto de sala, falar do desenvolvimento das crianças, etc..

Parece-me também importante referir que a equipa educativa da sala consegue estabelecer um equilíbrio entre o formal e o informal nas conversas que mantém com as

famílias. Se por um lado nunca esquecem o seu papel (de auxiliar e educadora) e o papel das famílias, ao transmitir recados importantes, por outro, também não deixam de lado um lado mais tranquilo e mais divertido ao contar situações engraçadas do dia a dia da criança na sala (coisas que dizem, que fazem...), tal como acontece ao contrário, isto é, as famílias, também elas, contam episódios de casa (uns sérios e que por vezes necessitam ser conversados com as crianças, e outros mais divertidos e descontraídos). É, assim, importante perceber que “juntos, escola e educadores, contribuem muito mais para o desenvolvimento das crianças” (Batista, p.24, 2014).

Acrescentando, pelo que me é possível conversar com a educadora ao longo dos dias, por diversas situações que vão ocorrendo, percebo que a educadora, em algumas ocasiões, faz questão que os assuntos das famílias fiquem fora de portas da sala. Referindo, por vezes, que são assuntos que as próprias famílias têm de arranjar estratégias para os solucionar e, após estarem resolvidos no ceio familiar, poderemos então prosseguir com o nosso trabalho de uma forma tranquila.

Neste aspeto, enquanto estagiária, não consigo concordar com a educadora, pois quando trabalhamos em conjunto com as famílias, mesmo que os problemas surjam em casa, e apenas em casa, enquanto pessoas formadas na área da educação podemos dar uma grande ajuda na promoção de estratégias que venham a resolver o problema, isto porque o planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem (pais, educadores e criança) (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Aliás, os problemas que por norma acontecem em casa, pelo menos no grupo com o qual estou a trabalhar, têm algumas repercussões na sala de atividades. Como é o exemplo da C., que por norma faz muitas birras de manhã, antes de vir para o J.I e, quando chega à sala, por vezes ainda vem a chorar. Ou noutros dias, em que a mãe necessita de contar o que a C. fez, para ter algum feedback da Sílvia, mas por chegar já no momento e que está a decorrer a rotina da sala, acaba por não haver tempo para uma conversa em que até possa haver uma ajuda da parte da educadora.

Sobre, então, a relação com as famílias é essencial que se estabeleça contacto com as famílias das crianças ao longo do seu processo de desenvolvimento pois, tal como mencionado, os pais são os principais prestadores de cuidados sendo o meio familiar e a

cultura da criança muito importante para a construção da personalidade da mesma (Batista, 2014).

No seguimento deste pensamento, o decreto-Lei n.º 240/2011 de 30 de Agosto, diz-nos que o educador tem um papel importante na promoção do envolvimento parental, mencionando que se pretende que o educador colabore com todos os intervenientes no processo educativo, beneficiando a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, (Ferreira 2015).

Para além disso, também no que concerne à colaboração entre a família e o educador, esta deve ser, segundo Sousa e Sarmiento (2009), construída tendo por base a confiança mútua, no sentido de desenvolver relações positivas entre estes dois intervenientes aos quais compete a partilha de responsabilidades na educação da criança. É ainda importante perceber que para esta colaboração resultar, é necessário que, haja entre família e escola um “consenso acerca dos objetivos educacionais” (Davies, Marques e Silva, 1993, p.36) de modo a que se propicie o sucesso de todos.

Assim, concluo que a “relação entre a escola e as famílias é uma vantagem para todos os seus participantes, uma vez que “ (...) pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário” (Post & Hohmann citado por Batista, 2014, p.24).

Para além da relação que se estabelece entre as famílias e a escola, existe outra dimensão muito importante que advém da primeira. Esta dimensão prende-se com a participação das famílias no contexto educativo dos seus filhos. Nesse sentido é necessário, que se entenda que o envolvimento parental não tem a ver, única e exclusivamente, com o facto de os encarregados de educação ou outros prestadores de cuidados irem a reuniões ou a festividades, mas sim “como sendo a implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos” (Wolfendale, 1989 citado por Homem, 2002, pp.47-48). Assim, é essencial, que o educador promova a interação, envolvimento e colaboração das famílias.

Seguindo o texto de Sá (2002), *A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências*, que nos refere os tipos, e graus, da participação das famílias no contexto educativo, no que diz respeito, então, ao envolvimento das famílias, estas têm uma participação reservada, na qual têm uma postura expectante e reservada de

salvaguarda da sua posição. Já no que diz respeito à orientação, é-me possível afirmar, pela observação direta de situações, que as famílias têm uma participação convergente, no sentido em que vai ao encontro dos valores definidos pela escola. Por último, relativamente à democraticidade, as famílias têm uma participação direta, na qual tomam decisões em conjunto e não por um representante.

Assim sendo, e porque também já necessitei da participação das famílias, consigo afirmar que as famílias, da sala dos 3 anos, são participativas nas atividades que são propostas pela equipa educativa, ainda que a participação não seja igualitária em todas as atividades propostas. Por exemplo, no que diz respeito à participação nas pesquisas para o projeto “Os comboios” não consegui a participação que inicialmente estava à espera, sendo que apenas 3 das 14 famílias trouxeram alguma pesquisa e informação acerca do tema. Para além de uma criança que trouxe os seus comboios de brincar para a sala, que aproveitei para explorar num momento de tapete em grande grupo.

Acerca do aspeto “participação” das famílias, e agora, referindo-me apenas ao que aconteceu no pedido de participação para o projeto a decorrer na sala, se houvesse uma participação mais positiva poderia, ainda mais, melhorar os resultados das aprendizagens das crianças, até porque, tal como nos dizem Folque, F., Bettencourt, M. e Ribeiro, M. (2015), é essencial constituir uma “verdadeira comunidade de aprendizagem” (p.20) em que haja cooperação, entre todos os atores intervenientes na educação da criança (família, educadores, auxiliares e comunidade), na resolução de problemas e promoção de atividades, em que todos aprendam e todos ensinem. É importante também entender que “os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais” (Davies, Marques e Silva, 1993, p.25).

2.8. Semana de 11 a 15 de dezembro

As relações que estou a criar!

Esta semana, após sete semanas de estágio na sala dos 3 anos II, e porque nenhuma prática profissional em educação se faz sem elas, abordarei a questão das inter-relações no Jardim de Infância. A relação com as crianças e com a equipa educativa, começa a ser estabelecida desde o primeiro momento em que damos entrada numa sala de atividades,

pelo que é fulcral que as relações estabelecidas sejam positivas em todos os aspetos, com adultos e crianças.

No que concerne à relação com a equipa educativa, julgo estar apta a afirmar que é uma relação positiva que cria um ambiente, também ele positivo, para o grupo de crianças. Existe entre a educadora e a auxiliar de sala uma relação de parceria, que influencia a rotina das crianças. Esta cumplicidade advém do facto de trabalharem juntos já desde a sala dos 12 meses. A relação estabelecida é uma relação horizontal, de entreajuda e focada no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, uma vez que estas trocam, diariamente, opiniões, sugestões e observações acerca das crianças.

Acrescentando, e pondo-me aqui na posição de mais um membro da equipa educativa, a relação que a educadora e auxiliar estabeleceram comigo foi de igualdade e paridade entre as três. Por esse motivo, a relação que temos entre equipa é muito positiva e harmoniosa, trabalho sempre em conjunto com as mesmas intencionalidades e objetivos. Algo que passa para as famílias e para o grupo de crianças.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), “as equipas em que as relações são apoiantes. . .Vêm-se uns aos outros como recursos válidos para ganhar uma perspetiva mais vasta sobre a educação das crianças pequenas e sobre o trabalho com os outros adultos.” (p. 139). Tal como os autores supramencionados, tanto eu como a Sílvia e a Xana, vemo-nos como elementos válidos para realizar qualquer que seja a tarefa com o grupo de crianças, sendo que só assim, é possível que a relação seja, de facto, positiva entre todas.

Relativamente à relação estabelecida com o grupo, e entre o grupo, é importante perceber, em primeiro lugar, que as relações sociais a que as crianças desde cedo estão sujeitas, seja com os seus pares ou com adultos vão refletir-se na forma como lidarão com os outros no futuro. (Post e Hohmann, citado por Rodrigues, 2015).

Com os adultos da sala, a relação é bastante positiva e todos os diálogos interativos que existem entre as crianças e a educadora e/ou a auxiliar têm um papel fulcral na sua aprendizagem, tal como afirma Folque (2014). É também das interações entre educadora e crianças que se pode considerar ser determinante para que “haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (ibidem, 2014, p.89), o que julgo existir na sala pois é muito através das conversas que surgem as atividades e aprendizagens deste grupo.

Quanto às relações de interação que eu tenho vindo a construir com as crianças, tem sido importante recorrer a estratégias de interação positiva, baseadas na confiança e

no afeto, transmitindo segurança e confiança às crianças. Este género de relação permite que a criança se exprima com um maior à vontade, tome decisões e desenvolva enquanto ser ativo (Hohmann & Weikart, 2011), algo que atribuo uma extrema importância na minha prática profissional. Para além disso, apoio a minha prática, também, no respeito e compreensão do temperamento e características individuais da criança, pois apoiando-me nestes alicerces, a forma como a criança interage e se relaciona com o mundo que a rodeia vai sofrer alterações. Assim o educador deve procurar “ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e estilo de cada criança” (Post&Hohmann, 2011, p.75).

Posto isto, a meu ver, tenho vindo a estabelecer relações afetivas que são de extrema importância, para isso é fulcral criar interações sociais em ambientes variados (momentos de brincadeira, refeições, momentos de atividade, etc.), até porque a interação é, segundo Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), “um espaço para trocas comunicativas, onde certos comportamentos, de ambos os parceiros, são destacados e assumem significados construídos em conjunto”, (p.174), sendo que ao longo do tempo, cada vez mais, as crianças me envolvem nas suas brincadeiras, pedem ajuda para comer ou para ficar perto delas na hora da sesta.

Nota de Campo do dia 27 de novembro:

Na hora da sesta sento-me entre a cama da M. e da C., mas como a L.C, que estava do outro lado, estava a brincar, fui para perto dela para ela adormecer mais depressa. Logo, outras duas meninas (a M.B e a L.F) pedem a minha presença perto delas. Digo que não posso estar em todo o lado ao mesmo tempo, mas que já ia um pouco para perto delas. As meninas acabam por adormecer antes de me levantar de perto da L.C.

Nota de Campo do dia 13 de dezembro:

A L.F vem ter comigo para me dar “comida”. Dirijo-me à área da casinha para me sentar e, assim, “comer” o que me estava a oferecer. Tens de me dar uma colher, digo. “Não há”, foi a resposta. Então como vou comer? Não posso comer sem uma colher ou um garfo. Remexeu nos brinquedos da casinha e lá encontrou uma colher. Ah, afinal há colheres. Olha, o que estou a comer? “Sopa”, responde. Sopa de quê? “De morango”. Ah, está um bocadinho queimada, mas até está boa. Fizeste de propósito ou foi sem querer? “Propósito, diz-me, com um sorriso. De propósito? Então

não gostas de mim? Dás-me sopa queimada? “Sim”. Sim, o quê? Não gostas de mim ou gostas de mim? “Sim, gosto” e sorri. Pronto, já acabei. É de borla ou tenho que te pagar? “É de borla”. Obrigada pela comida então. Levanto-me e dirijo-me a outra área. A L.F finge pôr a loiça para lavar.

Referindo, agora, a interação entre pares esta é bastante sustentada na amizade, em diálogos carinhosos e de desafio entre pares. De notar que, das doze crianças do grupo, apenas um menino não frequentava a Instituição o ano anterior, é pois, normal, que a relação entre estas crianças já seja sustentada numa boa base.

Assim sendo, os colegas ou amigos como lhes prefiro chamar no Jardim de Infância (JI), “são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros” (p.97, Folque, 2014), acrescentando Piaget, refere a importância que as crianças têm no desenvolvimento social e cognitivo umas das outras (Rodrigues, 2015). Para além disso, à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando de determinadas disposições para aprender (Carr citado por Folque, 2014, p.89).

No que a mim me diz respeito, tem sido importante para mim estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, pois essa relação é “fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre acção e pensamento” (Rosa & Silva, 2010, p.59.). Acrescentando, foi notória a abertura que a educadora teve para comigo, desde início, para que haja uma coordenação sincronizada das tarefas que ambas temos, e podemos desenvolver com este grupo. Assim podemos conhecer-nos de forma mais profunda, respeitarmo-nos e valorizarmo-nos nos nossos pontos fortes e apoiando-nos nas nossas fragilidades.

Em conclusão, e atendendo à importância que interação adulto-criança pressupõe, ao fornecer um clima de apoio seguro para que a criança se desenvolva, para mim, esta interação deve ser uma interação colaborativa em que ambos contribuem para a mesma, visto que “o adulto tem coisas para ensinar às crianças, mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos” (Moura, 2014, p.30). Desta forma, o encorajamento e incentivo dado pelo educador à criança vai incentivá-la a desenvolver-se enquanto ser

ativo, focalizando-se nas suas capacidades, devendo as aprendizagens partir dos materiais e iniciativas das crianças.

2.9. Semana de 18 a 22 de dezembro

Dimensões de uma Educadora

Ao longo destes últimos meses, no decorrer da PPS a palavra desafio tem vindo a marcar os meus dias. A diversidade de momentos que ocorrem ao longo dos dias numa sala de JI são enormes. Durante um único dia deparamo-nos com momentos, dentro e fora da sala de atividades, que exigem de nós um olhar atento. Desde a gestão de conflitos, às relações estabelecidas com o grupo de crianças, à dinamização de atividades ou os momentos de transição.

Enquanto educadora (estagiária) são muitas as dimensões às quais temos de estar atentas, pelo que me parece, ser fundamental refletir à cerca delas na fase em que se encontra a PPS. Enquanto estagiária sei que tenho a Sílvia e a Xana como suporte naquilo que eu precise, contudo, e porque este estágio tem um intuito de me tornar educadora, é essencial que eu crie estratégias que me permitam gerir o grupo sozinha, mesmo tendo alguém comigo na sala, pois só assim, no futuro, conseguirei realizar um trabalho que vá ao encontro do que é pedido a uma educadora.

Ao longo das semanas tenho sentido já grandes progressos na minha prática. Ao início, tal como a Sílvia me alertou, era difícil para mim estar a realizar uma atividade com um grupo de crianças e, continuar a ter atenção ao que acontecia nos restantes espaços da sala, como mostra o seguinte excerto.

Excerto do Registo Diário do dia 15 de novembro:

Ainda no que concerne à atividade realizada esta manhã, a Sílvia, chamou-me novamente à atenção para o facto de, por vezes, estar tão concentrada num trabalho que não consigo ter uma visão geral do que está a acontecer com o restante grupo. Eu entendi o que ela me disse, e tenho plena noção de que o que diz é real. Por esse mesmo motivo sei que tenho de arranjar estratégias que me ajudem a fazer múltiplas tarefas, pois um dia posso estar sozinha com um grupo e terei que ser eu a comandar.

Em relação a este fator penso estar apta a afirmar que já foram grandes os progressos que realizei. Hoje já consigo estar atenta ao grupo de crianças em várias

atividades, ou brincadeira livre, que decorrem ao mesmo tempo. Esta melhoria, penso, ter muita influência no conhecimento que já tenho acerca do grupo, das suas rotinas, características e, até, nas suas vozes. É claro que o esforço que, por vezes, ainda tenho de fazer para conseguir ter em atenção todos os acontecimentos é grande, mas penso que também é com a experiência que estes esforços começarão a tornar-se algo natural.

Para conseguirmos entender todas as dimensões, para além da mencionada anteriormente, associadas ao trabalho de educadora, é necessário, em primeiro lugar, falar um pouco do papel do educador nos dias de hoje.

O papel do educador tem-se vindo a adaptar consoante as necessidades da sociedade e dos tempos em que se vive, desta forma é importante que este seja consciente do seu papel profissional e social nos dias de hoje, até porque, no século XXI, o seu papel “não se limita à ideia de «entreter» e transmitir conhecimentos acabados e inflexíveis às crianças, mas abrange principalmente a formação de futuros cidadãos autónomos (Romano, p.18-19, 2011). No seguimento deste pensamento, a mesma autora diz-nos que é também necessário que o educador de infância conheça bem a sociedade onde leciona e os temas que a constituem, só assim poderá repensar as suas estratégias (Romano, 2011). Nesse sentido foi, para mim, fulcral conhecer o grupo e o meio em que o mesmo se insere, de forma a poder adaptar as minhas estratégias sempre que necessário. Para além do facto de, em conversas com a Sílvia, a educadora, ter-me dado todo o espaço para que, sozinha, chegasse às respostas certas para dar ao grupo. Só assim a minha formação será completa e me dará estratégias para que, no futuro, dê as melhores respostas educativas a um grupo que seja “meu”.

Não menos importante, é pretendido, hoje em dia, que o educador “envolva a criança no processo educativo” (Romano, p.19, 2011) pois só assim as aprendizagens se tornarão significativas para as crianças e, assim, passem a usar o pensamento crítico em vez de apenas usarem a memória (Romano, 2011).

Acrescentando, o papel do educador na sociedade de hoje em dia não se vê confinado apenas às questões ligadas ao conhecimento das crianças, seja ele cultural, social ou de currículo. Tal como podemos ver no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que nos mostra o perfil do educador de infância, cabe-lhe ter em conta vários aspetos na sala de atividades, para além da passagem de conhecimento, seja ela de que

forma for. Por exemplo, no que diz respeito, à organização do ambiente educativo, o educador deve organizar o espaço e os materiais, de modo a proporcionar às crianças experiências diversificadas ou, ainda, criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar necessárias às crianças.

Outro aspeto importante do perfil do educador diz respeito à relação educativa com as crianças, cabendo-lhe relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia. No que diz respeito a esta dimensão estou segura em afirmar que consegui estabelecer uma relação segura e extremamente afetiva com o grupo de crianças, tendo sido esta a minha primeira intenção para este estágio, pois sem relação com o grupo de crianças nada conseguiria realizar com o mesmo. A esta altura, as crianças já recorrem a mim, tal como à Sílvia ou à Xana, para qualquer situação (como mostrei na reflexão semanal anterior).

É ainda necessário ter em atenção outras dimensões, umas ligadas diretamente às crianças, como as suas rotinas ou doenças, e outras, um pouco mais a ver com a relação do educador com os pais ou outros intervenientes educativos na vida da criança, como a restante equipa educativa.

Outra dimensão imprescindível no trabalho do educador é a que se refere à relação que estabelece com a restante equipa educativa. Esta tem sido para mim importantíssima, pois sem a ajuda da Xana e da Sílvia não teria crescido tanto enquanto educadora. Para além de que, a boa relação que se estabelece entre equipa, fará com que todas as mensagens importantes sobre cada uma das crianças seja passada de forma correta entre nós, e posteriormente, às suas famílias de uma forma coerente e correta, sem que haja enganos que poderão tornar-se desconfortáveis para ambas as partes. É exemplo disso, o facto de quando alguma criança está doente, e que tenha medicamentos para tomar enquanto está na instituição, é fulcral que o educador, e auxiliar, tenha em atenção a hora a que tem de se dar o medicamento, qual a medida, etc..

Tal como já referido, a relação com as famílias é importantíssima, sendo que cabe ao educador estabelecer uma relação pacífica, estável e tranquila, tornando-se, esta, outra dimensão do trabalho de um educador. Para isso é essencial que o educador passe as mensagens, mesmo que graves, de uma forma tranquila, com um discurso coerente e adaptado a cada familiar de forma a não alarmar o mesmo.

Em conjunto com a Sílvia, tem sido fulcral para mim, a tomada de consciência da importância do trabalho de educadora na nossa sociedade. A responsabilidade que todas as dimensões abarcam são enormes, e enquanto estagiárias nem sempre temos a oportunidade de nos darmos conta disso. Felizmente, com a ajuda da equipa educativa que me apoia, e das crianças que me deixam fazer parte dos seus dias, estou a ter uma experiência completa nesse sentido.

Contudo, e apesar de saber que terei comigo uma equipa educativa, é necessário perceber que nos cabe a nós, enquanto técnicos com formação, que estas dimensões sejam corretamente desempenhadas e tidas em conta, não esquecendo que a nossa ação (ou seja do educador), implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos (Alarcão citado por Roca, 2006). Esta é, para mim, a maior tomada de consciência que tenho vindo a criar ao longo do estágio. Cabe-me, então, como futura educadora ter uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva (Alarcão, citado por Roca, 2006), não esquecendo que a minha ação se irá construindo nas práticas concretas, no dia-a-dia e num contexto específico de uma ação (Kramer, citado por Roca, 2006).

2.10. Semana de 8 a 12 de janeiro

A alimentação no Pré-Escolar

Durante esta semana, na Instituição, começou a viver-se um período de adaptação no que respeita a alimentação, tanto das crianças como dos adultos. Centrando-me no que costumava ser, e no que vai passar a ser, a alimentação das crianças, esta semana irei refletir sobre a alimentação no Pré-Escolar e tentar perceber se, na Instituição, se pratica uma norma concordante com o que se escreve acerca do tema.

Tal como acontece na maioria das Instituições Educativas, também nesta as crianças têm uma alimentação variada e que prima por tentar ser o saudável possível. Contudo e pela presença de uma nutricionista na Escola, começaram a ser implementadas algumas alterações na alimentação, para que esta se torne, ainda mais, saudável para as crianças.

Nas alterações implementadas está a introdução de alguns alimentos como alguns peixes que as crianças não estão, por norma, habituadas a comer (como choco), pão com doce e queijo de barrar, em detrimento ao pão com chouriço ou fiambre. A introdução

de mais vegetais no prato principal (como ervilhas, milho, feijão verde...) e, por outro lado, a retirada de alguns alimentos, como o chocolate no pão ou no leite, as batatas fritas e os fritos em geral.

Embora pareçam alterações perfeitamente normais e que vêm beneficiar a saúde das crianças, pelas próprias isso nem sempre é bem visto. Ao verem a comida as primeiras frases são “eu não gosto disto”, “Sandra, o que é isto? Eu não gosto”. Nesse sentido é necessário criar estratégias para que, aos poucos, as mudanças possam ser implementadas com sucesso. É importante que as crianças provem, e experimentem cada alimento pois só assim podem saber se gostam ou não. Da parte dos adultos, mesmo que não gostem, é essencial fazer com que a criança se sinta confortável em experimentar, dizendo que é bom, que faz bem à saúde e, se for necessário, experimentar também de forma a incentivar a crianças a fazer o mesmo.

Ao longo da semana fomos reparando em algumas evoluções por parte das crianças, embora não todas. O T.S, por exemplo, cada prato novo que vê, a sua primeira reação é dizer que não gosta e é muito relutante em, sequer, experimentar o que está no prato, tornando-se difícil que ele faça a refeição completa de forma a ficar totalmente bem alimentado. Por outro lado, a P. ou a A.L, já são crianças mais dispostas a experimentar algo que não faça, por norma, parte da sua alimentação, experimentando o milho, as ervilhas, etc. Tal como acontece com as atividades em sala, também na alimentação é necessário que as estratégias sejam adaptadas à especificidade de cada criança.

Neste caso, a crianças que são mais relutantes à mudança, como o T.S, a M.B, a A.S e a M.L, temos que ir com mais calma. Se hoje experimentou um alimento, mesmo que o prato tenha mais do que um alimento desconhecido à criança, deixemos que experimente apenas um. No dia seguinte pode experimentar outro e assim sucessivamente. Já com as crianças que não são tão resistentes, deixemos que comam com mais liberdade, não esquecendo sempre que sempre que existe um alimento novo o têm que experimentar. É ainda importante ressaltar que não é por provarem uma vez que as crianças têm a certeza se gostam de algo, assim, é necessário que sempre que algum alimento apareça na ementa a criança volte a tentar provar, salvo algumas exceções de alergias ou vômito quando experimenta.

De forma a que esta reflexão seja sustentada, teoricamente, utilizei como referência o *Manual para uma alimentação saudável* (s.d), de Emília Nunes e João Breda. Seguindo a linha de pensamento dos dois autores, sabemos que há, hoje em dia, “evidências de que a educação alimentar pode ter resultados extremamente positivos (...) no sentido da modelação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis” (p.10).

Nesse sentido, e porque melhorar o comportamento alimentar das pessoas não é tarefa de curta duração, torna-se ainda mais importante, que este processo se inicie quando as crianças são ainda pequenas. A (re)educação alimentar destinada a crianças em idade pré-escolar tem alguns objetivos, tais como, I) criação de atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação; II) encorajamento da aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificado; III) promoção da compreensão da relação entre a alimentação e a saúde e, por fim IV) promoção do desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Especificamente no que a alimentação diz respeito, esta caracteriza-se por ser um processo de “selecção de alimentos” (p.14) com base nas preferências, disponibilidade e aprendizagem de cada indivíduo. É, portanto, um “processo voluntário, determinado por factores cognitivos, socio-económicos, emocionais, psicológicos, afectivos e culturais (p.14).

Relativamente às crianças, e por estas se encontrarem em fase de crescimento, a questão da alimentação ganha uma maior importância, uma vez que em idade pré-escolar, as crianças, são extremamente dependentes de uma alimentação saudável e, dessa forma, mais sensíveis às “carências, desequilíbrios ou desadequação alimentares” (p.14).

Baseando-me sempre na idade em que as crianças com as quais está a decorrer a PPS, sabemos que existe, nesta fase, um crescimento acentuado, embora constante pelo que a qualidade da alimentação é determinante para a “maturação orgânica e a saúde física e psicossocial” (p.15), tratando-se assim, de um período ótimo para iniciar a educação alimentar.

Tendo a alimentação funções diversificadas, como a função energética, plástica ou construtora e reguladora, é necessário que a quantidade de alimentos que cada criança ingere seja adequada às suas necessidades energéticas e bem como, que haja, um balanço entre aquilo que se perde ou elimina por diversos mecanismos e aquilo que se ingere. Para

além disso, e na mesma linha de pensamento, é fulcral que exista variedade na alimentação, pois é a forma de garantir a satisfação de todas as necessidades do organismo de cada criança.

No que concerne aos alimentos, existem o que devem ser consumidos diariamente, para que forneçam nutrientes “essenciais ao bom funcionamento do organismo e que este não é capaz de fabricar por si próprio, a partir de outros nutrientes” (p.40).

Após perceber um pouco mais do que é a educação alimentar e de como esta pode ser benéfica para a criança, e fazendo a ligação ao que é pretendido pela Instituição, percebe-se que, se bem orientados em termos de aprovisionamento, ementas e métodos culinários, as escolas podem ser constituir uma excelente oportunidade, para as crianças, de contactar com diferentes estilos e métodos culinários. As crianças poderão, desta forma, ter acesso a uma grande panóplia de sabores e aromas pela experimentação de alimentos variados, “constituindo-se, assim, como um estímulo para o enraizamento de hábitos alimentares saudáveis e para a não rejeição de alimentos” (p.45).

Sobre este tema da alimentação na Instituição tem se vindo a fazer uma grande reflexão, até porque nem sempre as mudanças são bem-recebidas, seja por adultos ou pelas crianças. É necessário que haja uma sensibilização prévia às mudanças, para que quando estas aconteçam, já seja mais fácil, aos adultos, sensibilizarem as crianças à experimentação de novos alimentos, com sabores, texturas, aromas e cores, que à partida sejam postos de parte pelas mesmas.

Por fim, no que respeita o grupo de crianças, percebi que com algumas crianças vai ser mais fácil introduzir estas mudanças do que com outras. Com tudo, é sempre importante que se faça uma adaptação de estratégias e que, a pouco e pouco, todas as crianças experimentem todos os alimentos, de forma a que a sua alimentação se torne mais saudável e mais diversificada.

2.11. Semana de 15 a 19 de janeiro

Um até já!

Esta foi a semana final de estágio. Assim, penso ser pertinente que esta reflexão se centre no processo vivido ao longo das últimas 15 semanas em que decorreu a PPSII. O início da prática não foi fácil. Talvez o facto de trabalhar na Instituição na qual decorria o estágio

não foi benéfica para a minha prática. Senti-me bastante desamparada no que diz respeito à educadora cooperante o que levou, à quinta semana, a uma mudança no grupo de crianças.

Após a mudança, e de uma caracterização inicial do grupo, percebi que iria ser um estágio desafiador, uma vez que as aprendizagens do grupo eram muito disparees entre as diferentes crianças. Depois do primeiro contacto com o grupo e, após uma caracterização inicial cabia-me, a mim, decidir se interpretava a caracterização como um desafio enriquecedor da minha formação ou se, por outro lado, me entregava aos meus receios e, provavelmente, não levaria a cabo a minha prática. Decidi, assim, que era altura de pegar em tudo o que já tinha aprendido e entregar-me ao que este grupo e a equipa educativa tinham para me ensinar e dar, o máximo de qualidade possível, ao estágio que se estava a iniciar.

Para que a minha prática tivesse qualidade comecei por priorizar, sempre, o estabelecimento de relações positivas com as crianças que acompanhei. A questão que me liga às relações positivas teve uma importância central no decorrer do processo. Através delas foi-me possível fazer uma intervenção mais significativa, tanto para o grupo, como para a minha formação enquanto futura educadora. Assim, estou certa que “O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (Portugal, 2000, p.89). É, pois, através deste tipo de relações que se torna possível educar e cuidar com qualidade (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014).

No decorrer do processo, e através da prática da educadora cooperante, e da minha, percebi que o educador é alguém disponível e responsivo, alguém que desafia e valoriza os progressos, conquistas e aquisições das crianças. É importante, na minha perspectiva, que o educador seja alguém que não se preocupa apenas com o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também com o seu desenvolvimento psicológico, motor e social, bem como com o seu bem-estar físico e psicológico. Pois o emocional e o social são tão ou mais importantes que o desenvolvimento/conhecimento cognitivo (NAEYC, 2009).

Com a PPS II percebi que o educador é quem transmite segurança, pois é a partir dela que poderão conhecer o mundo através de desafios interessantes para elas. É assim,

também, o modelo para as crianças que acompanha, pensando a sua ação e atuando de forma estratégica e intencional com vista a proporcionar às crianças momentos únicos de aprendizagem pela ação, deixando que explorem com a certeza de que podem ver em si a segurança à qual podem recorrer sempre que necessitarem (Araújo, 2013). Este é um fator a ser trabalhado, por mim, enquanto futura profissional, pois embora entenda a importância da participação ativa das crianças no processo de conhecimento e desenvolvimento é, por vezes, ainda, difícil para mim fazer com que isso aconteça devido a algumas inseguranças que ainda demonstro ter na regulação do grupo ou, como poderei tornar as crianças ativas sem perder o controlo das atividades ou momentos do dia.

O estabelecimento deste género de prática é importantíssimo para o desenvolvimento das crianças a todos os níveis, principalmente nas suas competências sociais e formação pessoal e social, assim como para o educador, que terá mais oportunidade de conhecer cada criança como um ser individual, com características únicas e, assim, adequar a sua prática a cada criança, tornando-a mais significativa. No que respeita a este conhecimento pormenorizado de cada criança, penso ser um dos meus pontos fortes enquanto profissional, pelo que me apoiarei nessa potencialidade, futuramente, para a construção da minha identidade profissional. Acrescentando, ao longo do processo, que o facto de mobilizar os conhecimentos que tinha acerca do grupo, e de cada criança, dos seus interesses e necessidades, foi fundamental para nortear a minha prática.

Durante o meu estágio foi também revelador o trabalho em equipa (educativa). Apercebi-me, ainda mais, que este é necessário e potenciador de qualidade da intervenção pedagógica. Aprendi que devemos estar sempre disponíveis para aprender com quem nos rodeia, sejam elementos da equipa educativa, comunidade ou famílias. Pretendo, assim, no meu futuro ter esta disponibilidade para ouvir e aprender com os outros através da partilha de conhecimentos, pontos de vista e perspetivas. Olhando para trás apercebo-me de que, de facto, este foi um processo de evolução e aprendizagem muito rico, tanto para mim, como para o grupo. Considero que ainda tenho muitas aprendizagens a fazer que só o tempo e a prática permitirão, mas, sem dúvida, que este estágio, neste contexto, com esta equipa, foi um contributo estratégico e essencial para o meu processo formativo.

Findo esta reflexão referindo que este estágio foi um elemento-chave na minha formação para a docência tendo em conta todas as preciosas e significativas aprendizagens que, em conjunto com a equipa educativa construí numa perspectiva de cooperação e colaboração. Isto porque, “É o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.93). Esta experiência prática permitiu-me pôr à prova a minha capacidade de autoavaliação, autocritica e, a cima de tudo, autoestima. Através dela tive oportunidade de, não só aprender com quem tem já muita experiência, mas também, de me reinventar e adaptar à realidade em que estava inserida. Tive oportunidade de colocar em prática ou verificar em contexto prático, os conhecimentos académicos que fui adquirindo ao longo da minha formação. Assim, estou convicta de que “a articulação teórico-prática na formação de professores passa, inexoravelmente, pelo diálogo entre os académicos e os profissionais no terreno e que, de tal articulação, beneficiam a equipa universitária, os educadores de infância envolvidos e das crianças e famílias. . .” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.63). E, por fim, deu-me a oportunidade de verificação de que, realmente, sou capaz de ser educadora, de estar em frente a um grupo de crianças, enfrentar os desafios que este nos impõe ao longo dos dias. Ajudou-me a trabalhar a minha flexibilidade e adaptabilidade a problemas e acontecimentos, algo que levarei para o futuro e que me fará lembrar que, quando fazemos com o coração, tudo pode dar certo.

REGISTOS DIÁRIOS

3.1 semana de 30 de outubro a 3 de novembro

30 de outubro

Começa a sexta semana de estágio de uma forma bem diferente do a expetável para esta fase, contudo o dia acabou com saldo positivo, isto é, correu bastante bem e, com a educadora, já chegámos a alguns consensos de como iremos trabalhar daqui para a frente para que a PPS corra da melhor forma.

Em primeiro lugar, esta semana irei estar mais em modo de observação para me adaptar e absorver todas as rotinas do grupo e, para a semana, em conjunto, já começamos a planear para que eu comece a realizar e a dinamizar atividades. Ainda em conversa com a educadora, e embora possa parecer precoce, chegámos a conclusão que seria uma ideia

eu realizar a minha investigação a partir do projeto que a própria delineou para o grupo (“Como promover o Autocontrolo e a Diferenciação Emocional em crianças pré-escolares”), até pela existência de um caso - que mencionarei mais à frente -, que nos remete para o trabalho intenso que ainda tem de ser realizado a respeito da temática acima referida.

Tal como na outra sala, a rotina da manhã, começa pela marcação de presenças, cantar o “bom dia” – embora aqui a música seja diferente -, e, às segundas, há sempre a tarefa de contar o fim de semana. Hoje houve tempo, antes de realizar o fim de semana, para contar algumas novidades, tais como, o facto de eu a partir de hoje fazer parte da sala enquanto “professora” e que vou, em conjunto com a Sílvia fazer atividades para me tornar uma “professora a sério” como ela.

Uma vez que a educadora tinha umas grelhas de avaliação inicial para preencher sobre cada criança do grupo, pediu-me a mim, e à auxiliar, a Xana¹⁷, para fazer com as crianças a tarefa do fim de semana. Esta tarefa passa pelo relato do fim de semana de cada criança, individualmente e, posteriormente, pela realização de um desenho ilustrativo do mesmo.

Como seria de esperar senti algumas dificuldades uma vez que as crianças são mais novas e o seu desenvolvimento da comunicação e linguagem oral está um pouco mais atrás que o do outro grupo, contudo, está ao nível esperado para as suas idades para praticamente todas as crianças do grupo. Após este momento também dei uma ajuda ao T.S a corrigir a sua posição de manipulação da caneta, percebendo em conversa com a educadora, e pela observação, que o menino ainda não tem a prensa do indicador e do polegar desenvolvida da forma que deveria para a sua faixa etária. Penso que esta é uma situação fácil de ultrapassar, trabalhando com a criança em atividades que trabalhem as suas habilidades motoras finas, especificamente a prensa.

Para além disso, e como o grupo de crianças transitou este ano para o pré-escolar e, ainda tem 2 crianças de dois anos, ainda fazem a hora da sesta. Este momento poderá servir em muitos dias para planificar, preparar atividades e ter conversas informais com a educadora de dúvidas e/ou questões que vão surgindo.

¹⁷ Alexandra, mas como é sempre tratada pelo diminutivo é assim que me irei sempre referir a ela.

No seguimento deste assunto, na hora de levantar, tive uma situação que se podia tornar bastante tensa com uma das crianças do grupo, uma vez que a mesma ainda tem o autocontrole das emoções pouco desenvolvido e trabalhado. Nesse sentido, quando a M.B acordou pedi para se levantar algumas vezes e se calçar, a menina foi-se levantando e deitando como que a desafiar-me - algo comum a esta criança. Então eu própria, pegando-lhe por baixo dos braços, e explicando-lhe uma vez mais, que já estava na hora de levantar tirei-a da cama. A M.B começou aos gritos e a chorar, a dizer que queria dormir, pelo que só se acalmou à entrada da Sílvia na sala e após esta ter uma breve conversa com ela.

A M.B entrou para o grupo este ano, em setembro, e a sua adaptação não tem sido fácil, bem como a da sua família, assim sendo a educadora e a auxiliar têm vindo a desenvolver um trabalho mais demorado, e respeitoso quanto aos tempos da criança, no que à sua adaptação diz respeito.

31 outubro

Hoje foi um dia bastante atípico, não só na sala, como em toda a instituição uma vez que, na mesma, se comemora o dia do *Halloween*. Posto isto, e apesar da rotina da sala ser flexível e adaptável às crianças, notou-se uma grande agitação e alteração de comportamentos, dada a data comemorativa.

Ainda assim a rotina da manhã foi igual, no que respeita à reunião da manhã, na qual a Sílvia contou uma história. Neste momento, a Sílvia não se limitou apenas a ler, mas sim, a referir e ensinar ao grupo o que é a capa, para o que esta serve, o que contém, assim como, a contracapa. Penso ser um aspeto imensamente positivo para dar conhecimento às crianças sobre o que é realmente um livro. Um livro é mais que uma história e, contém, mais do que isso mesmo.

Após este primeiro momento, foi-se acabar uns trabalhos de *Halloween* para expor no exterior da sala. Na atividade, a educadora deixou que fosse eu a terminar os trabalhos com as crianças, dando-me apenas a indicação que eles fariam tal como sabem. Apesar de ter sido uma atividade bastante simples – as crianças tinham de desenhar os olhos, a boca, o nariz e os bigodes nos gatos que tinha escolhido pintar -, foi uma maneira de começar a entender alguns pormenores sobre como as crianças respondem às atividades e, também, algo tão simples como entender, em que nível de desenvolvimento da prensa

(motricidade fina) de cada criança, pela forma como pegam na caneta. Nesse sentido, só o T.S, tal como referido ontem, foi o menino que demonstrou necessitar de ajuda para posicionar a caneta mais do que uma vez. Embora, no entanto, também tivesse corrigido outras crianças na forma como pegavam a caneta.

Hoje também foi dia de educação física, apesar de nunca ter ido ver uma aula do grupo, já presenciei a uma conversa informal entre a professora e a educadora em que a primeira referiu o facto de o grupo estar bastante desenvolvido e conseguir, com eles, fazer atividades para crianças mais velhas, ou seja, atividades de um nível de desenvolvimento motor superior ao esperado para as suas idades.

O resto do dia foi dedicado à brincadeira e comemoração do Dia das Bruxas o que também foi bastante positivo para ir fomentando, ainda mais, uma relação afetiva profunda com todas as crianças do grupo. Neste dia as crianças pernотaram dentro da instituição, de forma a comemorar “pela noite fora” a data festiva, pelo que no grupo apenas 3 (uma das quais está de férias) das 14 crianças não ficaram.

Refiro-me a este aspeto específico para ilustrar, um pouco da confiança que os pais têm na equipa educativa que acompanha o grupo, uma vez que a maioria ficou para passar a noite, na Instituição, sem a sua presença algo que, na maioria das vezes, é difícil para pais de crianças tão pequenas.

2 de novembro

Após o feriado, e num dos primeiros dias de chuva do ano, notou-se algumas alterações nos comportamentos das crianças do grupo. Vinham mais dispersos, muito concentrados no facto de estar a chover, perdendo, por vezes, a concentração sobre o que se estava a ser pedido, e também ainda vinha muito no modo *Halloween*, isto é, no modo festa.

Hoje, a Sílvia já deixou que eu marcasse, com as crianças, as presenças e, no fim, aproveitei para a questionar sobre o facto de chamar, sempre as crianças, por ordem alfabética. Pelo que a educadora, me explicou que tem a ver com o facto de as crianças ainda estarem a adquirir a noção de espaço, no que se refere ao fazer as cruces nos quadrados e, por outro lado, porque também estão a adquirir a noção de tempo, neste caso da semana. No entanto a educadora disse que com o decorrer do tempo, e uma vez

percebido por nós que eles já entendem o conceito de dia, e semana, já poderemos começar a chamá-los aleatoriamente.

Também sobre este assunto a educadora referiu o facto de, por norma, e ser intenção para este grupo ainda neste ano letivo, costuma alterar os Instrumentos de Pilotagem (para a educadora Instrumentos Reguladores) consoante as necessidades e desenvolvimentos do grupo ao longo do ano letivo. É, então, intenção da educadora que, a partir de janeiro, que as crianças mais velhas comecem a marcar as presenças num mapa mensal e, as mais novas, ainda no mapa semanal.

Hoje acabou por se realizar um dia mais livre para as crianças, sem que houvesse uma atividade estruturada e planeada pela Sílvia, sendo que aproveitei para ir percebendo como é que as crianças se dividiam pelos espaços, o que escolhiam para fazer, etc.. Denotei, assim, que dois dos três rapazes da sala, se concentram a maioria do tempo na área da garagem e/ou jogos de mesa, e o A.F, um dos mais novos, acaba por vaguear e ir “imitando” as atividades que os amigos escolhem para fazer. Em relação às meninas, estas, ocupam muito a área do faz de conta (ou da casinha) e pedem muito para realizar desenhos, algo que já percebi, ser um grande interesse do grupo, tanto de rapazes (3) como de raparigas (11).

Ainda antes do almoço a Sílvia deu-me a oportunidade de dinamizar, um jogo, uma música, ou algo que quisesse. Embora já conheça o grupo e, também a educadora, e me sentir 100% à vontade com ambos, para mim, enquanto pessoa, é-me difícil dinamizar uma qualquer atividade – momento de transição para a educadora - que surja do nada, sem planeamento ou pensamento prévio sobre a mesma. No entanto claro que aceitei o desafio tal como é esperado. Numa primeira fase aceitei a sugestão da educadora e fiz, duas vezes, o jogo do telefone estragado que correu como eu esperava para a idade em que o grupo se encontra, a palavra chegada não foi a de partida, e houve mesmo crianças que acharam que podia alterar a palavra apenas por brincadeira. Para mim esta é uma situação normalíssima que se vai ajustando consoante os jogos estruturados que se vai introduzindo no grupo. Assim como as regras que aos mesmos dizem respeito.

Numa segunda fase, e porque as crianças começaram a cantarolar uma música, perguntei se conheciam uma música que também trauteei, e após me dizerem que sim – a maioria -, pedi que se levantassem para lhes ensinar uma pequena dança associada

àquela canção. Mais do que tornar o momento numa atividade estruturada e com objetivos específicos quis, primeiro que tudo, que o grupo se divertisse, até porque é através de momentos como este que vou ganhando a confiança das crianças de forma a criar laços afetivos com as mesmas. Por outro lado, também consegui que eles ficassem interessados pela música e pela dança pois participaram sempre ativamente desde o início, até ao fim.

Da parte da tarde sentei-me perto das crianças, no chão, na área da garagem e daí, a um curto espaço de tempo, as duas crianças que ali estavam tornaram-se seis para poderem brincar comigo e estarem ali um pouco no mimo e carinho (algo muito frequente tanto pela Sílvia, como pela Xana que hoje não se encontrava presente). Enquanto futura educadora penso que estes momentos são tão importantes como uma atividade estruturada. Estes momentos aproxima-nos das crianças, faz-nos entender o género de brincadeiras que gostam, faz-nos criar relações fortes e coesas no que respeita à confiança que as crianças, depois, depositam em nós enquanto figuras de referência.

3 de novembro

Chegou a sexta-feira, e numa semana tão atípica tanto para o grupo como para a equipa educativa, também hoje a Sílvia não tinha uma atividade estruturada preparada e planeada para fazer com as crianças. Tal como as duas já tínhamos combinado, apenas para a semana começarei a dinamizar atividades, contudo, ela deixou-me dirigir a rotina da manhã no que respeita à marcação de presenças, cantar a música do “bom dia”, etc.

Em relação à música do “bom dia” ainda preciso do auxílio da Sílvia, na primeira parte, pois é uma música nova que eu desconhecia por completo, mas é algo que acho normal, uma vez que iniciei a PPS nesta sala apenas esta semana. Ainda no que respeita este momento é de notar que ainda não consigo ter o total controlo do grupo, e que por vezes é difícil minimizar o ruído que se faz à minha volta, mas também julgo ser normal para a fase que estou a iniciar no momento.

Por outro lado, penso que as crianças vão respondendo positivamente aos meus pedidos e iniciativas, por exemplo, hoje, como já é um hábito inserido pela educadora, pedi a algumas crianças que dissessem uma lengalenga, pelo que elas disseram sem grandes problemas. Depois foi a minha vez de dizer que também eu sabia uma lengalenga

sobre bruxas, isto porque uma das preferidas delas é a da bruxa má¹⁸, assim comecei a dizer a lengalenga das bruxas¹⁹ e, passados alguns momentos de a dizer, as crianças já iam conseguindo proferir algumas partes da mesma.

Da parte da tarde houve uma situação com a M.B que tem vindo a ser recorrente com a equipa educativa de sala, em que a criança mostra algum descontrolo e descompensação emocional. Enquanto fazia um desenho, a M.B tinha muitas canetas de feltro no copo à sua frente, pelo que lhe disse que ia tirar algumas para que outro amigo tivesse canetas para conseguir, também ele, fazer um desenho. Neste momento a menina começa a gritar e a chorar, dizendo que queria muitas canetas, que queria as canetas. Eu tentei explicar-lhe que ela tinha canetas suficientes, mas sem sucesso, pelo que a Sílvia se aproximou dela para tentar perceber o que se passava com ela. Aí a M.B levantou-se, começou a gritar ainda mais e a dar pontapés na cadeira, dizendo novamente que queria muitas canetas, não passando daí o seu discurso. Passado algum tempo a educadora conseguiu acalma-la e que ela se sentasse novamente na cadeira a realizar o seu desenho. Contudo e de notar, que estes acontecimentos não são isolados e esporádicos como seria de esperar numa criança de 3 anos, estes por outro lado, acontecem com alguma frequência.

Tal como no outro dia referi, e por este caso específico estar a acontecer com tanto impacto para o grupo de crianças²⁰ e para a equipa educativa, penso que seria um bom tema para a minha Investigação o Autocontrolo e a Diferenciação Emocional, de forma, a conseguir, talvez, desvendar um pouco do caso da M.B.

Para terminar, hoje conversei com a Sílvia acerca dos portfólios das crianças que ela vai realizar quinzenalmente com a ajuda da Xana, pelo que logo me prontifiquei a ajudar também. O facto de ajudá-la vai ser, para mim, algo muito positivo uma vez que a PPS II é a última fase do processo que me tornará educadora e, com esta tarefa, ficarei com uma noção clara de como, no futuro, poderei realizar os portfólios individuais das crianças, até porque até ao momento eu nunca tinha estado em contacto com portfólios.

¹⁸ Ah ah ah ah ah, eu sou a bruxa má. Ah ah ah ah ah, eu sou a bruxa boazinha, se te portas mal levas com a minha vassourinha.

¹⁹ A chover, a trovejar e as bruxas a danças. A chover, a fazer sol e as bruxas a comer pão mole.

²⁰ Enquanto a M.B grita e chora sem razão aparente, a C. olha para mim e diz: Olha Sandra, olha a M.B. Notando que algo fora do normal se passava com a amiga.

Apenas na PPS I, em que a educadora também me pôs a par de como realizava os seus portfólios, sendo que o de creche é muito diferente do realizado, pela Sílvia, no Pré-Escolar. Posto isto, os portfólios das crianças estão divididos pelas áreas do saber referenciadas nas OCEPE de 2016 e, cada criança irá escolher os trabalhos que quer inserir no seu próprio portfólio. Por outro lado, a Sílvia, por vezes, vai escolher trabalhos para também inserir, justificando sempre as suas escolhas, no sentido da evolução e aquisição de competências, para o portfólio de cada criança.

Assim, o portfólio deixa de ser apenas uma “coleção de trabalhos”, mas também, e fulcral no que eu penso acerca desta ferramenta, a forma de fazer a avaliação no que respeita o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas, pois nele estão todas as evidências de trabalho, temporais, que foram realizando. No final do ano, a Sílvia já terá a tarefa bastante facilitada no que respeita a realização da avaliação do grupo e de cada criança. Este tipo de avaliação permite ao educador identificar as necessidades individuais de cada criança (potencialidade ou fragilidades em cada área) Permite proceder ao despiste de diferentes “situações/problemas” que possam ocorrer ao longo do desenvolvimento da criança Permite, ainda, ao educador criar um plano de apoio (ou plano individual) onde constam objetivos a trabalhar num espaço de tempo curto e definido, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades identificadas.

3.2. Semana de 6 a 10 de novembro

6 de novembro

A cada dia que passa, através da observação e participação ativa com o grupo, vou reparando em mais pormenores que me vão permitir caracterizar e avaliar as crianças que dele fazem parte. Hoje, durante um momento com o E., notei que, apesar da dificuldade que tem na fala, é sobretudo muito envergonhado, o que por vezes pode ser confundido com a dificuldade na comunicação oral. Nesse sentido, penso que para estimular a comunicação oral com a criança, deverei primeiro, ganhar a sua confiança. Contudo, em conversa com a Sílvia ela alertou-me que ele tem alguma dificuldade em reproduzir alguns sons (como os r's) e que troca algumas letras, devido ao facto de estar sempre bastante obstruído, estando à espera de uma consulta para verificar a necessidade, ou não, de uma operação.

No decorrer do acolhimento, realizamos a rotina dividida, estando sempre eu como o apoio da Sílvia neste momento. Enquanto recebia os pais, a educadora pediu-me para ir relembrando as lengalengas com o grupo, pelo que, inicialmente eu disse as lengalengas com a ajuda das crianças e, numa segunda fase, fui chamando um a um para que fossem eles, sozinhos, a dizer-las, pois já é algo trabalhado com a educadora, pelo menos, desde o início deste ano letivo, estando o grupo familiarizado com o momento.

Ainda durante o acolhimento, a Sílvia introduziu o assunto do S.Martinho. Leu uma história, *A Maria Castanha*, cantou duas músicas que o grupo reconheceu do ano transato (uma vez que a equipa educativa é a mesma), e ainda falou dos ouriços e das castanhas. De onde elas vêm, como crescem, etc. Neste assunto, enquanto futura educadora, e apesar de as crianças já terem contacto com o tema, eu teria introduzido, o mesmo, por partes de forma a ajudar as crianças a interiorizar e dar significado a cada uma das partes que dizem respeito ao tema.

Acrescentando, mais tarde, em conversa com a educadora, sobre este assunto, ela referiu este mesmo facto, de as crianças já terem contacto com o tema de anos anteriores, justificando a sua introdução menos pormenorizada acerca dos factos que o envolvem. Mais uma vez, embora entendendo a educadora, sabendo que, a memória a longo prazo das crianças não funciona como a nossa, eu introduziria o assunto mais faseadamente.

Por fim, algo que suscitou o meu interesse foi o facto de a Sílvia dizer que, depois, em outro momento, iria com eles ao computador pesquisar os castanheiros, de forma a que ficassem familiarizados com a árvores que dá as castanhas, o castanheiro, (mostrando-lhes imagens reais do mesmo, dando uma interpretação mais significativa, da árvore, ao grupo).

7 de novembro

Informações:

| Equipa Educativa da Sala 3 anos II | | |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| | Educadora: Sílvia Lemos | Auxiliar: Alexandra Cruz |
| Formação | ESE Lisboa, 2002 | 12º ano; Formação de Auxiliar, ISLA |
| Anos de Serviço na Instituição | 15 anos. 3 nesta Unidade. | 11 anos |
| Valências em que trabalhou | Creche e Pré-Escolar | Creche e Pré-Escolar |

A Sílvia, já tem por hábito realizar o registo das atividades, ou acontecimentos semanais que se vão passando na sala, nesse sentido, hoje, realizou o registo da semana do *Halloween*. Neste género de registo a Sílvia procura saber o tema/assunto, o que fizeram, o que aprenderam, o que gostaram, etc..

No caso deste registo em específico, embora já pareça vir um pouco fora de tempo, teve o objetivo, por parte da educadora, explorar a memória do grupo, isto é, “o que será que as crianças ainda se lembrariam dos acontecimentos da semana anterior?”. Isto porque, devido a fatores externos à sala, ainda não tinha havido hipótese de o mesmo ser feito.

Posto isto, as crianças mostraram recordar-se muito bem sobre os momentos da semana referente à comemoração do dia das bruxas havendo, contudo, intervinientes mais constantes do que outros, tais como, a A.S e a L.F, a M.L e a M.B (algumas vezes). Por outro lado, embora não se expressem tanto como as amigas de cima, pelas expressões faciais que vão fazendo, tanto o E. como o T.S, mostraram lembrar-se de tudo o que estava a ser referido.

No decorrer da hora de almoço, e mais uma vez por um assunto externo à sala, as crianças não puderam ir logo fazer a sesta. Assim fomos para a biblioteca, onde a Sílvia

pôs a reproduzir, no seu computador, alguns vídeos de anos letivos transatos, com fotografias e momentos passados com o grupo. As crianças facilmente se reconheceram, bem como aos seus amigos, mesmo aqueles que já não se encontram na Instituição.

No que concerne a comportamentos do grupo, tal como tenho vindo a documentar, através dos registos diários, ou pelas notas de campo, o grupo é até bastante integrante no que respeita as regras sociais e de convivência, havendo apenas o caso da M.B, um pouco fora do regular. Contudo, e talvez por ser a mais próxima da M.B, a A.L, que já por si, tem tendência para testar os limites quando alguém novo entra na sala (informação cedida

Nota de campo de 8 de novembro, representativa de alguns comportamentos da M.B:

Estamos no refeitório durante o lanche e a M.B está a olhar para a taça de cereais e ainda não tinha tocado no leite. Olho para ela, de longe, e digo-lhe para beber o leite que ainda não lhe tocou. A menina começa a chorar sem aparente motivo, algo descontrolada nas suas emoções (situação muito frequente).

A Xana aproxima-se e pergunta o que se passa, após eu explicar, tem uma pequena conversa com a M.B, na qual, a criança acaba por dizer que lhe dói a garganta e os ouvidos.

pela Sílvia em conversa informal), ultimamente, tem vindo a ter comportamentos, cada vez mais, desafiadores e desviantes no que respeita as regras (eg. hoje quando estava na casa de banho, limpou-se ao papel higiénico e, de seguida, começou a tentar dar com o papel na cara dos amigos).

Durante a tarde, na sequência do que a Sílvia tinha dito ontem, sobre irem pesquisar acerca dos castanheiros, hoje, foi com o grupo para perto do computador concluir a tarefa. Enquanto mostrava fotos, foi também dando algumas informações e especificações sobre a árvore, tornando a aprendizagem das crianças mais pormenorizada no que respeita o Castanheiro.

8 de novembro

Durante a manhã realizei a atividade dos cartuchos das castanhas, em que as crianças utilizaram a técnica do berlinde para pintar a folha de jornal que, posteriormente, será enrolada para fazer o cartucho. Embora tenha cumprido os objetivos, e no geral tenha corrido bem, no início principalmente, tarefa não correu como o esperado, sobretudo

porque eu não realizava a técnica da mesma forma que a educadora, pelo que ela me foi alertando e dando algumas dicas de como melhorar o que estava a ser realizado.

As críticas construtivas (“dicas”) da educadora são fulcrais para que melhore a minha prática pedagógica, até porque, mais tarde, enquanto realizo as atividades de sala, terei que estar atenta a todas as crianças. Tanto as que estão a realizar a tarefa, como as que estão em brincadeira livre. Algo para que a Sílvia me alertou enquanto fazia a atividade uma vez que se fazia sentir muito ruído na sala que só sessou aquando da chamada de atenção da Sílvia e da Xana. Após a chamada de atenção por parte da educadora já fui ficando mais atenta, e alerta, a tudo o que se passava à minha volta para conseguir controlar os vários ambientes que se faziam sentir dentro da sala.

Hoje houve tempo, também, para ir assistir à aula de educação física (atividade extracurricular disponibilizada na instituição para todas as crianças que os pais queiram inscrever, pois tem um custo extra à mensalidade), de modo a perceber como está o desenvolvimento físico-motor do grupo, embora nem todas as crianças tenham esta atividade. Assim sendo, denota-se no grupo um grande trabalho físico e motor de um longo período de tempo, pelo que apresentam um desenvolvimento acima do nível da sua faixa etária, fazendo exercícios recomendados para crianças de 4 anos²¹. A M.P mostrou ser uma das crianças melhor preparada fisicamente, fazendo tudo o que lhe era pedido corretamente e sem qualquer receio (como subir ao banco sueco em plano inclinado seguido de uma cambalhota no plinto). Por outro lado, a M.B, é a criança que mostra mais apreensão e receio na realização de algumas tarefas o que é justificado pelo facto de ser uma, das duas meninas, novas no grupo. A rotina da aula é assim algo novo para a criança que, ainda, está a ganhar a confiança necessária para realizar as tarefas.

Ainda sobre a aula de educação física, a M. que se mostra sempre muito distraída em todas as tarefas, assim como algo “trapalhona” nos movimentos rotineiros diários, durante a aula, surpreendeu-me pelo facto de fazer tudo muito coordenadamente e sem qualquer receio das tarefas. A Xana depois, em conversa, disse-me que ela é assim desde sempre e que, até, se veste e calça sozinha desde cedo.

²¹ Informação dada pela Fátima, professora de Educação Física.

9 de novembro

Durante a manhã, após o acolhimento, e já no decorrer da atividade da música “Ouriço Ploc Ploc”, a C. entrou na sala, com a mãe, a fazer uma grande birra. O facto de a criança chegar, frequentemente, bastante tarde já perturba as atividades que estão a decorrer, acrescentando a isso o facto de estar a fazer uma grande birra, hoje, interrompeu por completo o que se estava a realizar com o grupo. Neste caso era uma atividade em que estava a ensinar uma música, o que com ruído exterior torna a atividade impossível, para a além disso todas as crianças começaram a olhar para amiga e foram verbalizando: “porque é que a C* está a chorar?”, “ela está a fazer birra”, etc..

Os pais, no geral, apesar de várias indicações da educadora, continuam a falhar com o começo do horário letivo tornando, por vezes, o trabalho complicado uma vez que é difícil começar as rotinas com poucas crianças.

Voltando um pouco ao caso da C., e devido às suas horas de entrada, a menina acaba por perder algumas atividades e momentos importantes como leituras de histórias, como foi o caso desta semana, em que não ouviu a história da *Maria Castanha*, refletindo-se, depois, na realização da sua atividade como mostra a nota de campo abaixo apresentada.

Nota de campo do dia 9 de novembro:

Enquanto estou a acabar o relato da história da Maria Castanha com as crianças, e na vez da C., notei bastantes dificuldades por parte da menina para me contar o que se passava na história. Este caso deve-se ao facto de a criança, no dia em que a Sílvia contou a história, ainda não se encontrar na sala pelo que, só no dia seguinte, é que ouviu o reconto, não chegando para saber a história detalhada, como os amigos. Mesmo olhando para as imagens e comigo a dar-lhe duas opções (eg. A menina foi ao jardim ou a para casa?), a C. mostrava saber o que tinha acontecido na história.

Quando fui acabar a atividade dos cartuchos das castanhas com as crianças dei-me conta de alguns pormenores que se calhar me deviam ter levado a ajustar a atividade. Por exemplo, o facto de a folha de jornal ser muito grande, fez com que o próprio cartucho ficasse bastante grande e, também, que não se visse com tanto pormenor a parte que as crianças pintaram. Contudo e, porque, o processo de dobragem foi todo realizado com as crianças, deu outro significado ao trabalho, tornando a aprendizagem mais significativa,

pois participaram em todo o processo de “construção” do cartucho “para as castanhas”. De notar que algumas crianças necessitaram mais do meu auxílio para dobrar a folha de jornal do que outras, bem como uma ajuda extra para sem lembrarem qual o nome daquilo que estávamos a fazer, e para que servia.

Da parte da tarde, após a sesta, estive com as crianças a fazer carimbos com castanhas que a educadora tinha mencionado querer realizar, pelo que me mostrei logo disponível para o fazer, de modo a dar conhecer, cada vez mais, a minha maneira de trabalhar e estar com as crianças.

No decorrer das atividades tenho sentido a necessidade de ir ajustando as minhas estratégias e maneiras de trabalhar, pois não tem resultado sempre à primeira. Estes ajustes ajudam-me a crescer enquanto futura educadora e ajudam-me a refletir sobre o que está a acontecer. A verdade é que só sabemos se resulta, ou como resulta, se experimentarmos e, o facto de a Sílvia estar ao meu lado, dar-me dicas e explicar-me como pode resultar melhor, ajuda a que o meu trabalho, e os das crianças, seja feito com mais rigor e de uma forma mais perceptível consoante aquilo que pretendo que eles produzam.

10 de novembro

Hoje foi dia de comemorar o S.Martinho e, tal como a Sílvia já me tinha referido, nos dias de festividades, na sua sala, trata-se de um dia de brincadeira livre. Ainda assim, durante o acolhimento e após cantar algumas canções, a Sílvia questionou o grupo sobre a possibilidade de trabalhar a matemática com uma das músicas.

Posto isto, a Sílvia foi buscar um recipiente com algumas castanhas e começou, numa primeira fase, a pedir às crianças, individualmente, 3 castanhas (que constavam na música). Após este primeiro momento, contou as castanhas todas e fez alguns momentos lúdicos em que as crianças fechavam os olhos e ela tirava, ou punha, castanhas do recipiente de forma a que eles dissessem se tinha muitas ou poucas castanhas. Por fim, a Sílvia pediu outro recipiente à M.B, para introduzir a ideia de conjuntos, sem mencionar o que seriam. Neste momento a educadora perguntou qual o recipiente maior, e o menor,

e “brincou” com a quantidade de castanhas que podiam estar num e no outro. Quantas estavam num, e quantas estavam no outro, introduzindo a ideia de quantidade.

Mesmo no fim, a ideia era que as crianças lhe dissessem o que tinha de acontecer para cada recipiente ficar igual, uma vez que haviam 19 castanhas. As A.S, depois de uma primeira intervenção da Sílvia, disse que a castanha podia desaparecer. Que a Sílvia a podia pôr no bolso. Mas não conseguiram chegar à ideia de que poderiam cortar a castanha ao meio, sendo este ainda um conceito abstrato para o grupo que se encontra entre os 2 anos e 9 meses, e os 3 anos e 10 meses.

Neste momento, a Sílvia conseguiu trabalhar vários conceitos importantes de noções matemáticas como, os números, as quantidades e o maior e menor tornando tudo muito mais lúdico e mais significativo para o grupo que mostrou sempre uma grande atenção e interesse no que estava a ser realizado.

De notar que M.B, a A.L a L.F e M.L foram das crianças mais participativas e assertivas no decorrer da atividade. Acrescentando, na primeira fase, em que a Sílvia pediu para contar três castanhas, a M., que praticamente não fala, contou as três castanhas, parando no número exato, sem ter a tendência para ir buscar mais castanhas para contar. Esta é uma conquista importante para a criança, e uma mostra que o trabalho, com muito esforço que a educadora, a auxiliar, a terapeuta que dá o atelier da linguagem e agora, também eu, começa a dar resultados.

3.3. Semana de 13 a 17 de novembro

13 de novembro

Nesta segunda-feira a manhã passou a correr, mas mesmo assim, com o grupo de crianças, a Sílvia, a Xana e eu, a trabalharmos todos em equipa e bem organizados, houve tempo para imensa coisa. Durante a manhã fizemos o acolhimento, fizemos o registo dos fins-de-semana, mais desenho, fizemos o jogo que tinha ficado pendente da semana do S.Martinho e, a Sílvia, ainda conseguiu realizar com eles o resumo e avaliação das atividades realizadas na semana anterior.

Tal como em outras alturas, também hoje, as crianças mostraram saber bastante bem os acontecimentos da semana que passou. O que fizeram, o que aprenderam, etc.. Algo que também tenho conseguido observar é o facto de ser um grupo muito

participativo e satisfeito com as atividades realizadas, pois quando questionados acerca do que gostaram/ não gostaram/ o que gostaram mais, as crianças, só dão respostas positivas, dizendo “eu gostei de tudo”, “eu gostei mais de...”, “gostámos de tudo”.

A L.S tem muita dificuldade na fala, e é quase sempre impercetível aquilo que ela diz, até porque, na maioria das vezes, ela apenas diz finais de palavras. Consegue-se perceber, por outro lado, algumas palavras soltas como “mãe Joana”, “Nono”, “Leonor” e pouco mais do que isso. Este assunto prendeu a minha atenção pois a Sílvia já me tinha referido que a menina está encaminhada para uma consulta de otorrino à qual nunca foi, contudo, e devido a um episódio de hoje, não me parece ser esse o problema da menina.

Quando estávamos no parque, chamei a atenção da L.S -que se encontrava lado oposto ao meu – num tom de voz normal, sem ser necessário elevar o tom, e a menina, de imediato, olhou para mim, percebendo que era com ela que estava a falar e que a estava a chamar a atenção.

14 de novembro

Começamos a terça-feira a mudar o local onde são, habitualmente, realizadas as atividades. Para começar o projeto da educadora cooperante, uma vez já combinado entre as duas, hoje dirigimo-nos à biblioteca para apresentar o “Nino e a Nina”, que são as duas personagens principais do projeto de pré-competências adotado pela Sílvia este ano letivo.

Primeiro que tudo, importa refletir que o grupo de crianças não estranhou que a atividade não fosse realizada na sala de atividades, não mostrando uma alteração de comportamentos significativo durante todo o tempo em que estivemos na biblioteca. Em segundo, e porque as crianças passam a maior parte do seu dia no JI, parece-me muito importante que, de vez em quando, o local de atividades regulares da sala seja alterado, para que não fiquem confinados ao mesmo espaço horas e dias a fio, apesar de as atividades extracurriculares não serem na sala.

Para fazer a apresentação do “Nino e da Nina” recorri ao teatro de fantoches como apoio, tornando o momento dinâmico e dando-lhe uma importância, sólida, mas não demasiado séria, dada a faixa etária do grupo. É importante que as crianças vão

percebendo, aos poucos, o que é pretendido trabalhar com estes “dois novos amigos” e para isso, só com o auxílio a ferramentas e atividades lúdicas, é que é possível.

Durante o momento de apresentação, por impossibilidade de permanecer totalmente escondida atrás do fantocheiro, o teatro tornou-se, por vezes, num diálogo com as crianças e apesar de falar enquanto “Nino e Nina” no fim surgiu, por parte de uma das crianças do grupo uma observação que não estava à espera.

Nota de campo do dia 14 de novembro:

Após ter apresentado o Nino e a Nina, em modo teatro de fantoches. A A.S vira-se para mim e diz prontamente: Ó Sandra, eras tu que estavas a falar.

A A.S é das crianças mais perspicazes do grupo, sendo que a observação, ainda que inesperada, vindo da parte dela, não me deixou surpreendida, pois é uma criança que vive muito no real das situações, deixando a fantasia, por vezes, de lado.

15 de novembro

A parte da manhã desta quarta-feira serviu para dar continuidade ao projeto de sala, pelo que, com recurso ao espelho, individualmente, cada criança realizou o seu autorretrato. A auxiliar esteve a acompanhar-me nesta atividade, surgindo como minha equipa, no sentido, em que as duas fizemos a atividade em conjunto. No fim da atividade, ao ver os produtos finais, a Sílvia convocou uma vez uma pequena reunião para mostrar como estava contente com os trabalhos que todo o grupo tinha realizado. O grupo também se mostrou feliz por ter feito este trabalho, dizendo que tinham gostado.

Posto isto, penso que este momento promovido pela educadora é de extrema importância para que as crianças se sintam valorizadas, pois ao dizerem que os seus trabalhos “estão mesmo perfeitos”, tal como referiu a Sílvia, vai dar a confiança que uma criança pode necessitar para fazer outro tipo de atividades, ou até mesmo para fazer um simples desenho de si mesma. Vai ajudar a construir a confiança em si próprio e naquilo que é capaz. Um momento fulcral para refletir enquanto futura educadora acerca de como as práticas pedagógicas são influenciadoras para crianças e adultos, neste caso eu, que ainda estou a aprender.

Ainda no que concerne à atividade realizada esta manhã, a Sílvia, chamou-me novamente à atenção para o facto de, por vezes, estar tão concentrada num trabalho que não consigo ter uma visão geral do que está a acontecer com o restante grupo. Eu entendi o que ela me disse, e tenho plena noção de que o que diz é real. Por esse mesmo motivo sei que tenho de arranjar estratégias que me ajudem a fazer múltiplas tarefas, pois um dia posso estar sozinha com um grupo e terei que ser eu a comandar e ter em atenção todas as (micro)situações que se passam à minha volta.

A L.F costuma, tal como acontece com a maioria do grupo, por vezes, testar alguns limites, exagerando nas brincadeiras que faz, mas comigo nunca tinha acontecido. Contudo hoje, o que começou por ser uma brincadeira em que a menina me veio pôr o papel do rebuçado no bolso da bata, dizendo-lhe, eu, se por acaso era o caixote, fez com a L.F pensasse que tudo o que eu diria daí para a frente era brincadeira.

Quando comecei a pedir para a arrumar a sala ela disse que não tinha brincado, que não ia. Mais à frente, já a arrumar, quando lhe disse que alguns brinquedos estavam fora do sítio, ripostava dizendo que não, etc.. Ao fim de algum tempo a dizer-lhe que já não estava a achar graça à brincadeira e que ela não me estava a respeitar tive mesmo que a sentar, pois ela parecia não querer saber.

Numa conversa posterior, expliquei-lhe que, tal como a Sílvia já mencionou, eu sou uma “professora” como ela e a Xana e que me tem de respeitar tal como faz com elas. A L.F pareceu entender, deu-me um beijo e pediu desculpa.

Acrescentando, algo que tenho notado nos últimos dias, é que a M.B, nesta semana que está a decorrer mostra-se mais calma no que diz respeito aos seus descontrolos emocionais. A menina, que se caracteriza por ser bastante teimosa e desafiante, no que às suas ações diz respeito, esta semana, mostra-se mais cooperante quando lhe pedimos para fazer alguma coisa (como comer ou deitar-se). Não chora descontroladamente quando lhe fazemos algum pedido e, só isso, já é uma grande conquista para esta semana no que à M.B, diz respeito.

16 de novembro

A M.L tem comportamentos bastante desafiadores e, hoje, no momento de arrumação da sala, antes da hora do almoço, a menina estava a andar pela sala sem arrumar nada, já após a

Silvia, e eu, a termos chamado a sua atenção e pedido para que ela ajudasse os amigos, a M.L acaba por se pôr dentro do armário da área do faz de conta, de forma a esconder-se. Neste momento tive que ser mais assertiva com a menina e dizer-lhe que teria que se sentar para “pensar um pouco na vida” – expressão utilizada na sala em detrimento do habitual “castigo”.

Após algum tempo, quando pensei que viesse mais calma a M.L mostrou não ter tido qualquer impacto o facto de se ter ido sentar, pelo que, desta vez, a Sílvia foi ter com ela e zangou-se a sério, pois a menina já mostra estes comportamentos de alguma falta de respeito, para com os adultos, a algum tempo. A menina acabou por se sentar ao pé de mim na roda e ficar mais calma. Esta calma acabou por não ser duradoura, sendo que, já no refeitório, a Xana também teve que a mudar de mesa pois a M.L estava a desafiar a Xana, não acedendo aos pedidos dela e, ainda, rindo-se quando a auxiliar a chamava a atenção.

Num momento de transição, e após dizermos algumas lengalengas e cantarmos umas canções, referi ao grupo que tinha uma lengalenga nova para ensinar, mas como ainda não a sabia decore ia recorrer a um papel e comecei, então, a ensinar a lengalenga dos dias da semana. Esta é uma lengalenga mais comprida que vai levar mais tempo a ensinar e a que eles a decorem pelo que, pareceu-me bem inseri-la de uma forma mais descontraída, ainda que a tenhamos repetido por frases, e depois toda, como num processo normal de atividade. Assim as crianças já tiveram um primeiro contacto com a lengalenga e, quando voltar a ela de uma forma, talvez, mais estruturada, as crianças já vão saber algumas palavras e/ou frases. Até porque, devido ao trabalho que tem vindo a ser realizado pela educadora e pela auxiliar, lengalengas, é um dos maiores interesses deste grupo.

Ainda ontem escrevia que a M.B estava mais calma esta semana e hoje aconteceu-me uma das situações mais difíceis de resolver, até hoje, comigo e com a menina. Na hora da sesta, num momento em que nem a Sílvia, nem a Xana se encontravam na sala, a M.B começou a atirar o seu boneco de um lado para o outro. Comecei por dizer à menina para parar com o boneco pois a Sílvia já disse várias vezes que os bebés são para encostar a “nós” para dormir e não para brincar (referindo-se ao momento da sesta). A menina continuou a brincar, parecendo não me ouvir, após mais dois avisos tirei-lhe o boneco e a menina começou a choramingar. Voltei a dar-lhe o boneco na condição de ela dormir, mas nada feito. Numa segunda vez que a fui ajeitar para dormir ela começou a chorar e a gritar, tentando acalmá-la, peguei-a ao colo e encostei-a a mim tendo uma pequena conversa com ela. Passado algum tempo, com a M.B já calma perguntei-lhe se a podia deitar e se iria dormir, pelo que a menina respondeu que sim.

Não passou muito tempo até que a menina estivesse novamente a brincar, em cima do colchão, a atirar o boneco ao ar, a cantar e a gritar. Disse-lhe, neste momento, apenas, para que

não falasse alto que os amigos estavam a dormir e que, quando a Sílvia chegasse falava com ela. Ela disse que não, que Sílvia não, mas neste momento optei por ignorar um pouco a situação pois já não tinha a certeza como deveria reagir.

Mais tarde a M.B disse-me que a razão, pela qual tinha feito aquela birra, já após uma conversa com a Sílvia, devia-se ao facto de querer mimo. A M.B veio pedir-me desculpa e dar-me um beijo e eu expliquei-lhe que se queria mimo/carinho me podia ter pedido, não é necessário portar-se mal e faltar ao respeito aos adultos para isso acontecer.

Por fim, e porque se está a aproximar o dia do pijama, a educadora realizou uma pequena atividade com o grupo acerca deste dia. Na minha ótica, enquanto futura educadora, penso que trabalho para o dia do pijama, não vá ter grande significado ou impacto para as crianças, até porque a posição da educadora é a de não perder grande tempo com isso, uma vez que é um dia que é trabalhado todos os anos, da mesma forma, tornando-se cansativo (para as crianças e para a equipa educativa). A Sílvia opta por, então, no dia do pijama realizar um dia mais livre e divertido recorrendo a ideias como “luta de almofadas”, “desfile dos pijamas”, “momento do cinema”.

Percebo a educadora, e a sua posição, mas penso que enquanto instituição se querem mesmo marcar este dia, podiam tentar encontrar formas significativas de passar os conceitos associados ao dia do pijama. Enquanto equipa educativa de sala, penso que fazer um dia mais lúdico e dedicado à brincadeira, é uma forma bastante positiva de trabalhar os direitos das crianças.

17 de novembro

Tal como tem acontecido praticamente todas as semanas, a sexta-feira, fica reservada para um dia mais dedicado à brincadeira livre e a momentos descontraídos na sala de atividades. Até porque, na Instituição, é neste dia que acontecem os eventos ou comemoração de festividades, pelo que, hoje, foi dia das tradicionais fotografias de natal.

O momento fotográfico é sempre marcado por algumas azáfama, confusão e excitação por parte das crianças, e assim, a Sílvia decidiu que o dia seria mais livre. Contudo, o grupo até se mostrou bastante adaptável às mudanças de rotinas, mostrando apenas algumas alterações de comportamento enquanto esperavam pelos amigos que ainda iam tirar as fotografias.

É possível verificar através dos registos diários apresentados ao longo dos dias, que a rotina diária da sala, ainda que previsível, é então bastante adaptável às necessidades do grupo, da equipa educativa e da Instituição. Só já na hora da sesta, a M.B, olhou para o mapa das

presenças referindo que hoje ainda não tínhamos feito aquela tarefa. A Sílvia referiu à menina que nem todos os dias têm que ser iguais e que, hoje excepcionalmente, podíamos marcar as presenças depois de dormir. A M.B respondeu, “pois”, e acabou por se deitar, esquecendo o assunto.

Ao longo desta semana foram vários os momentos em que Sílvia teve que chamar a atenção acerca de alguns comportamentos que têm surgido no grupo, como o tom bastante elevado enquanto conversam, brincadeiras sem sentido como agarrar e puxar os braços, tapar a boca umas às outras (A.L, M.B e a M.P junta-se algumas vezes), deitarem-se e esfregarem-se no chão, e correr pela sala sem objetivo aparente (M., A.F e a L.S).

Estas brincadeiras, por vezes, põem-me a pensar sobre o que Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014), dizem sobre quando as crianças brincam. Sendo que, as crianças põem em evidência muitos comportamentos que observam nos outros (adultos ou pares). É através desta reprodução de comportamentos que apreendem muitos aspetos da vida e do mundo que as rodeia. A verdade é que as brincadeiras surgiram pela M.B, estendendo-se quase a grupo todo, ficando apenas a questão de como é que chegou à M.B. Sobre isso já conversei com a educadora, uma vez que a família da menina não é funcional no que respeita aos padrões, mas a educadora também parece não ter noção do que possa ser.

3.4. Semana de 20 a 24 de novembro

20 de novembro

Nesta segunda-feira comemorou-se o dia nacional do pijama, pelo que a Instituição não passou ao lado das comemorações. Nesse sentido todas as crianças, e adultos, foram de pijama para a escola e foi um dia livre para brincadeira e divertimento.

Durante a parte da manhã, foram à nossa sala os meninos do 1ºciclo para fazer uma atividade de continuidade educativa, na qual as crianças tinham que decorar um pijama. Nesta atividade, as crianças do 1ºciclo, que apadrinharam os mais pequenos (projeto que já tem seguimento do ano letivo anterior) ajudavam a decorar e a colar os enfeites nos pijamas dos mais novos, de forma a ficarem com um pijama, que se tornaria uma pregadeira para cada um.

Esta atividade foi interessante a vários níveis que pude observar. Primeiro pelo facto de, para os mais pequenos, ser muito estranho ter ali os amigos mais velhos. Por exemplo a P., que não fazia parte do grupo o ano passado, esteve sempre muito quieta, a

observar tudo o que se passava à sua volta, com um ar muito questionador sobre o que seria tudo aquilo. O E., que é dos mais tímidos da sala, apesar de já ter feito outras atividades com estas crianças, também ficou muito quieto, sempre a tentar perceber o que se passava à sua volta e a deixar que os amigos mais velhos fizessem a atividade, dando apenas algumas indicações sobre o que queria colar no seu pijama.

Por outro lado, há sempre as crianças que ficam mais à vontade neste género de situações como as gémeas (A.S e L.F), a M.L ou a L.S. No caso destas duas últimas, foi possível observar um grande envolvimento na atividade, talvez também, pelo facto de as duas amigas do 1º ciclo que estavam com elas, também estarem bastante entusiasmadas com a articulação com os mais pequenos. Deste envolvimento das crianças acabou por ficar o produto de pijamas iguais, dois a dois, o que para mim foi interessante de ver.

Ainda da parte da manhã houve uma aula de dança de comemoração do dia em que todo o grupo participou. A aula foi muito divertida e o grupo mostrou-se muito participativo. Mas para mim, enquanto educadora estagiária, o que mais me chamou a atenção foi o facto de, em coisas tão simples e num momento tão lúdico, se conseguir trabalhar atividades básicas fundamentais, como a coordenação motora e a lateralidade, por exemplo. Outro aspeto que foi trabalho durante a aula foi a questão de tempo (uma vez que a aula começava no momento em que nos levantamos de manhã e acabava quando nos deitamos, à noite). Para acabar, foi ainda possível trabalhar as rotinas de higiene e rotinas diárias com o grupo, enquanto estavam a dançar e a divertir-se.

21 de novembro

Hoje foi dia de dar início ao projeto sobre os comboios, decorrente do interesse das crianças em brincar com brinquedos alusivos a este meio de transporte. A pertinência do projeto foi discutida com a educadora cooperante, bem como com o grupo de crianças mais do que uma vez antes de, hoje, darmos início ao mesmo, pelo que o interesse da maioria do grupo ainda é visível.

Nesta primeira fase realizámos o apanhado de ideias; “o que sabemos”, “o que queremos saber?” e “como podemos fazer”. Durante a atividade o T.S, o mais interessado no projeto, foi o mais participativo, dizendo imensas factos sobre os comboios que já sabe, juntando-se a ele outras crianças entusiasmadas com o que estávamos ali a

conversar. Inicialmente este projeto será desenvolvido com todas as crianças, contudo, parece-me, que nem todas tenham interesse a trabalhar o tema e, por esse mesmo motivo, já em conversa com a educadora, decidimos que, ainda nesta primeira fase, definiremos com certeza quais as crianças que fazem parte do grupo de projeto.

Sobre esta atividade, e a forma como tentei liderar a conversa, existem coisas que são importantes refletir, uma vez que eu tentava apenas descobrir, com exatidão, o que as crianças sabem, ou pensam saber, sobre os comboios. No entanto, a Sílvia, por vezes, ia dando algumas dicas sobre algumas coisas que os levavam a dar respostas. Embora entenda a posição da educadora, pois as crianças ainda se encontram numa faixa etária em que necessitam deste género de estímulo, este tipo de posição pode levar a que o projeto seja um pouco “manipulado” pela intervenção do adulto, o que não é o que a metodologia de trabalho por projeto defende.

Tentarei, então, para este projeto que as ideias e desenvolvimentos, venham sempre da parte das crianças, das suas vontades e interesses, claro que com a reserva, de apenas aceitar realizar o que for exequível e, por outro lado, ajudar nas ideias que por vezes possam não surgir ou não estarem bem explicadas.

Hoje foram à Instituição dois polícias da escola segura ler duas histórias sobre a segurança das crianças. Uma história que relatava uma situação de perda dos familiares numa superfície comercial e, outra, que contava uma situação de aproximação de estranhos na rua. Pretendia-se com estas histórias dar a conhecer às crianças estratégias sobre como agir nestas duas situações, contudo o objetivo não foi alcançado devido à falta de tato da parte dos polícias para com a faixa etária que se encontrava à sua frente.

O que poderia ter sido uma atividade interessante e que poderia trazer imensos interesses para as crianças, até quem sabe, para novos projetos, acabou por passar completamente ao lado das crianças, não sendo significativo para os seus saberes.

Aparecendo intrinsecamente ligado a este tema, devido ao aparecimento desprovido de conteúdo daquilo que está a ser trabalho na sala de atividades, hoje, eu e a educadora conversámos um pouco sobre esta questão das atividades soltas que aparecem na instituição. Durante o período em que me encontro em estágio, já foram várias as vezes em que apareceram atividades, externas à sala, que não se encaixam no que está a ser trabalhado. Por esse motivo, por vezes, nota-se uma dificuldade em existir uma

continuidade educativa a nível de atividades realizadas, bem como uma dificuldade acrescida em levar a cabo o meu projeto e outras atividades que queira realizar. Contudo, quero explicitar que este é um fator externo à equipa educativa, que tem por hábito ter todo o seu trabalho organizado e planeado por semanas.

Ainda durante a conversa a Sílvia confidenciou-me que estas situações acabam por acontecer devido a realização de poucas reuniões de equipa a fim de planificar em conjunto e, assim, haver mais sentido no que aparece de atividades extra ao que está a acontecer na sala.

22 de novembro

Em relação ao projeto, o T.S é, de todos, a criança que mostra mais interesse no projeto, assim como saberes sobre o tema. Por esse motivo, hoje quis ser um dos meninos a realizar o desenho para a notícia que iríamos escrever para a família e amigos da Instituição. No entanto, quando a Sílvia colocou os desenhos animados sobre um comboio, o T.S perdeu o interesse no desenho. Deixei-o então ir ver os desenhos, porque uma vez que falavam de comboios até podia ser que, daí, viessem mais ideias e questões para o projeto. Entretanto a C. aproximou-se querendo fazer ela o desenho do comboio, e claro não recusei o pedido da menina, até pelo facto de a C. nunca estar muito envolvida nas atividades devido à hora tardia a que chega.

Durante as atividades existe muito burburinho, contudo estas são realizadas com sucesso na grande maioria das vezes. Abordo este assunto, porque durante a realização das minhas atividades este burburinho tem acontecido constantemente e, embora por vezes vá chamando a atenção, e entendo que o tempo de concentração de crianças destas idades ainda é curto e que, acaba por ser normal, que ao fim de algum tempo exista este burburinho. Acrescentando, e para mimo mais importante, é que as atividades têm corrido bem, têm cumprido o seu objetivo e, no geral, têm sido significativas para o grupo e, isso, para mim é o que mais valor e satisfação me traz enquanto estagiária.

A Sílvia começou a realizar as decorações de natal – um boneco de neve - realizado em jornal, sendo que as crianças é que dispunham os círculos e o chapéu e, depois, realizavam a boca, o nariz e os olhos, com recurso a caneta de filtro e papel eva brilhante. Durante a atividade, que mais tarde pude constatar através do produto final, a

C., mostrou-se mais uma vez muito desconcentrada, tendo imensa dificuldade em colar o chapéu (que acabou por ficar ao contrário), assim como em desenhar os olhos e a boca (realizando dois círculos como se fosse, novamente, dois olhos). A M.P, também é bastante desconcentrada, embora consiga que, o produto final, dos seus trabalhos fiquem mais concretizados de acordo com o suposto.

Ainda no dia de hoje, e agora quase sempre ligado ao nosso projeto, realizei jogo “o comboio divertido”. Coloquei uma música e com eles atrás de mim fui realizando movimento diversos, andamentos diferentes, sentámo-nos, tornamos a levantar e no fim eles mostraram ter gostado bastante da atividade. Estavam alegres, riram e gargalharam, e foram sempre muito participativos, realizando tudo o que era proposto e feito por mim. Neste momento em que realizava o jogo, em paralelo, a educadora estava a realizar outra atividade, pelo que ia chamando os meninos um a um, ocorrendo uma situação interessante, que me fez, no fundo, ficar contente pela a atividade que estava a realizar estar a ter interesse para as crianças.

Nota de campo do dia 22 de novembro:

Enquanto estamos no jogo do comboio, o T.S é chamado pela Sílvia para realizar a atividade que estava a ser desenvolvida por ela. Devido ao seu grande interesse pelos comboios, tema do projeto, o menino mostrou pouca atenção e concentração na construção do seu boneco de neve, colocando o círculo maior no meio e, os pequenos, por cima e por baixo.

23 de novembro

Hoje li a história *A pequena Carruagem vermelha*, embora não seja uma atividade inserida no projeto, na minha ótica, as histórias são sempre uma boa maneira de fomentar interesses nas crianças. Ao ler a história, e dado que as imagens se encontravam no computador (sendo que realizei a adaptação de uma história em inglês), fui dando a oportunidade para que as crianças intervissem na história através das palmas, dos acenos e do som que o comboio faz.

O facto de ler a história de uma forma mais dinâmica, penso, trazer mais significado às crianças, pois elas ficam de facto envolvidas no que está a acontecer e no que se está a dizer. Ao contar a história as crianças mostraram estar interessadas e gosto

pela história da pequena carruagem vermelha, embora não tivesse sido de forma tão efusiva que esperava à partida.

Após este momento, a Sílvia também contou outra – pequena – história que envolvia comboios. Mas, desta feita, este comboio era diferente. Era o comboio do natal. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas, e até mais envolvidas do que na história anterior, com esta questão de haver um comboio do natal, que trazia o pai natal e as prendas. Enquanto estagiária, penso que poderia ter sido escolhida outra altura para introduzir a história, uma vez que tinha sido acabada de contar uma outra. Contudo, e porque a educadora está a começar a trabalhar o natal, a pertinência da sua história não é discutida, apenas o *timing* em que foi contada não me pareceu o mais adequado.

Contudo, e porque aprendemos em todos os momentos de estágio, enquanto a Sílvia conversa com eles e contava a história percebi que posso ser, ainda mais, dinâmica e expressiva a contar histórias e que, dessa forma, vou obter cada vez mais a atenção e envolvimento do grupo.

Realizámos o “primeiro desenho dos comboios”, no geral a atividade correu bem e a Xana esteve sempre ao meu lado a dar apoio, o que é sempre algo que me ajuda a ficar calma e realizar as atividades com mais ponderação. Para esta atividade mostrei, novamente, as imagens da história e, num papel, desenhei um modelo do que pode ser um comboio. Procedi desta forma, por entender que o conceito pode ser bastante abstrato para crianças tão pequenas e, também, porque, tanto a educadora como a auxiliar, costumam recorrer a este método, ou estratégia, para ajudar as crianças a ter uma noção de como podem desenhar algo que lhes é pedido (neste caso os comboios).

Da parte da tarde, ajudei a Xana a acabar os bonecos de neve que estavam a ser feitos. Na atividade planeada pela educadora e auxiliar, as crianças, para a terminarem, podiam escolher “botões” coloridos, um cachecol ou lenço ou gravata e colocar neve no seu boneco de neve. Estes momentos de escolha, dão à criança a possibilidade de realizar uma aprendizagem ativa através do que ela quer colocar no seu trabalho. Para além disso, estes momentos, fazem com que todos os trabalhos fiquem diferente e, logo, mais pessoais para cada criança.

Assim, por estes momentos, conseguido ainda observar a diferenciação pedagógica que existe na sala, sendo que com as crianças mais pequenas, ou com menos

destreza de motricidade fina, era eu ou a Xana que descolávamos os autocolantes para pôr no boneco. Mas, com as crianças que já têm uma destreza de motricidade fina superior, elas próprias descolavam os autocolantes e colavam no seu trabalho. Acrescentando, é ainda possível verificar e proceder a tipos de orientação diferentes, com o grupo. Isto é, com as crianças mais velhas deixamos que elas já ponham os autocolantes com pouca, ou nenhuma orientação, pois já têm uma perceção maior de onde os pôr e, com as crianças mais pequenas e com a M. (que tem um desenvolvimento cognitivo abaixo da média para a sua idade), damos alguma indicação de onde podem colocar autocolantes.

Numa nova situação com a M.B, após um grande tempo de choro, de gritos, de comportamentos inadequados (como atirar os ténis pelo ar para não se calçar), a Xana conseguiu que a menina se acalmasse e levou-a para o refeitório para lanchar. Durante o lanche, enquanto a ajudava a comer o iogurte, a Xana perguntou o porquê da birra, se teria sido por ter saudades da mãe. A M.B respondeu que sim, abanando a cabeça, pelo que a auxiliar disse que não havia necessidade de fazer aquela birra por esse motivo.

Na minha opinião, quando a Xana pergunta à M.B se a birra foi por ter saudades da mãe, dá à menina, a resposta que ela precisava para “justificar” o acontecimento. O que eu acho é que a M.B não sabe o porquê das suas birras, e o facto da Xana “lhe dar a resposta” acaba por ser uma ajuda para a criança. Enquanto estagiária, penso que a Xana não lhe deveria dar a opção de resposta, mas sim, tentar que a M.B justifica-se a sua birra.

Assim penso que a criança não iria ter resposta a dar à Xana, pois do que já me foi possível observar, a M.B não sabe, nem tem, razões justificáveis para fazer estas birras.

24 de novembro

Tal como referido noutros registos diários, de 15 em 15 dias, a Sílvia realiza os portefólios e, por esse motivo, para hoje, eu não tinha preparado uma atividade em concreto para realizar com o grupo, pensando que iríamos todas estar a realizar o portefólio da parte da manhã. No entanto, durante o acolhimento, a Sílvia como é habitual, disse: “vamos então perguntar à Sandra o que temos para fazer hoje”. Após esta surpresa,

a minha reação foi dizer que iríamos iniciar a pesquisa para o nosso projeto sobre os comboios, ainda que nada estivesse preparado para tal.

Sei que enquanto educadora tenho que estar sempre preparada para situações inesperadas que apareçam, e ainda mais enquanto estagiária. Contudo, hoje, sei que, por não estar preparada, a atividade não correu bem e não teve praticamente nenhum impacto no grupo de crianças. O facto de não correr bem ensinou-me diferentes coisas, bem como por algumas críticas construtivas que a educadora me fez numa conversa informal após a atividade.

O facto de as crianças serem tão pequenas leva a que tenha que realizar a pesquisa de uma forma diferente da que foi feita hoje (pesquisa no computador em que eu lia para as crianças alguns factos sobre os comboios). Terei, para que o projeto cumpra os seus objetivos e para que possamos chegar às respostas das perguntas realizadas pelas crianças, que realizar uma pesquisa prévia, simples, e levar para a sala, passa-la de uma forma mais didática, recorrendo a fotografias sequenciais da evolução dos comboios, por exemplo.

Outras atividades e/ou momentos que poderei promover é o recurso a vídeos, o recurso a materiais construídos por mim, não só para passar factos sobre os comboios, como para trabalhar áreas transversalmente, como é suposto na MTP e, sobretudo, ligar o tema dos comboios ao Natal, tem que está a ser trabalhado agora na sala de atividades.

As conversas que tenho com a Sílvia após atividades, ou em momentos de reflexão, são sempre bastante esclarecedoras e motivadoras, pois a educadora tenta sempre mostrar-me alternativas possíveis para que o meu trabalho seja feito de uma forma, ainda mais, coerente e positiva. Mesmo quando me diz que correu mal, explica-me o porquê de ter corrido mal e, ainda, como poderei melhorar numa próxima vez que realizar o mesmo género de tarefa/atividade. Estes momentos são essenciais não só para melhorar a minha prática profissional como, também, para construir a minha identidade enquanto educadora e, nesse sentido, eu identifico-me em muitos parâmetros que a educadora também adota para a sua prática.

Em relação aos portefólios, o trabalho que está a ser realizado quinzenalmente, acaba por ser um gasto de tempo, por vezes, desnecessário. Em concordância com a educadora, em conversa, percebemos que os moldes como a Instituição quer que se realize os portefólios é demasiado intensivo e intrusivo, até, para as crianças. O facto de termos

sempre que perguntar à criança: “porque é que escolheste este trabalho?”, “o que gostas no trabalho?”, “como o fizeste”, “o que não gostas?”, acaba por ser um pouco inquirido que não se justifica nestas idades tão precoces. Embora seja positivo as crianças participarem no processo de seleção de trabalhos, pois uma vez que são escolhidos por elas, vão poder identificar-se quando o consultarem.

Já pelo lado da educadora, esta, tem que recorrer à realização de comentários, também eles, intensivos no que respeita o desenvolvimento da criança em cada um dos trabalhos escolhidos, algo que ela consegue ver se os trabalhos se encontrarem por ordem cronológica e por área de conteúdo. Sem ter que recorrer a estes comentários constantes, e podendo, por outro lado, fazer uma breve nota nos trabalhos para depois proceder à avaliação de cada criança. Estas são questões que me põe a pensar, qual será o verdadeiro significado de um portefólio e, porque é que é feito de uma forma tão rígida.

3.5. Semana de 26 a 30 de novembro

27 de novembro

É novamente segunda-feira, estou na sala à espera do grupo que vem acompanhado pela Sílvia, após a mesma os ter ido buscar à sala de permanência. Quando chegam à sala começam os “bons dias” entusiasmados, as novidades do fim de semana: “olha Sandra, cortei o cabelo, diz a M.P, e trouxe a Minnie”, a L.S mostra a camisola nova com as bonecas do filme *Frozen*, a M.B vem logo mostrar-me as fotografias do passeio que foi fazer de comboio. Os outros meninos vão chegando e vamos começando a sentar para fazer a reunião da manhã.

Na hora do almoço, a L.C pede colo para ir para a mesa, eu pego na menina e sento-a à mesa. Logo olho para trás e está a L.F, parada nomeio do refeitório, também ela a pedir colo. A menina que gosta imenso que lhe deem carinho, cria facilmente laços afetivos com as pessoas que estão com ela durante o dia.

Outras atitudes vão surgindo durante o dia, como os pedidos para vestir as bonecas, parte da A.L, ou os pedidos para ir à casa de banho, do E. e do A.F, mostram-me que as lações afetivos e relações que criei com o grupo são fortes e que já me veem como uma figura de referência na sala. E esse, é um dos meus primordiais objetivos para

a ação com as crianças. Pois só a partir da construção de laços e relações afetivas fortalecidas conseguimos realizar o restante trabalho com o grupo.

Hoje foi também dia para fazer pesquisa para o nosso projeto e, ao contrário do que aconteceu na sexta, esta pesquisa teve muito mais significado. O facto de ter mudado de estratégia, e ter levado comigo já alguma pesquisa feita, vídeos, fotografias, levou a que fosse mais fácil passar informação às crianças e, também, que elas se interessassem pela mesma. Penso que o ponto chave para que a pesquisa ter corrido bem hoje, foi o vídeo que mostrava a evolução dos comboios, algo que até me deixava receosa por ter apenas fotografias a passar. Mas as crianças mostraram-se entusiasmadas, interessadas e participativas. Bateram palmas, iam dando palpites do que estava a acontecer e a ficar diferente, riam-se, olhavam uns para os outros com espanto, etc..

Enquanto estagiária, e futura educadora, penso que é das melhores recompensas que posso ter, ver que as crianças estão realmente interessadas numa atividade e participar na mesma com gosto. Por outro lado, e este prende-se coma questão mais técnica da MTP, deixou-me menos receosa, pois percebi que recorrendo às estratégias corretas, conseguimos chegar ao objetivo das atividades e ao conhecimento significativo para as crianças.

Durante a tarde, comecei a realizar perguntas sobre o que tínhamos a aprendido, e algumas foram as crianças que me surpreenderam, como a C. que raramente participa, mas que hoje deu algumas respostas, mostrando que esteve atenta durante a atividade da manhã. Também a L.C deu imensas respostas, e o que me surpreende neste caso, é o facto de a menina ser a mais nova do grupo, mostrando uma capacidade de memorização bastante avançada para a sua faixa etária.

28 de novembro

No seguimento do projeto que está a ser realizado, e para que as crianças tenham um contacto mais real coma informação pesquisada, hoje, levei para a sala alguns pedaços de carvão. Deste modo o grupo teve algum contacto com o material que fazia andar os comboios antigamente e, assim, a aprendizagem pode tornar-se mais significativa.

Durante este momento as crianças esfregaram o carvão nas mãos, mexeram, olharam com atenção e, eu e a Sílvia, fomos realizando algumas perguntas, tais como: se

era duro ou mole, qual a sua cor, o que acontecia se batessem dois pedaços, um no outro; etc.. Este é um momento que pode ser recuperado outras vezes, como por exemplo, num momento de desenho livre com o uso de carvão.

Durante as atividades coletivas, no caso de hoje a montagem do comboio de cartolina, com diferentes desafios para cada uma das crianças – adaptando-se às individualidades de desenvolvimento de cada um -, é necessário ter em atenção o tempo que a mesma demora. Apesar de o tempo de concentração o grupo, no geral, até ser extenso, quando a mesma atividade demora mais do que 30min-45min, é complicado que consigam manter o mesmo nível de concentração do início ao fim.

Em específico, quanto a esta atividade, inicialmente tinha pensado fazer dois grupos de 7 crianças, mas em conversa com a educadora ela referiu que como são poucos não tinha problema fazer com todos de uma vez, em roda, no chão. Mas a verdade, é que numa atividade em que havia a necessidade de ser individual, para perceber com detalhe o que cada um conseguia realizar, serem catorze tornou-se muito, levando a um desgaste por parte do grupo. As últimas quatro crianças já realizaram a atividade com os amigos a brincar, o que para mim, no entanto, não comprometeu o objetivo da atividade ou o seu interesse na mesma.

Há muita coisa a acontecer dentro da sala, as atividades para o natal, o projeto que requer muito tempo e envolve muitas atividades, e penso que isso pode estar a influenciar a agitação que se sente no grupo nas últimas duas semanas. O tom de voz, constantemente, muito alto, as correrias na sala, as respostas em catadupa, todos ao mesmo tempo, são frequentes, pelo que, por vezes, é difícil ouvir-nos e fazer-nos ouvir.

29 de novembro

Os dias sucedem-se e parece que tudo está a passar muito rápido. O projeto continua a desenvolver-se e nota-se o contínuo interesse do grupo no mesmo. Hoje, durante a reunião da manhã, o T.S diz que trouxe de casa os comboios. Aproveito o momento para os ir buscar a explorar com eles os comboios, de brincar, que o menino trouxe.

O grupo soube dizer as características, soube dizer o que o comboio não tinha. As perguntas sucederam-se, assim como as respostas assertivas por parte das crianças.

Nota de campo do dia 29 de novembro:

Na reunião da manhã, com recurso aos comboios de brincar trazidos pelo T.S, pergunto sobre o que traz uma das carruagens, algo que faz andar os comboios. O grupo responde, carvão, pela voz da A.L em primeiro lugar. Pergunto de seguida quais os comboios que andam a eletricidade, se os novos se os antigos, também a resposta apareceu rapidamente pela voz do T.S, dizendo “os novos”. Pergunto, também, se a carruagem do carvão leva pessoas, quase em unísono ouve-se um não.

Estes são momentos que servem, e servirão, para realizar a avaliação do projeto no que respeita às aprendizagens efetuadas pelo grupo de crianças. Com a documentação que vamos adquirindo ao longo dos dias, em momentos mais estruturados ou momentos livres de partilha e brincadeira entre as crianças, conseguiremos avaliar o que foi feito, se teve significado e impacto nas aprendizagens do grupo.

Nota de Campo do dia 29 de novembro:

Ainda sobre o projeto que está a decorrer, estava a colocar na parede, o produto de uma das atividades realizadas esta semana quando chega a mãe da M.B, que logo diz: Ah, os comboios. Ela agora só fala dos comboios.

Cumprimento a mãe com um “boa tarde” e respondo agradecendo pelas fotografias enviadas na segunda que serviram para a nossa pesquisa de informação. A mãe diz que apenas não encontrou livros, mas que ainda vai tentar encontrar.

Esta nota de campo, é ilustrativa do interesse que as crianças continuam a demonstrar no tema. Para além disso, o facto de irem falar para casa, contar o que fazemos, e o que descobriram, também pode servir para realizar a avaliação do projeto através do interesse demonstrado, no início, no decorrer e no fim do projeto.

No grupo, principalmente pela parte da M.B, têm vindo a acontecer atitudes que demonstram que a sua formação pessoal e social tem de ser trabalhada no que respeita a relação com os seus pares. Pela parte da menina, já não é a primeira vez que ouço, ou os amigos vêm contar, que ela diz “eu não gosto de ti”, “o teu trabalho é feito”, “eu não me quero sentar ao lado dele porque não gosto dele”. Estes são alguns exemplos das frases proferidas e que deixam as outras crianças bastante tristes, vindo sempre contar para tentar arranjar uma forma de mediação de resolução de conflito pela nossa parte (eu, Sílvia e Xana).

Este problema acaba por se estender a mais algumas crianças do grupo, tais como a A.L e a M.P que, também, em alguns momentos, já disseram a outros amigos que “não gostam deles”. Hoje a Sílvia, para além de chamar a atenção da M.B, explicou-lhe, numa conversa assertiva, os problemas que podem vir dessa atitude, tais como, o facto de os amigos já não quererem brincar com ela, ou não a ajudarem quando necessita de ajuda (algo que aconteceu com frequência no início do ano por ser nova na Instituição).

Por outro lado, em conjunto, tentamos sempre chamar a atenção para o facto de na sala sermos todos amigos. Dizendo até, por exemplos mais reais, que eu, a Sílvia e a Xana, também não dizemos coisas dessas umas às outras na sala, nem andamos a bater-nos, etc.. Esta é mais uma situação que me desafia a querer trabalhar acerca das competências sociais e diferenciação emocional em crianças em idade de pré-escolar.

30 de novembro

Nesta quinta-feira, houve tempo para mais pesquisa acerca do nosso projeto “Os Comboios”. Durante o tempo de pesquisa, algumas foram as distrações que se entrepuseram na atividade. A dada altura a diretora pedagógica entrou na sala para passar alguns recados, extra sala de atividades, à educadora, pelo que, pelo tom de voz utilizado enquanto decorria a conversa, a distração no grupo foi notável, pois não conseguiam ouvir, com tanta exatidão, o que eu estava a dizer ou o que estava a ser dito nos vídeos mostrados.

A questão dos assuntos externos à sala que interrompem as atividades já não é novidade nesta instituição, neste caso específico não foi uma atividade extra, o que ainda agrava, na minha perspetiva, a situação. O grupo, acabou por ficar menos atento o que levou a que a atividade demorasse mais tempo do que o suposto.

Posto isto, e em relação ao tempo de atividade, acabou por levar a que as crianças, já no fim, não estivessem tão concentradas tendo, assim, tive que terminar a atividade um pouco abruptamente, deixando-as ir brincar. A Sílvia, a cerca deste assunto, alertou-me mais tarde para o facto de, por vezes, ter que controlar um pouco melhor o tempo das atividades pois, apesar de estarem habituados a momentos de tapete longos, o tempo de concentração ainda é relativamente curto.

Eu entendi perfeitamente o que a educadora me transmitiu, e sei que noutras atividades do género da pesquisa, ou seja, mais teóricas, sei que tenho que controlar melhor o tempo. Mas, no dia de hoje, trago a certeza que o fator externo influenciou mais do que tudo o resto.

Da parte da tarde, também pelo facto de a A.S ter comentado, da parte da manhã, o facto de estar na estante da biblioteca um livro sobre os comboios, aproveitei para pegar na história que levei para a sala para contar a história do *Thomas na Véspera de Natal*. O grupo reagiu bem à história, ficando interessados até ao fim. Para além disso, relacionou-a com facto que já descobrimos na pesquisa, como o facto de andarem nas linhas, de transportarem cargas e não só pessoas, por exemplo.

Após este momento, aproveitei para fazer, de novo, o jogo de “O comboio divertido”, mas, desta feita, com umas das crianças como maquinista (relacionando com a pesquisa feita de manhã). Embora não ache que o jogo correu mal, penso que o grupo precisa, ainda, de mais algumas orientações em relação ao jogo, como uma definição mais rígida das regras do mesmo ou de manter, ainda, a minha postura enquanto “maquinista” e tornar uma das crianças como “submaquinista” para que eles percebam para onde ir, algo que foi difícil para eles. Pois sempre que dava alguma indicação nova (eg. “agora o comboio andam aos saltinhos”, “agora o comboio anda depressa”), havia crianças que saía do comboio e ia para direções diferentes, sem seguir os restantes amigos que se mantinham em fila.

3.6. Semana de 4 a 7 de dezembro

4 de dezembro

Hoje continuámos o nosso projeto, que nas últimas semanas têm ocupado praticamente os dias inteiros, exceto os momentos em que a Sílvia e a Xana, em paralelo, vão realizando atividades do natal. Acerca do projeto, em conversa com a educadora, percebemos que temos de começar a caminhar para o fim, não só pelo tempo que o projeto já leva, mas também porque o interesse das crianças começa a dissipar-se.

Enquanto estagiária que estou a realizar o projeto com o grupo, entendo o que a educadora me transmitiu, e embora ainda consiga ver interesse da parte do grupo, sei que

este já não é igual ao do começo, até porque as crianças não estão habituadas a realizar projetos tão longos.

Durante a rotina da manhã, enquanto limpo o mapa das presenças, deixo ficar o risco que atravessa todos os nomes na sexta-feira. Logo começam a surgir as perguntas sobre o porquê de a sexta continuar com o risco. Peço às crianças para se acalmarem e ficarem em silêncio, se não, não consigo explicar-lhes porque é que sexta continua riscada esta semana. O grupo acalmou-se e deixou-me explicar que nesta semana só voltaríamos a estar na escola quatro dias, porque sexta era feriado e a escola estava fechada. As crianças ficaram animadas com o facto de, novamente, ficarem três dias seguidos em casa.

Uma vez que a Sílvia hoje estava a dar apoio à feira do livro que estava a ser realizada na Instituição, eu fiquei alguns momentos, de manhã, sozinha na sala enquanto ainda estavam a chegar crianças. Nestes momentos, as famílias, que poderiam ir ter com a Sílvia, que estava à entrada do pavilhão, não tiveram problemas/reservas em passar-me os recados de fim de semana ou colocar-me questões de alguma dúvida existente. Foi bom perceber que as famílias já me veem como elemento da equipa educativa ao qual podem recorrer, embora esteja com o papel de estagiária.

5 de dezembro

Lemos a história *O comboio verde e o cavalinho valente!* – no fim as crianças souberam dizer factos da história, assim como, no início, souberam dizer o que continha a capa, quantas rodas tinham (9), quantas crianças (4), de que cor era o comboio (verde), etc.. A exploração da capa é um antecipar o assunto que a história nos vai falar e foi algo que aprendi com a Sílvia a explorar, antes de dar início ao conto.

Após a leitura da história, realizámos o registo do que já sabíamos sobre os comboios, e o que tínhamos feito. As crianças souberam dizer quase tudo o que tínhamos descoberto e mostraram-se entusiasmadas com as suas descobertas sobre o tema. Algo que me surpreendeu, foi a P., que por norma está mais calada não participando ativamente nestes momentos, hoje deu muitas respostas e mostrou-se interessada no momento, mostrando o que tinha aprendido e dando respostas, que outros amigos que costumam ser mais participativos, não estavam a dar.

Deste momento com a P. percebi, que se recorrermos as estratégias certas e se trabalharmos, de facto, pelos interesses que as crianças mostram acerca de um assunto, conseguimos delas conhecimentos significativos.

A M.B voltou hoje a ter um episódio de descontrolo emocional. Na hora do almoço a menina começou a testar os limites comigo, quando começou a cantar à mesa. Depois de conversar com ela e dizer-lhe que ia esperar pela decisão dela sobre a sopa (se iria ou não comer), acabei por ter de levar a M.B para outra mesa para ela comer a sopa pois não parava de cantar mesmo eu após lhe ter pedido, repetidamente, para não fazer, explicando que não se canta enquanto estamos a comer. Neste momento ela começa a chorar, mas eu explico-lhe que a atitude dela não foi boa, que me faltou ao respeito e que isso não se faz, que me deixa triste e que ela tem de perceber que há limites.

Quando acabou de comer a sopa voltou para a mesa em que os amigos estavam, e voltou a testar os limites, desta feita com a Xana, que acabou por lhe dizer que ela comia apenas as “massas brancas”, uma vez que não gostava das outras. Ainda assim a M.B não comia e, quando a Sílvia chegou a menina continuava a testar os limites ao máximo, desafiando a autoridade de cada uma de nós. A Sílvia levou-a para a sala de modo a tentar que a menina comesse, pelo menos, as 4 massas que tinha combinado com a Xana e a Sílvia. A M.B continuava a chorar de forma a chamar a atenção, mas acabou por comer a massa e a banana e deitou-se, ainda a chorar.

À tarde a menina pediu colo, mas pelo comportamento que teve durante toda a hora de almoço, expliquei-lhe que, hoje, não lhe dava colo que ela tem de perceber que, quando se porta mal, no momento a seguir, não vai receber mimos.

7 de dezembro

Hoje começámos a realizar as pinturas dos materiais para construirmos a nossa maquete do comboio, que será uma das finalizações do nosso projeto. As crianças todas queriam pintar, e a L.F passou todo o tempo à minha volta, tentando perceber quando seria a sua vez.

O facto de as crianças me pedirem, muitas vezes, para serem eles a pintar – quase que com receio que não chegue a sua vez -, dizendo “quando sou eu?”, “Sandra, eu

também quero pintar”, mostra que ainda existe interesse e envolvimento no projeto que está a ser realizado, assim como, nas atividades que vou realizando com eles.

Envolver as crianças nas atividades, de uma forma ativa, é uma das minhas principais intenções para a PPS, e pela forma que estão a ser realizadas as atividades, penso estar a conseguir dar resposta ao que delinee no início da PPS. Para além disso, e também outra intencionalidade, prende-se como facto de querer tornar as aprendizagens significativas para o grupo e, como tal, só consigo isso, se as crianças participarem ativamente nas atividades, através das suas escolhas e indo ao encontro dos seus interesses.

Começamos a ensaiar para a festa de natal da Instituição e, embora existam algumas crianças que não vão comparecer na festa, a Sílvia faz questão, que tal como o resto do grupo, também elas participem nos ensaios. Do meu lado de observadora, enquanto estagiária, e mais pelo lado da L.S (que nunca foi a uma festa e que os pais nunca participaram nos dias festivos - informação cedida em conversa informal com a educadora), é lamentável ver que uma criança que se sente tão feliz a dançar e a participar neste género de atividades com o seu grupo de amigos, depois, não poder usufruir da festa da mesma forma que eles.

A L.S começa a entender que não participa da mesma forma que os amigos em certas festividades e o que se nota, lhe traz alguma tristeza. Pois, tal como noutra conversa com a educadora, a mesma me contou, que já no ano anterior, no dia da mãe e do pai, a L.S ficou ao seu colo, e da Xana, a chorar enquanto via os pais dos outros amigos a chegar e a realizar as atividades com eles. De notar, que não está implícito qualquer juízo de valor à família da criança, aqui apenas reflito pelo bem-estar da mesma e pela sua felicidade plena enquanto criança que é.

Acrescentando a menina em questão, também não tem qualquer tipo de atividade extra por opção familiar. Nesse sentido, no dia do pijama, em que houve um workshop de dança, a menina mostrou-se tão envolvida na atividade, que até teve um descuido, ao fazer xixi pelas pernas abaixo. A situação descrita, mostra como uma atividade poderia trazer uma felicidade e, ao mesmo tempo, talvez, alguma estabilidade à L.S que, na sala, por vezes, mostra alguns comportamentos fora do controlo.

No que respeita a M.L, embora também muito envolvida na atividade, a menina costuma participar das atividades, como a festa de natal, sendo eu este ano só não vai por um acontecimento extra Instituição que calha no mesmo dia. Algo que a criança tem conhecimento e, portanto, não tem um impacto negativo na mesma.

Esta semana foi introduzido um novo brinquedo (um tapete com o desenho de um castelo) na sala, que embora seja mais dirigido às brincadeiras que as meninas costumam ter, é para ser utilizado por todas as crianças do grupo. A introdução de novos brinquedos, como é de esperar, trazem uma grande azáfama à sala pois todas as crianças querem brincar, de imediato, com o elemento novo na sala.

Neste momento a Sílvia tem de impor algumas regras que vão trazer organização na utilização do brinquedo e vai fazer com que o mesmo não seja estragado em pouco tempo. A educadora explica, então, às crianças que não podem estar todas ao mesmo tempo a brincar com o tapete, que não é para pôr os pés em cima e saltar, mas sim, para se deitarem à volta do tapete, e com recurso às *barbies* brincarem em conjunto. É claro que estas regras levam tempo até que sejam cumpridas com total regularidade mas são essenciais para que os brinquedos durem bastante tempo e para que as crianças aprendam a brincar em grupo, sem que haja conflitos.

3.7. Semana de 11 a 15 de dezembro

11 de dezembro

Nesta segunda-feira tivemos uma visita na sala. Já pedido pela educadora a algum tempo, hoje a psicóloga dirigiu-se à sala para fazer uma observação da M.B. Contudo, e para primeiro perceber como funcionava o grupo e como se apropriavam da sala, a Dra. Carla deu uma volta conversando com várias crianças, perguntando o que estavam a fazer, etc..

Passado algum tempo dedicou-se, então, mais tempo à observação da M.B, contudo não esqueceu a atenção “pedida” pelas restantes crianças, estando sempre acompanhada de mais do que uma criança, brincando com elas consoante o que era o seu interesse no momento. Da observação da Dra. Carla, e do que eu consegui perceber, pois estava a realizar uma outra atividade com outras crianças, a M.B requisita muita atenção para ela, querendo sempre contar tudo o que se passa na sua vida e, quando um amigo está a falar, ela tenta interpor-se para que o assunto dela volte a ser conversa.

Continuamos as pinturas dos materiais para a maqueta do comboio. Para este trabalho tenho que ir chamando grupos pequenos de crianças para ir realizando as pinturas, de forma a que seja mais fácil para mim fazer uma melhor supervisão, no entanto, as crianças que ainda não estão, ou já realizaram, as pinturas ficam de volta da mesa, a dizer que ainda não pintaram ou a pedirem para pintar mais. Vou tentando explicar às crianças que já conversarmos acerca do facto de não podermos fazer as pinturas todos ao mesmo tempo, e que cada um pintará uma coisa diferente para que, no fim, tenhamos todos os elementos necessários à construção da maqueta do comboio. Na maioria das vezes as crianças abanam a cabeça, respondem “sim” e afastam-se, mas pouco depois, voltam para perto de mim, pelo menos para ver o que se está a passar novamente.

12 de dezembro

Os dias decorrem de uma forma muito normal a esta altura do ano letivo. Apesar da azáfama dos ensaios para a festa de natal, da realização das prendas para os pais e do final do projeto que se aproxima, as crianças parecem estar a adaptar-se bastante bem ao ritmo de como as coisas vão acontecendo na sala.

Ao longo dos dias, vou notando cada vez mais melhorias na minha postura. Já consigo ter mais atenção a todo o grupo enquanto estou a fazer atividades com algumas crianças, que era algo que me preocupava, mas são muitas as dimensões a que uma educadora tem de estar atenta durante o seu dia-a-dia com o grupo. Nesse sentido, a Sílvia, hoje, alertou-me para o facto de eu ter que ter mais atenção à postura das crianças enquanto estão a realizar alguns trabalhos, como os desenhos ou as pinturas como hoje. A educadora referiu que tenho de ir vendo se eles estão bem sentados e se estão de costas direitas, isto em relação aos desenhos, já no que respeita as pinturas mencionou, novamente, a importância de as crianças manterem as costas direitas e, de terem o trabalho o mais próximo delas possível para ter um melhor manuseamento possível.

Hoje comecei com as crianças a conversa acerca do facto de estarmos a acabar o projeto e de, por isso, termos que escolher a quem vamos apresentar o trabalho. As crianças escolheram duas das três salas do pré-escolar e, por esse motivo, eu dei a ideia de, por dois grupos de sete, realizarmos então a apresentação às salas. Contudo, mais tarde, em conversa com a Sílvia ela mencionou o facto de podermos fazer antes para todas as salas, na biblioteca, com a exposição dos trabalhos que realizámos. A ideia de fazermos a exposição já me tinha passado pela cabeça até porque estamos a realizar a maquete do comboio, mas o facto de apresentar às três salas faz-me também sentido, assim não fica ninguém excluído e todas as crianças terão oportunidade de obter o conhecimento que as crianças ganharam com este projeto.

13 de dezembro

À chegada à Instituição, vinha também a chegar um dos elementos da sala, a L.C. Dirigindo-me a ela para lhe dar os bons dias, a menina começa, de imediato, a querer contar a sua aventura do dia anterior com o pai. Tal como nos tinha dito de manhã, após o pai a ir buscar, foram os dois à Estação de Santa Apolónia ver os comboios e a própria estação. A menina conta então que foi com o pai à estação, que viu comboios amarelos, cor de laranja e verdes. Que andou no comboio com o pai e que, no comboio que andou, não havia casas de banho, restaurante ou camas para dormir. Perguntei-lhe se tinha ido à janela, para ver a rua. Explicou então que foi ao colo do pai, pois ainda é pequenina e sem

a sua ajuda não conseguia ver a rua. Acrescentou ainda que a estação era grande, que tinha janelas e bancos e que tirou duas fotografias.

O discurso da L.C ao contar este episódio foi extremamente bem articulado, acompanhado, apenas, de algumas ajudas pontuais da mãe que se encontrava à sua frente. Ajudando por exemplo no pormenor do nome da estação até à qual tinha ido (Gare do Oriente).

Durante a manhã continuámos a realizar a maquete para o projeto que está a ser desenvolvido pelo grupo, o interesse das crianças em pintar todos os elementos para a maquete continua a ser muito e às vezes torna-se difícil dar resposta a todas as crianças que estão interessadas em pintar, embora já tenha sido explicado que cada um faz um bocadinho e, que todos, construímos a nossa maquete para apresentar aos outros amigos.

A maquete já está quase terminada, faltando alguns pormenores, que serão acrescentados até ao final da semana (como as rodas). As crianças vão fazendo observações acerca do trabalho que realizaram como “aqui está o meu”, “olha eu pintei isto”, “fizemos um comboio”, “tem tantas carruagens”, “uma, duas, três” conta a L.C. A identificação do seu próprio trabalho nos elementos que compõe a maquete é, para mim, fundamental. Pois é partir do reconhecimento do seu trabalho, vendo aquilo que fizeram e construíram que, também, as crianças ganham autoestima e criam aprendizagens significativas.

Embora venha a reparar na autonomia das crianças na realização de atividades desde o início, foi agora na construção do comboio que a mesma se tem evidenciado cada vez mais. Por vezes, e porque as crianças ainda não escorrem bem a tinta, por exemplo, peço-lhes o pincel para as ajudar e para também dar uns retoques. As crianças acabam por aceder ao meu pedido, mas ficam sempre com a mão esticada para que lhe dê, de imediato o pincel de forma a continuarem o seu trabalho.

Em termos de projeto, este está mesmo quase a terminar, fica a faltar a construção do livro, na qual ainda terei que realizar uma conversa com o grupo para perceber se eles estão de acordo com a construção do mesmo. Explicando que, com esse elemento, ficávamos com todo o nosso trabalho catalogado e, assim, seria mais fácil tanto para nós, como para os outros, lerem o que fizemos e descobrimos.

No dia de hoje, o grupo realizou, ainda, o segundo desenho do comboio. Nesta atividade a minha principal intenção era perceber se havia diferenças gráficas visíveis ao nível do desenho do comboio após todas as pesquisas. Com algumas crianças notei algumas diferenças, com a realização de mais pormenores. Contudo, e devido à minha estratégia, amanhã realizarei o desenho, novamente, com duas a três crianças, a quem dei uma ajuda na sua realização do desenho, não ficando fidedigna como sendo a sua representação pessoal do que sabe sobre os comboios.

Ao fim do dia, já em brincadeira livre, olha para a garagem e vejo a C. completamente sozinha, a brincar com os animais. A menina faz uma conversa entre os mesmos, um salta para cima do outro, ela faz barulhos (pfff, pafff) e diz outras coisas que, ao longe eu não consigo entender. Digo à L.F, que se encontra junto a mim, se não quer perguntar à amiga se quer alguém para brincar. A L.F dirige-se à C. que lhe responde de imediato que não, para ir embora. A primeira menina vem ter comigo e transmite-me o que a C. lhe disse. Digo-lhe que não há problema, que deixe então a amiga continuar a sua brincadeira.

Noutro aspeto, agora centrado na brincadeira livre, mais novamente por esta descrição, é representada a autonomia das crianças do grupo. A C. estava completamente embrenhada na sua brincadeira, individual, recorrendo apenas a dois objetos da sala que representam animais. Já num momento mais tarde, com a A.S dei conta do mesmo. A menina estava junto ao tapete do castelo, com o castelo de brincar e duas *barbies*. As duas estavam sentadas no telhado do castelo e uma cai. Logo a A.S apanha a boneca e, com que em diálogo, diz “desculpa, desculpa, não era para cáíres...” continuando a conversa que já não me foi perceptível dada a minha posição em relação à criança. Tal como na descrição da C., também a A.S se encontrava sozinha.

Retiro destas duas observações mais específicas coisas muito ricas, como por exemplo que, por vezes, o facto de estarmos mais atentos àquilo que julgamos ser normal, neste caso, o grupo em brincadeira livre, podemos retirar dos mesmos, aprendizagens acerca da criança (como é que age, como brinca, o que as brincadeiras dizem da sua personalidade, etc.) e acerca do grupo em geral, o caso específico, a sua autonomia, também, em brincadeira livre.

14 de dezembro

De manhã, ainda antes de iniciar a rotina diária a L.C começou a fazer uma grande birra, após a Xana a ter chamado a atenção por algo que ela tinha feito. A L.C começou a chorar e a espernear, tirando os sapatos e atirando com eles. A auxiliar voltou a chamar a atenção da menina, ficando bastante zangada com ela, até porque não é costume a L.C fazer estas birras. A menina passou o resto do dia bastante agitada e a desafiar a autoridade, fosse comigo, com a Sílvia ou com a Xana. Por ser a mais nova do grupo, por vezes vamos desculpando a L.C em alguns atos de conflitos inter e intrapessoais, mas, aparentemente, a L.C está a começar a perceber que nem sempre é chamada a atenção como os amigos são, fazendo com que, mais vezes, teste os limites.

Desta vez a Sílvia teve mesmo que meter a L.C a pensar durante o tempo nos seus atos, pois o tempo vai passando, ela vai crescendo, e os limites que já são impostos aos amigos mais velhos têm que começar, agora, a ser-lhe impostos pois só assim ela vai desenvolver as competências sociais de igual forma ao restante grupo.

Hoje li a história *A carta para o Pai Natal*, de Ned Taylor. Após leitura da história e da exploração da capa e contracapa a L.F pede, de imediato, que eu leia outra história. Digo-lhe que hoje não tenho outra história para ler, mas que noutra dia trago uma outra para que possamos ler. O grupo mostrar bastante interesse na leitura das histórias, ficando sempre muito atento ao que está a ser contado e querendo sempre ver as imagens que ilustram a história. A hora do conto é um momento de fácil controlo de todo o grupo para mim, no qual aproveito para introduzir outros assuntos mais importantes, como fiz esta semana. Uma vez que a história passava uma mensagem – se ajudarmos os outros, pelos melhores motivos, podemos receber recompensas boas com isso -, acabei por fazer conversa acerca do tema no qual se centrará a minha tese. Disse ao grupo que tal como o ratinho da história, quando fazemos algo de mal (birras, bater num amigo, etc.) temos que nos desculpar e começar a fazer algo melhor, como ajudar os amigos a controlar as birras, ajudá-los a que se portem melhor e que sejam todos amigos, por exemplo.

As crianças ficaram muito atentas ao que estava a ser dito, e até concordaram quando eu referi que se calhar temos que arranjar estratégias que ajudem os amigos que fazem mais birras, ou batem mais nos outros amigos para que tantas situações como esta deixem de acontecer. Foi ainda uma forma ligeira de começar a introduzir o tema para a

tese, em que tentarei aplicar estratégias que me permitam ver alterações de comportamentos no grupo, mas principalmente na M.B.

Da parte da tarde enquanto estava a realizar o portfólio com a A.S, a M.B e a L.F aproximaram-se para perguntar o que estávamos a fazer. Após breve explicação, e dizer-lhes que podiam ir brincar porque agora estava a trabalhar com a A.S, as crianças quiseram manter-se perto de mim. Eu não me importei, até porque portfólio é algo que estão habituadas a realizar, mas as meninas acabaram por interferir várias vezes, perguntando coisas, mexendo nos trabalhos da A.S, etc. A Sílvia acabou por ter que interferir e pedir às meninas para saírem de perto de mim pois eu estava a fazer um trabalho importante e precisava de estar com muita atenção.

Eu não adotei a postura da Sílvia, que acabou por ser benéfica para mim pois não queria que as restantes crianças se sentissem excluídas por estar apenas a trabalhar com a A.S, mas a verdade é que começou a correr melhor quando me consegui concentrar apenas, e só, no que a A.S me estava a contar acerca dos seus trabalhos.

15 de dezembro

Mais uma sexta que chegou, e com ela chegou também o final da construção da maquete da maquete do nosso comboio e o início da realização do nosso livro de projeto que será o mote final para o mesmo.

Após explicado e conversado com as crianças que iríamos realizar com eles um livro de projeto, no qual guardaríamos toda a informação que encontramos bem como tudo aquilo que fizemos, pedi-lhes ajuda para pintarmos as folhas que vão fazer parte desse livro. Uma vez que hoje se realizou o ensaio geral para a festa de natal, o tempo que dispunha para a realização das pinturas não era muito prolongado. Assim, durante a manhã não foi possível realizar tantas pinturas quanto desejaria, mas após a sesta, aproveitei para adiantar mais algumas. Ao fim de algum tempo, as crianças vão começando a aproximar-se, dizendo: “Sandra, ainda não fiz esse trabalho contigo”, “Sandra, ainda não pinteí”, “Eu vou fazer esse trabalho?”. Tal como das outras vezes explico que todos poderemos fazer, mas que têm que esperar pela sua vez, que se fizermos todos ao mesmo tempo não resulta e que, eu, não consigo ver todos pois sou só uma. As

crianças acabam por compreender e voltar às suas brincadeiras, embora fiquem mais perto da zona em que estão a ser realizadas as pinturas.

3.8. Semana de 17 a 22 de dezembro

18 de dezembro

Hoje foi dia de meter a conversa em dia sobre o fim de semana. Este um pouco mais especial devido à Festa de da Natal da Instituição que decorreu no sábado. Nesse sentido, foi-me transmitido que a festa correu muito bem, que o grupo dançou tal como ensaiado ao longo da última semana e que o feedback das famílias foi também muito positivo.

Embora não tenha estado presente na festa, participei de todo o processo que culminou na mesma, sendo por isso muito satisfatório ouvir que tudo correu bem, que as crianças dançaram como ensaiámos e que, mais importante de tudo, que as famílias gostaram e transmitiram a sua apreciação à equipa educativa. O grupo também se mostrou muito contente por ter estado na festa, contando quem os tinha ido ver, que tinham estado com o Pai Natal, etc.. Por outro lado, a M.L, que não esteve na festa da instituição, veio também com grande alegria contar o seu fim de semana, dizendo que na festa do pai também esteve o Pai Natal, que foi muito giro e que gostou muito.

Sobre hoje, o que me faz refletir prende-se, novamente, com a gestão de tempo da Instituição. Uma vez que já estou a tentar terminar o projeto há duas semanas, e não estou a conseguir fazê-lo devido às constantes interferências externas, começa a preocupar-me esta gestão de tempo. A verdade é que o interesse das crianças começa a dissipar-se e, também, já só nos falta terminar o livro de projeto e realizar a apresentação, mas, as constantes atividades externas que aparecem e as mudanças de horários destas mesmas atividades, fazem com que seja cada vez mais difícil terminar as atividades relacionadas com o projeto, ou mesmo, as atividades de sala como a realização da prenda para os pais.

Penso que antes de se realizar qualquer atividade, enquanto Instituição, se devia realizar uma auscultação de disponibilidades enquanto sala, percebendo-se, primeiro, o que está a ocorrer internamente e inserido, depois, no tempo livre da sala as tais atividades e não o contrário, tal como acontece. Isto é, primeiro marca-se todas as atividades e os

grupos, crianças e equipas educativas, é que têm de se adaptar e alterar as suas rotinas de acordo com o que é, então, agendado.

19 de dezembro

O projeto está mesmo no fim, mas ainda há algumas coisas a realizar, tais como a apresentação e a avaliação. Nesse sentido, após a aula de Educação Física estivemos, em grande grupo, a avaliar as teias que tinham sido construídas no início do projeto e os, ainda, os registos para serem colocados no nosso Livro de Projeto. Para a primeira tarefa foi necessário relembrar às crianças o que dizia em cada teia e, depois, que para as avaliarmos precisávamos de escolher duas canetas, uma para o que descobrimos/fizemos e, outra, para o não descobrimos/não fizemos. Dessa forma a primeira criança que foi avaliar escolheu a cor que foi transmitida ao restante grupo.

No geral, na avaliação das teias correu bastante bem, as crianças souberam dizer o que fizemos e o que ficou por realizar (o pedido de ajuda ao 1º ciclo e a ida à biblioteca pesquisar em livros) no nosso projeto. Assim como souberam dizer que tínhamos descoberto as respostas para as quatro perguntas colocadas no início.

No que respeita a realização dos registos para o Livro de Projeto, embora se perceba que o interesse no projeto já não é tão vivo como no início, por tudo o que as crianças conseguiram afirmar de descobertas durante as pesquisas, posso afirmar que as mesmas foram significativas para o grupo. Para além disso, e para mim muito importante, uma vez que na primeira atividade de pesquisa não utilizei a estratégia correta, percebi que a estratégia adota dali em diante foi a mais correta para o grupo. A estratégia passou por mostrar muitos vídeos e fotografias, ao mesmo tempo que ia introduzindo as informações já retiradas por mim da Internet, assim como ler alguns livros de histórias sobre os comboios. Outra estratégia muito importante, que cheguei à conclusão com a ajuda da Sílvia, prendeu-se com o facto de não introduzir factos muito pormenorizados, como datas ou nomes, pois são dados que as crianças ainda não acompanham devido ao seu detalhe.

Em relação ao envolvimento das crianças, é notório que nem todo o grupo tem o mesmo nível de interesse na informação que foi descoberta, ou pelo menos na passagem da mesma para os registos. Desta forma, nunca foi obrigatório às crianças participarem

deste momento. Percebendo quais as crianças que estavam mais envolvidas na atividade, posteriormente, foram essas que fui chamando para me dizer algo que descobrimos durante as nossas pesquisas, pelo que o grupo depois foi introduzindo por sua vontade as informações que se lembravam, havendo por vezes, informações repetidas e, claro, algumas crianças mais participativas do que outras.

Estas duas atividades já são parte do processo de avaliação do projeto, pois ao fazermos os registos das pesquisas consegui perceber quais as aprendizagens que o grupo reteve no decorrer do projeto. Contudo, após a apresentação do projeto, é ainda necessário realizar a restante avaliação que passa por perguntar às crianças o que acharam do projeto (se gostaram ou não gostaram, se gostavam de ter feito mais coisas ou se fizemos tudo o que queriam, etc.).

21 de dezembro

A semana que antecede o Natal é bastante atípica, tanto na sala como na restante Instituição. Por esse motivo hoje, quando cheguei à sala estavam algumas crianças do 1º ciclo. Uma vez que as crianças da escola já estão de férias, e que muitas ficam em casa com os pais, as poucas que se encontravam na Instituição vieram fazer uma visita aos mais novos.

Por esse motivo a rotina matinal começou um pouco mais tarde. Para além disso, esta é também uma semana de mais brincadeira livre e de menos atividades planeadas, assim as crianças têm também tempo para desfrutar de todos os espaços da sala sem grandes limitações. Por outro lado, e porque estamos na fase final do nosso projeto, hoje tivemos uma parte da manhã para decidirmos como iríamos apresentar o projeto às outras salas do pré-escolar. Inicialmente não estava a conseguir arranjar a estratégia certa para que o grupo, entendesse o que e ia passar e de que forma iriam passar as descobertas aos outros amigos.

Nesse sentido, a Sílvia alertou-me para o facto de estar, talvez, estar a tentar esquematizar demasiado a apresentação e a fazer-la demasiado formal, pelo que o grupo não iria conseguir decorar o que tinham para dizer, pois a sua maturidade para o fazer ainda não lhes permite esse tipo de atuação. Pensei então no que a educadora me disse e, de facto, percebi que não iria resultar da forma que estava a preparar a apresentação. Pedi

então ao grupo que fosse brincar e fiquei a pensar como poderia alterar as coisas, de forma a que as descobertas passassem para as outras crianças da melhor forma.

Após algum tempo, resolvi que a estratégia que poderia resultar seria a de, recorrer aos vídeos e fotografias que tinha mostrado durante a pesquisa. Uma vez que o grupo já está familiarizado com os dois, mais facilmente iriam perceber o que teriam para dizer aos amigos. Ficou então decidido que seria desta forma que faríamos a nossa apresentação depois de conversado com a Sílvia e ela concordar que assim já poderia correr de uma melhor forma.

Penso que o facto de a Sílvia me ir alertando quando algumas estratégias que penso utilizar poderem não resultar é fundamental para eu refletir e descobrir outras estratégias que serão mais adequadas ao grupo. Poderia ser mais fácil para educadora, uma vez que conhece melhor o grupo e que tem uma prática profissional de 16 anos, dar-me as estratégias que já sabe que resultam, mas não, a Sílvia põe-me sempre e refletir e a pensar, para que seja eu a chegar às respostas mais acertadas e é assim que sei que cresço enquanto educadora e que vou construindo a minha identidade profissional.

O E. é o menino mais calmo da sala. Cumpre sempre as regras impostas, não falando alto, não criando conflitos com os amigos, etc.. O E. é também muito tímido e, por isso, a maioria das vezes quando nos aproximamos dele enquanto conversa com algum amigo, ou mesmo com ele próprio, ele tende a calar-se. No entanto, nos últimos dias tenho visto algumas diferenças no E.. O menino anda agora mais falador com os amigos, brinca mais, entrando em alguns disparates que os amigos também fazem (como por exemplo, na casa de banho, em vez de lavar as mãos e fazer xixi, mete-se a brincar com os amigos e esquece-se do que ia fazer). Esta diferença do E. é positiva pois ajuda na comunicação do menino que tem algumas dificuldades na mesma, assim como na sua relação com os outros que por vezes se tornava muito limitada.

Durante a manhã, num momento em que a sala precisou de ser limpa, a Sílvia pediu que fosse com o grupo até à biblioteca. Levei comigo uma história para lhes ler e, assim, fazer tempo para irmos para o almoço. A história: *Os amigos do Pai Natal*, que já alguns conheciam, foi ouvida pelo grupo com bastante atenção e com algumas intervenções das crianças pelo meio, algo que acontece em quase todas as histórias que fui lendo ao longo do estágio. No fim da história, fiz algumas questões sobre a mesma,

pelo que as crianças souberam dizer que os animais, juntos, ajudaram o Pai Natal para que as prendas chegassem a todos. No fim, eu referi que tal como na história, juntos, nós, também conseguimos ser muito melhores. Foi neste momento que as crianças se começaram a abraçar numa grande roda e a dizer: “juntos conseguimos tudo”. Foi um momento muito enternecedor, e a prova que o grupo é bastante unido.

22 de dezembro

Esta sexta-feira, último dia estágio antes das férias de natal, foi dia para fechar o nosso projeto sobre “Os comboios”. Na biblioteca, fizemos a exposição da nossa maquete do comboio e, com recurso a cartazes e a um dos vídeos, mostrado durante a pesquisa, fizemos a apresentação aos amigos das outras 3 salas de pré-escolar.

A apresentação correu bem dentro daquilo que era esperado por mim. Uma vez que ficou decidido que todo o grupo apresentava as descobertas, tivemos que arranjar forma para que todos fizessem parte desta apresentação. Uma vez que duas das crianças da sala praticamente não falam, a M. e o A.F, foi necessário criar duos e trios de apresentação para ser justo para todas as crianças.

Já na biblioteca, durante a apresentação as crianças mostraram-se um pouco agitadas, penso que pelo facto de não estarem no ambiente a que estão acostumados e, também, porque não estão habituados a este género de apresentação dos seus próprios trabalhos. Ainda assim, penso que a apresentação foi satisfatória, eu e a Sílvia estivemos sempre do lado deles para os ajudar caso alguma informação falha-se e, também, os restantes amigos que se encontravam sentados quando não era a sua vez, ajudaram a complementar a informação que quem estava a apresentar se esquecia.

O mais importante, na minha opinião foi conseguido. As crianças apresentaram tudo o que descobriram com o projeto, souberam dar detalhes sobre como o fizemos e como descobrimos. Conseguiram trabalhar em equipa, deixando que todos os amigos participassem de igual forma, sem se atrapalharem uns aos outros. O trabalho em grupo foi muito importante para este projeto uma vez que todas as crianças quiseram participar de todo o processo, desde a pesquisa à apresentação.

Após a apresentação do projeto, fizemos uma pequena conversa de forma a fazer uma avaliação geral do projeto. Perguntando ao grupo se gostaram de realizar o projeto,

todo o grupo respondeu que sim com grande entusiasmo. De forma a saber com mais detalhe se poderia haver algo que não tinham gostado de fazer, referi que podiam dizer o que gostaram mais de fazer, ou, por outro lado o que gostaram menos de fazer. No entanto as respostas continuaram a ser positivas, dizendo que gostaram de fazer tudo. Só já no fim da conversa, a M.L disse que não tinha gostado. Tentado retirar dali algum conteúdo para a avaliação do projeto perguntei do que não tinha gostado, até porque é normal não gostarmos de tudo, mas a M.L não soube justificar, começando-se a rir e deixando passar o assunto.

Com o dinheiro feito numa das iniciativas da Instituição, que fica para as salas, a Sílvia e a Xana compraram algumas prendas para o grupo. As prendas compradas, uma vez que a sala não tem a diversidade de brinquedos que seria esperada, tiveram em vista enriquecer algumas áreas. Para que a chegada das prendas fosse divertida, a Sílvia criou um momento em que lia “uma carta do Pai Natal” e, só quando a Xana chegou, é que se abriram as prendas. De forma a que todos abrissem os embrulhos, e porque não havia uma prenda por criança, a Sílvia criou pequenos grupos para ir abrir as prendas. No fim, quando já todos tinham participado, e porque ainda sobravam prendas, a Sílvia tomou a decisão de “premiar” três crianças para abrirem, sozinhas, os últimos presentes.

A primeira foi a P., que é uma das crianças do grupo que cumpre sempre as regras, que se porta bem e não faz birras. Depois, escolhida por mim, foi a M.B, apesar do comportamento da menina não ser o mais exemplar de entre todo o grupo, a menina foi a que se comportou melhor durante a apresentação do projeto, daí que merecesse ser presenteada coma abertura de um presente. Por último foi o E., o menino que é o mais bem-comportado, senta-se quando dizemos para sentar, à hora de almoço come sempre sozinho, não faz birras e partilha os brinquedos com os amigos sempre que lhe é solicitado.

A maneira que a Sílvia arranjou de distribuir a chegada das prendas do “Pai Natal” foi positiva, pois não só presenteou todo o grupo com o enriquecimento das diferentes áreas da sala, como recompensou as crianças que cumprem o que lhes é pedido e as regras da sala. Todo o grupo compreendeu o porquê de serem aqueles 3 amigos a abrirem prendas sozinhas e, todos ficaram muito contentes por terem brinquedos novos para brincarem.

3.9. Semana de 8 a 12 de janeiro

8 de janeiro

Após a paragem para as férias de natal o regresso foi bastante saboroso e satisfatório. As crianças correram e esboçaram largos sorrisos assim que me viram e quiseram contar as novidades que as férias de natal traziam. Fiz questão de perguntar como tinham sido as férias, se o Pai Natal tinha deixado prendas, e como é que andavam a portar-se. As respostas foram sucedendo por parte do grupo, sendo que o E., como é habitual, manteve-se calado. Só quando questionado é que respondeu que tinha recebido prendas e que o Pai Natal tinha estado em casa dele.

Aproveitei o momento para questionar a M.B sobre como tem sido o comportamento, se tem vindo a portar-se bem. A menina não respondeu, começando a fazer algumas caretas e a olhar para a Sílvia. Voltei-me para ela e questionei se não sabe como se tem portado e ela continuou sem responder. A Sílvia acabou por me dizer que até tem estado bastante calmo, que tinha feito uma birra numa hora de almoço, mas nada demais.

O dia decorreu como se duas semanas não tivessem passado. O grupo continua bastante ligado a mim. Durante a manhã a L.F a M.B e a A.S foram para perto de mim, começando a pedir colo, a abraçar-me e, depois, a dizer coisas como: “tinha saudades tuas”, “tive saudades tuas”, “porque não vieste nos outros dias?”, “eu gosto de ti”, “eu também gosto de ti, muito”. Já após a sesta, a L.C também pede colinho e diz: “gosto de ti”. Estes momentos de carinho vindos por parte das crianças são muito bem recebidos e retribuídos com carinhos (abraços, beijos e “gosto muito de vocês também”), pois tal como já disse, noutras reflexões a relação afetiva estabelecida com a criança é fulcral para a relação educativa.

Hoje a L.S, no momento em que fomos para o refeitório para almoçar, perdeu o sapato. Dirigindo-se a mim para me pedir para ajudá-la a calçar-se, colocou a mão na porta – situação que não vi – pelo que, quando todos tinham passado eu larguei a porta, que se fechou de imediato. A L.S começou a chorar, mas porque estava doente, e porque lhe tinha dito que se não andasse sempre a correr se calhar não tinha perdido o sapato, pensei que fosse esse o motivo do choro. Contudo a auxiliar que se encontrava no refeitório alertou-me para o facto de a menina ter o dedo entalado na porta.

Abri de imediato a porta e peguei na L.S ao colo para perceber como estava o dedo. A menina mostrou-se muito assustada com o sucedido, acalmando só no colo da Xana. A situação acabou por não se mostrar grave, mas a menina ficou com dores e com o dedo um pouco magoado, algo que transmitiu quando a levei para a sala.

Foi uma situação um pouco assustadora também para mim, pois nunca estamos à espera que aconteça algo do género. No entanto, consegui manter a calma e não passar o meu nervosismo à menina, até porque poderia piorar a situação, o que para mim é algo extremamente positivo dado o meu sistema nervoso alterar-se muito facilmente.

9 de janeiro

A M. vem ter comigo a chorar. “Tanda, Tanda”. O que se passa M.? “Ali, olha.” Sigo a menina até à casinha, para onde apontava. O que se passou? “A Lala tá a batê.”.

Até hoje, esta é a primeira conversa com contexto que consegui ter com a M. A menina tem mostrado algumas evoluções ao nível da fala, ainda que poucas, para mim são já suficientes para perceber o que a M. precisa, pede, ou tenta transmitir. Algo que não acontecia no início do estágio.

Estas evoluções da M. são fulcrais para o seu desenvolvimento linguístico e, também, cognitivo, uma vez que a M. mostra um atraso global aos dois níveis. Penso, ainda, que a evolução na fala, vão ajudar a M. no controlo dos esfíncteres, pois quando conseguir comunicar-se com os outros de uma forma mais perceptível conseguirá, também, ter noção de pedir para ir à casa de banho, até porque a menina entende tudo o que lhe é pedido, apenas não comunica verbalmente, e a nível de aprendizagens também mostra alguns défices (não sabe as cores, faz uma contagem progressiva pequena, etc.).

Quase na hora da saída, a L.C estava a gritar, e a Xana pediu para ela falar mais baixo. Logo a M.B, que se encontrava ao seu lado disse: “Xana, ela assim vai ficar sem voz. Se grita muito, fica sem voz.”. Eu olho para a M.B e digo: “Será que é só ela que fica sem voz? É só a L.C que grita?”, a M.B disse logo que não. Então quem ficaria mais sem voz? A M.B acaba por apontar para si própria e esboçar um pequeno sorriso.

Durante os últimos dois dias, são muitas as vezes em que pedimos a M.B, e a algumas outras crianças da sala (a A.L, a L.C e a A.S) para conversarem e falarem mais baixo. Que não somos assim tantos na sala e que não há necessidade de gritar.

As regras de comunicação são muito importantes para as crianças em idade de pré-escolar, pois comunicar uns com os outros aos gritos não tem sentido e só faz todas as pessoas ficarem cansadas e com dores de cabeça, e é nesse sentido que todas nós – equipa educativa -, trabalhamos na sala.

Hoje durante a rotina da manhã, no momento da marcação de presenças, o T.S não consegue posicionar a caneta de forma a marcar a presença. Precisando da minha ajuda para o fazer. Digo-lhe que, quando acabarmos a rotina, que não vai logo brincar, que quero que ele faça um desenho, para ajudá-lo a pegar na caneta e ensiná-lo. O menino não fica muito contente, baixando a cabeça enquanto vai para o lugar, mas quando acabamos a rotina dirige-se à mesa para fazer o desenho. Já sentado o T.S acaba por fazer na folha cruces que representam a sua marcação das presenças.

Embora não fosse esse o desenho que esperava do T.S, penso que até foi positivo para o menino, que mostrou uma melhor pega na caneta, esforçando-se para fazer a pinça corretamente e fazer as cruces no papel.

Acerca do T.S parece-me, ainda, importante referir que, desde o nascimento da irmã, que o menino tem vindo a mostrar muitos comportamentos “abebezados”, tais como, fazer cuspe, a fala menos perceptível, a choro e pedidos de “quero a mãe” assim que é chamado a atenção por algum motivo. Estes comportamentos não são muito frequentes, nem comprometem as aprendizagens e desenvolvimento do menino, contudo, é necessário ter em atenção se a situação permanece, pois pode tornar-se algo que tenha influência na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

11 de janeiro

Em várias conversas com a Sílvia acerca da C. falamos sobre o facto de a menina ser muito distraída, e que o facto de nem sempre estar presente, ou chegar muito tarde, não ser positivo para o seu processo educativo. Hoje, no fim da realização da atividade da manhã, ao alertar algumas crianças para o facto de termos de estar atentos quando os amigos falam, ou estão a realizar a sua tarefa, percebi que a C. esteve sempre calada, quieta num canto, mas nem por isso com grande atenção ao que estava a ser realizado e penso que o problema é mesmo esse. Apesar de quieta e calada, a C. não presta atenção à maioria das atividades realizadas na sala, pelo que não mostra grandes progressos ou

aprendizagens a longo prazo. Quando questionada a menina responde muitas vezes “não sei”, “não me lembro”, mostrando que não ouviu o que foi dito em determinada altura.

12 de janeiro

Durante a manhã, tal como as crianças tinha mostrado interesse, estivemos a fazer pesquisa acerca dos Esquimós. Na sequência da realização dos esquimós para assinalar o inverno, a M.L, tinha mostrado interesse em saber quem eram os esquimós e o que eles faziam. Nesse sentido, depois de falar com Sílvia, decidimos que se faria uma pesquisa acerca do tema, seguido do registo da atividade e da realização dos desenhos sobre o que descobrimos. Embora hoje não tivesse havido tempo para o registo, ou para a realização dos desenhos, penso que a pesquisa correu bastante bem. O grupo foi mostrando sempre grande interesse no que lhes ia lendo acerca dos Esquimós, sobre o que faziam, o que comiam, onde viviam (iglos), como é que se vestiam, etc..

Algo que penso ajudar sempre neste género de atividade de pesquisa é a utilização de imagens e vídeos que mostrem factos sobre o tema que está a ser trabalhado. Pelo menos, esta foi a melhor e mais impactante estratégia que descobri para utilizar com o grupo que tenho vindo a trabalhar nesta PPS. Através da visualização, as crianças mostram, ainda mais, interesse acerca do que está a ser trabalhado, o que é uma mais valia para a construção de conhecimento e aprendizagens.

3.10. Semana de 15 a 19 de janeiro

15 de janeiro

Após a rotina da manhã, foi introduzido o jogo “quem é o amigo escondido?”. Este jogo surge como impulsionador do tema escolhido para o relatório da prática profissional, no sentido em que, após o jogo, escolheríamos a M.B “aleatoriamente” de forma a podermos fazer-lhe uma entrevista.

Durante o jogo foram sentidas algumas dificuldades por parte das crianças para descobrir que amigo se esconderia debaixo da manta. O facto de trocarmos os lugares, aproximarmos as crianças quando uma se escondia pode estar entre os fatores que fizeram com que as crianças ficassem confusas sobre quem estaria escondido. Para colmatar estas dificuldades foram utilizadas algumas estratégias, tais como, as pistas dadas acerca de

quem se escondia ou a utilização do mapa de presenças, com as fotografias, para a identificação de quem faltava na roda.

Em relação as estratégias, mais especificamente a das pistas, poderíamos ter pedido mais intervenção das crianças para dar características dos amigos. Não só o jogo se tornaria mais deles e, mais dinâmico, como teria mais noção se as crianças se conhecem umas às outras bem como às suas características específicas. No que respeita a outra estratégia, o facto de, por vezes, nem todas as crianças se encontrarem na sala àquela hora, pode ter confundido as crianças.

Apesar disso o jogo correu bem. As crianças conseguiam, com mais ou menos dificuldade, acertar quem era o amigo escondido e, apesar de ter demorado muito tempo – algo que foi notório pelos crescentes pedidos para ir à casa de banho -, consegui ter a atenção das crianças quase até ao fim da atividade.

Ainda em relação a atividade, duas das crianças me marcaram. A P., pela sua rapidez em dizer quem era o amigo escondido, embora só tenha integrado o grupo desde setembro de 2017 e a M.P, pelo receio que demonstrou na possibilidade de poder errar o nome do colega que estava debaixo da manta. Sobre isto, penso ser importante dar a hipótese de errar à criança e adequar as estratégias a cada uma delas, só assim daremos a oportunidade de sucesso em qualquer tarefa a ser realizada.

A L.S não tem recordação de acontecimentos da sua vida quotidiana. Quando confrontada sobre o que fez no fim de semana a menina não sabe dizer. A maioria das vezes diz que foi à praia, ou que foi passear o cão, mas não passa disso. Esta semana, uma vez que a vi durante o fim de semana, perguntei-lhe se tinha a algum lado, se tinha ido passear, mas a menina continuou sem dizer que sim, que tinha ido passear.

16 de janeiro

Foi introduzido o mapa do comportamento na sala, para começar a dar continuidade ao projeto da educadora, ligado às competências sociais e ao autocontrolo. Embora entenda a correlação entre os dois, e entenda o porquê de a educadora querer introduzir o mapa do comportamento, enquanto futura educadora, preocupa-me as repercussões que o mesmo pode ter no grupo de crianças.

Hoje em dia as crianças já são muito pressionadas para certos comportamentos que serão adequados à sua faixa etária, pelo que o mapa do comportamento pode agravar essas preocupações acerca de como se devem portar, o que podem ou não fazer, etc.; fazendo com que deixem de aproveitar os momentos de brincadeira e momentos livres de uma forma tão natural. Com isto quero dizer, que a preocupação de, ao final do dia ter um sorriso, acabe por não deixar que a criança desfrute disso mesmo, de ser criança.

Com esta minha reflexão não quero dizer que seja essa a intenção da Sílvia, que sei que não é. O que a Sílvia pretende é que eles consigam refletir acerca do seu comportamento e atitudes durante o dia, contudo, estamos a falar de crianças pequenas que ainda podem não ter a noção dessa reflexão, tal como mostra a seguinte nota de campo:

Nota de campo do dia 16 de janeiro: A Sílvia enquanto está a introduzir o mapa do comportamento ao grupo, e explicando como o mesmo se vai processar, começa a questionar as crianças acerca do seu comportamento no dia anterior. Quando chega a vez da P., a menina não consegue responder de imediato à educadora, que lhe dá uma ajuda, acabando por se verificar que se tinha portado bem. Contudo, quando a Sílvia ia a passar a outra criança percebemos que a P. começara a chorar. Não conseguimos entender o porquê do choro da menina, a educadora acabou por pegar nela ao colo e explicar-lhe que não estava a ralhar ou zangada com ela, só queria saber se ela sabia como se tinha portado. A P. acabou por se acalmar e sentar-se de novo ao pé dos amigos.

Hoje, também da parte da manhã, realizei a entrevista à M.B, que servirá para descrever o caso no meu relatório final de estágio. Nesta entrevista era meu objetivo, perceber como a menina se integra na escola e no grupo, como se sente e quais as suas opiniões acerca dos comportamentos dos colegas e das regras da sala.

Foi primeiro perguntado a M.B se ela poderia ter uma conversa comigo, se queria fazer um desenho e se eu podia escrever o que me dizia. A menina respondeu positivamente a todas as questões iniciais, pelo que fomos para o espaço da biblioteca para realizar a entrevista.

O primeiro fator surpresa começou na descrição do desenho. A M.B descreveu o desenho dizendo que desenhou a Sílvia, a Xana e a Sandra. Ela própria, a A.L, o T.S, o E. e, por fim, o A.F. Exceto a A.L, que é a mais próxima dela, nenhum dos três rapazes

do grupo fazem parte dos amigos com quem a M.B costuma brincar, algo afirmado pela mesma mais à frente, quando perguntado com quem brinca menos: “O A.F”.

Durante a entrevista reconheceu sempre a Sílvia como figura de maior autoridade na sala. É quem manda mais, quem põe mais castigos, etc.. Quanto ao que manda menos, entre amigos e adultos, opta por dizer que é o E., reconhecendo-o como o mais crescido (ou o que se porta melhor).

Ao longo das várias perguntas a M.B demonstra gostar que o seu bom comportamento seja reconhecido, tanto entre as adultas da sala como pelos amigos que brincam com ela, e mesmo com os pais. Nunca focou momentos em que tenha tido comportamentos menos expectáveis (como birras), contornando todos os episódios anteriores, focando-se no tempo presente e apontando outras amigas como tendo comportamentos desses.

Quando questionada sobre as regras da escola nunca mencionou que se tivesse portado menos bem. Refere concordar com as regras da sala (não gritar/ não falar alto; comer a sopa; não bater nos amigos). Menciona, ainda, não ter tido dificuldade de adaptação à escola, e que a mãe a ajudou nessa adaptação “a mãe disse para eu perguntar o nome aos meninos” e agora eu já sei. A M.B diz que as regras são difíceis, mas que para ela não são.

17 de janeiro

Da parte da manhã a Sílvia esteve a relembrar as regras com o grupo, a propósito da colocação do mapa do comportamento na sala. Durante este momento foi sempre pedido às crianças que relembassem as regras e que as fossem dizendo em voz alta para todos ouvirmos. A participação chegou em grande parte das crianças que se encontravam do meu lado direito, como a A.S, a M.L a L.F e a L.C. A Sílvia foi, então, tentando puxar pelo resto do grupo de forma a perceber se todas as crianças sabiam as regras, pelo que depois, a M.B começa também a dar algumas ideias das regras que a sala tem.

No fim conseguiu-se chegar a todas as regras mais importantes, e para mim, o essencial, foi que estas viessem das crianças, pois assim tem muito mais impacto para um grupo que as regras aplicadas na sala partam das suas ideias do que é correto ou menos

correto. Só assim estaremos a ajudá-las a construir as regras básicas para viver em sociedade e, por consequência, a ajudá-las na sua formação pessoal e social.

Pegando na pesquisa sobre os esquimós realizada na sexta passada, perguntei às crianças quem queria fazer o registo do que tínhamos descoberto. Uma vez que o grupo está habituado a que todos façam tudo, frisei que só fazia o trabalho quem quisesse mesmo fazer, que quem não queria poderia ir brincar. Quando disse isto, algumas crianças desistiram da sua participação na atividade, ficando 8 para a realização da mesma. Enquanto as crianças se dividiam pelas áreas da sala, escolhida antes de irem brincar, para não se aglomerarem todos na mesma, perguntei de novo, a C. se queria fazer o trabalho pois tinha ido buscar um puzzle, ao que a menina respondeu que sim, indo arrumar o jogo.

Durante a atividade as crianças desenharam o que se lembravam das fotografias que tínhamos visto, bem como do que tínhamos descoberto (esquimós, ursos, os iglós, os trenós, os cães e lobos, a neve...), sendo que cada criança fez um desenho representativo do tema. No fim, pedi que me fosse dizendo o que tínhamos, então, descoberto. As respostas foram variadíssimas e chegaram de todas as crianças, as que por norma se mostram mais distraídas como a C., e as que por norma estão mais atentas, como a M.B, a A.S e o E.

Da parte da tarde apresentámos ao restante grupo o que tínhamos feito de manhã, para que os amigos ficassem, também, a saber as descobertas e aprendessem um pouco sobre o tema dos “esquimós”. Cada criança foi dizendo o que tínhamos descoberto e, no fim, cada uma descreveu o seu desenho, dando a conhecer aos amigos o que estava no cartaz realizado.

Neste trabalho surpreendeu-me a escolha da C. para trabalhar. Contudo penso que o facto de a menina ter começado a vir para a escola mais cedo na última semana tem sido bastante benéfico para ela, pois neste momento, já consegue assistir a todas as rotinas da sala, não perdendo qualquer momento e, por isso, ficar a par de tudo o que se está a passar e a realizar. Deste modo, hoje, a C. mostrou-se muito atenta a tudo o que fizemos. Embora em termos gráficos, os seus desenhos ainda se mostrem confusos, não conseguindo fazer, por exemplo, corretamente a figura humana (cabeça, tronco e membros), a menina soube descrever e explicar todo o seu desenho bem como, referir descobertas sobre o tema, algo que nunca tinha conseguido que acontecesse no tema dos comboios.

À hora do lanche, enquanto ponho o leite no copo, a M.B diz: “está cheio”. Eu digo-lhe que não, cheio estão da amiga P., mostrando-lhe o copo. O seu está só meio e que tem de beber o leite. A menina olha para mim algo desconfiada, mas pega no copo.

Passado algum tempo começa a choramingar. Perguntando-lhe o que se passa, diz-me que só quer beber uma “pinguinha”. Digo-lhe que não pode ser, que tem de beber o leite, pois em casa também o bebe e os amigos também estão a beber. A M.B continua a chorar e não faz caso do que lhe digo, a Xana que se encontra comigo diz-lhe o mesmo, mas nada feito, a menina continua a não querer beber o leite.

Com o tempo a passar combinamos com a Mariana que tem de beber um pouco do leite, que pode ser uma “pinguinha”, mas que tem de ser maior do que a que ela queria. A menina acaba por parar de chorar e beber um pouco do leite.

Na outra mesma a L.C também começa a fazer alguma birra para beber o leite, algo frequente na menina pois não gosta muito. Após eu lá ir e a Xana também, na segunda vez, a auxiliar dá um pouco de leite à menina e acaba por lhe tirar o copo da frente. O mesmo acontece com a P., que não bebeu o leite até ao fim hoje, não sendo algo habitual.

É importante perceber aqui que as regras da sala são feitas para o grupo todo, bem como as estratégias aplicadas de forma a que todos se sintam em igualdade. Uma vez que a M.B não bebeu o leite até ao fim não havia porque obrigar as duas outras meninas a beber, uma vez que também não lhes apetecia. No entanto é importante que bebam algum leite, não deixando que fiquem sem lanchar.

3. PLANIFICAÇÕES

4.1. Semana de 6 a 10 de novembro

| “Vamos Pintar as Castanhas” | |
|--|---|
| Intenções Educativas: <ul style="list-style-type: none">• Incentivar a expressão e comunicação oral;• Proporcionar ao grupo momentos de escolha;• Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo;• Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. | ESTRATÉGIA Pintar a Castanha para o painel de sala, recorrendo a diferentes técnicas de pintura. |
| Objetivos (Na ótica da Criança): Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none">• Verbalizar o nome do fruto;• Reconhecer e verbalizar a cor do fruto;• Escolher apenas uma técnica de pintura;• Explorar a técnica de pintura escolhida; | RECURSOS <ul style="list-style-type: none">• Folhas A4;• Tinta Castanha;• Palhinhas;<ul style="list-style-type: none">• Balão;• Esfregão;• Garfo;• Peça de lego;• Rolo de casa de banho. |
| Descrição da Ação: <p>Antes de iniciar a atividade, ter uma conversa com as crianças sobre a festividade que estamos a comemorar esta semana. Neste caso, relembrar, uma vez que a conversa já foi introduzida anteriormente.</p> <p>Posteriormente, referir às crianças que para fazermos o nosso painel para a porta da sala podemos pintar umas castanhas e que para isso preciso da sua ajuda. Assim, cada uma delas poderá escolher uma forma de pintar a sua castanha, apenas com a limitação de escolher apenas uma técnica.</p> <p>Por fim, realizar a atividade com duas/três crianças no máximo e ir perguntando, antes de iniciar a tarefa, se se lembram do nome do fruto, se sabem qual a cor que ele tem, etc..</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e verbaliza o nome do fruto • Nomeia a cor do fruto • Escolhe, sem dúvidas, qual a técnica que quer utilizar • Explora a técnica escolhida de forma livre | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|---|---|

| <p align="center">“Os cartuchos para as castanhas”</p> | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de escolha; • Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo; • Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. | <p align="center">ESTRATÉGIA</p> <p align="center">Pintar a folha de jornal e, mais tarde, construir um cartucho através da dobragem da folha.</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral; Subdomínio: Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar os nomes das cores escolhidas; • Explorar a técnica do berlinde; • Ajudar na dobragem da folha de jornal, percebendo o objetivo de a transformar num cartucho • Reconhecer o que estamos a construir (cartucho para castanhas) | <p align="center">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas de jornal; • Tinta Castanha, Laranja, Vermelha e Azul; • 4 berlindes; • Caixa; |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Antes de iniciar a atividade, no momento do acolhimento, conversar com as crianças sobre as “surpresas” que temos preparadas para elas hoje. Relembrar a história da <i>Maria Castanha</i>, de modo a chegar à ideia de fazermos os nossos próprios cartuchos para as castanhas recorrendo, tal como o senhor da história, às folhas de jornal.</p> | |

Após este momento, realizar individualmente, a atividade deixando que as crianças escolham a(s) core(s) que querem utilizar para pintar “o seu cartucho” explorando a técnica do berlinde livremente. Ter em atenção se as crianças estão suficientemente afastadas da mesa para que esta não lhes prenda os movimentos.

| | |
|---|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e verbaliza as cores com que quer pintar • Explora a técnica do berlinde sem dificuldades • Ajuda na dobragem da folha de jornal e entende o objetivo desta fase da atividade • Reconhece, antes da dobragem, o que vamos construir | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|---|---|

| “A Maria Castanha e o Corpo” | |
|---|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e a comunicação oral; • Promover a aquisição e/ou aperfeiçoamento de vocabulário; • Proporcionar momentos de desenho estruturado; • Promover experiências de desenvolvimento da motricidade fina; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Desenhar o Corpo e os elementos do rosto da personagem Maria Castanha.</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a personagem da história; • Reconhecer e mencionar as partes do corpo; • Desenhar de uma forma coerente o corpo (tronco, braços e pernas, elementos da cara); • Manipular a caneta de forma correta, utilizando a prensa fina; | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas A4; • Molde da Castanha; • Canetas de Feltro; |

| | |
|---|---|
| <p>Estratégias</p> <p>Antes de iniciar a atividade, até durante a reunião da manhã, lembrar o grupo de crianças da história contada pela Sílvia “A Maria Castanha”. Tentar que, com mediação, nos digam quais as características da personagem principal e, depois, questionar se querem realizar um trabalho sobre a Maria Castanha.</p> <p>A atividade será realizada pela educadora cooperante e pela Xana, enquanto eu realizarei, em paralelo, outra atividade. Assim, as duas atividades decorrerão em pequenos grupos que vão trocando à medida que acabem uma das tarefas.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e nomeia o nome da personagem da história • Reconhece e nomeia as partes do corpo que está a desenhar • Desenha o corpo da boneca utilizando a forma correta do corpo humano • Manipula na caneta utilizando a pinça do polegar e do indicador | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |

| “O Ouriço Ploc Ploc” | |
|---|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo; • Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. <p>CONTEÚDOS Expressão e Comunicação (Comunicação Oral; Subdomínio: Música)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção a música cantada por mim • Repetir as frases melódicas da canção, ou parte delas • Reproduzir os diferentes movimentos que vou realizando ao longo da música | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Ensinar a música “O ouriço Ploc Ploc”</p> |
| | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manta • Computador • Colunas |
| <p>Descrição da Ação:</p> | |

Antes de iniciar a atividade propriamente dita, criar uma história à volta daquilo que me levou a ir à procura da música para lhes ensinar.

“Sabem, no outro dia estava encostada a uma árvore e nem sabem o que me aconteceu. Estava eu sossegadinha e caiu-me um ouriço na cabeça. Então lembrei-me que podia ir à procura de uma música sobre os ouriços para vos ensinar.”

Cantar a canção uma primeira vez para as crianças de familiarizarem com a mesma e, após este primeiro momento, começar a ensinar a canção por fases. Primeiro frase a frase, depois juntando duas, três e por aí em diante, até que, o grupo consiga reproduzir, com a minha ajuda, toda a música ou pelo menos algumas frases melódicas da mesma. No fim mostrar ao grupo a música no computador, recorrendo ao áudio original da mesma.

| | |
|---|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve com atenção, e em silêncio a música cantada por mim • Repete algumas das frases melódicas da canção, ou parte delas • Reproduz os movimentos, no tempo certo, das diferentes partes da canção | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|---|---|

4.2. Semana 13 a 17 de novembro

| “Provisões de outono” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Promover momentos de desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade grossa • Estimular a coordenação motora • Estimular a aquisição de noções matemáticas (contagem sequencial de números cardinais) <p>CONTEÚDOS Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar as castanhas de forma sequencial | <p>ESTRATÉGIA Realizar um jogo com regras específicas</p> <hr/> <p>Área de Intervenção Atividades Básicas Fundamentais</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar o resultado das castanhas contadas <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar ações locomotoras simples (saltar a pés juntos, correr, andar devagar) • Realizar movimentos de lateralidade (para atrás, para a frente) <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esperar pela sua vez de jogar; • Cooperar com o outro quando encontradas dificuldades | <p style="text-align: center;">Tipo de atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Massiva Dispersa <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Castanhas; • Recipiente para as castanhas; |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Começar por relembrar o tema que temos vindo a trabalhar, neste caso o S.Martinho e criar uma história que deu origem ao jogo que vamos realizar.</p> <p>Neste caso direi que ia com as castanhas e que, sem querer, tropecei e todas as castanhas se espalharam no chão. Explicar, depois, que precisarei da ajuda de todos para apanhar as castanhas.</p> <p>Explicitar ao grupo, que devido ao facto de haver poucas castanhas, iremos realizar o jogo em duas vezes, com dois grupos distintos, escolhidos por mim. De seguida, referir que vão ter de ir a saltar a pés juntos, um de cada vez, para que possam ir buscar – e apanhar - as castanhas e voltar para o sítio da mesma forma.</p> <p>Terminar o jogo, contando as castanhas, e agradecendo às crianças por me terem ajudado a apanhar todas as castanhas que tinham caído, não perdendo a ideia da história inicialmente contada.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conta as castanhas de forma sequencial • Verbaliza a quantidade de castanhas contadas • Realiza ações locomotoras simples (saltar a pés juntos, correr, andar devagar) • Realiza movimentos de lateralidade (para atrás, para a frente) • Espera pela sua vez de jogar; • Cooperar com o outro | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |

“O Nino e a Nina e as nossas Interpretações”

| | |
|---|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo; • Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. • Promover a realização de um desenho orientado, com recurso a figuras de referência | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Representação gráfica das personagens da história “Nino e Nina”</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral; Subdomínio das Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a perguntas simples durante o teatro; • Realizar as personagens “Nino e Nina” com recurso às figuras de referência; • Recorrer a cores, iguais ou semelhantes, às dos bonecos; • Manipular o material de desenho recorrendo à prensa fina <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diferentes elementos que constituem o corpo humano | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas A4; • Lápis de cera; • Fantocheiro • Personagens “Nino e Nina” em fantoche |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Por norma todas as atividades se confinam à sala de atividades, mas para fazer a apresentação do Nino e da Nina vamos para a biblioteca. A mudança de ambiente é uma estratégia para o grupo sentir que algo de importante e diferente se vai passar ali. Após estarmos na biblioteca e já todos estarem bem sentados de frente para o fantocheiro, começar a apresentação. A apresentação destes “novos amigos” deverá ser realizada em modo história para captar, melhor, a atenção das crianças. É também uma estratégia tornar esta apresentação interativa entre “os personagens” e as crianças, para que, para além de verem, também eles poderem participar na história.</p> <p>Por último, digirimo-nos-emos às mesas existentes na biblioteca para realizar o desenho da Nina e do Nino, com recurso referencial às imagens e fantoches do “Nino” e da “Nina”.</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responde a perguntas simples durante o teatro; • Realiza as personagens “Nino e Nina” com recurso às figuras de referência; • Recorre a cores, iguais ou semelhantes, às dos bonecos; • Manipula o material de desenho recorrendo à prensa fina • Reconhece, visualizando no desenho, os diferentes elementos que constituem o corpo humano | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|---|

| <p align="center">“Quem, e como, nós somos”</p> | |
|--|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Incentivar a Expressão e Comunicação Oral • Estimular a aquisição de noções de si mesmo (gostos, aparência física) <p>CONTEÚDOS Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se a si mesmo; • Reconhecer e verbalizar gostos e preferências; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber estar e ouvir • Esperar pela sua vez de falar <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características individuais | <p align="center">ESTRATÉGIA</p> <p align="center">Apresentar-se a si mesmo, através do que sabe sobre si</p> |
| | <p align="center">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Máquina de Filmar/Telemóvel <ul style="list-style-type: none"> • A Sílvia para ajudar |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Antes de iniciar a tarefa, fazer um pequeno resumo do que foi a apresentação do “Nino” e da “Nina”, e com todas as crianças sentadas em “u” à minha frente, começar por me</p> | |

apresentar a mim mesma de uma forma simples. Este será o mote de partida para que, posteriormente, cada criança venha à frente e se apresente a si mesma. Durante as apresentações, com a ajuda da Sílvia, ir fazendo algumas questões às crianças de forma a que elas consigam realizar uma apresentação mais completa de si mesmos.

| | |
|---|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se a si próprio; • Identifica as suas características individuais (cor de cabelo, cor de pele, cor dos olhos, se é alto ou baixo, etc.) • Reconhece gostos e preferências (cor favorita, comida favorita, etc.); • Sabe estar e ouvir; • Espera pela sua vez de falar; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|---|---|

| “Somos assim” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Incentivar a Expressão e Comunicação Oral • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina; • Promover processos de aprendizagem ativa; • Promover a construção da identidade, bem como a consciência da mesma; <p>CONTEÚDOS Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer traços físicos que estão a ver refletidos no espelho; • Identificar diferentes cores com base no que vê no espelho; • Escolher as cores que mais se assemelham às suas características faciais; | <p>ESTRATÉGIA Realização do seu autorretrato</p> |
| | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espelhos; • Folhas A3; • Lápis de Cera; • Lápis a óleo; • A Xana para ajudar; |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar os atributos faciais conforme os vê no espelho | |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Ainda na rotina do acolhimento explicar às crianças o que vamos fazer de seguida, dizendo que têm que ver – no espelho – qual a cor dos seus olhos, do cabelo, como é que são, para se poderem desenhar na folha de papel.</p> <p>Já na mesa, e individualmente, pôr em frente à criança um espelho, para que se possam ver com detalhe e, assim, elas se poderem desenhar com mais pormenor.</p> <p>Comas crianças que têm mais dificuldade na comunicação oral, ou no reconhecimento de traços físico, colocar à disposição duas cores diferentes de modo a que estas escolham a cor que mais se aproxima ao que veem no espelho à sua frente.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece os traços físicos que vê refletidos no espelho; • Identifica as cores com base no que vê no espelho • Escolhe as cores que mais se assemelham às suas características faciais • Desenha os seus atributos faciais conforme os vê no espelho (cabelo, sobrancelhas, olhos, nariz, boca) | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |

| | |
|--|--|
| <p>“A Massa de Moldar”</p> | |
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar momentos de exploração sensorial livre; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora; • Proporcionar às crianças momentos de exploração de diferentes materiais; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Exploração, livre e orientada, da massa de moldar.</p> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover processos de aprendizagem ativa; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e comunicação (Comunicação Oral; Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes materiais; • Explorar os efeitos da sua exploração na massa de moldar; • Realizar o corpo humano com recurso à massa de moldar; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a produção do outro • Cooperar com o outro (em necessidade de ajuda do mesmo) | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Farinha; • Água; • Sal; • Óleo; • Corante Alimentar; |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Com todas as crianças sentadas à volta da mesa, começarei por mostrar ao grupo os materiais que serão utilizados nesta atividade e, logo de seguida, iniciarei o processo de mistura de materiais para fazer a massa.</p> <p>Já com a massa, praticamente, pronta, darei a cada criança para comecem a sua exploração livre. De notar que se a massa estiver, ainda, a colar às mãos, colocar um pouco de farinha à disposição das crianças para fazerem, também elas, um pouco da mistura de materiais.</p> <p>Numa segunda fase, pedir às crianças para fazerem a sua figura humana (cabeça, braços, corpo, pernas), algo já referido na rotina de acolhimento, onde até dissemos algumas lengalengas sobre o corpo humano. Nesta fase deixarei as crianças fazerem sozinhas, mas estarei sempre por perto para ajudar no que precisarem e relembrar onde temos os braços, as pernas, etc..</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza o nome dos diferentes materiais utilizados; • Explora os diferentes efeitos dos seus movimentos na massa; • Realiza, com recurso à massa, a figura do corpo humano; • Respeita a produção do outro; • Cooperar com o outro em caso de necessidade de ajuda do mesmo | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |

4.3. Semana de 20 a 24 de novembro

| “Início do Projeto – Elaboração de Teias” - Projeto dos Comboios | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; • Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto: Definição de um tema a ser abordado/ Definição do que querem saber e do que já sabem/ Definição de como vão chegar às respostas pretendidas. <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir • Prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa; • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar interesses oralmente; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar factos que pensa saber acerca do tema; • Verbalizar curiosidades sobre os comboios | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Conversa em grande grupo acerca do projeto dos Comboios: elaboração das teias acerca de “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.</p> |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> <p>Ainda na manta, após a rotina da manhã, explicarei às crianças que irei escrever o que elas dizem, para que possamos construir teias, que serão afixadas na nossa sala e que servirão para nos organizarmos no nosso projeto. Estas teias serão construídas com as</p> | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolina Branca; • Material de Escrita; |

crianças. As frases que dizem serão escritas por mim e, posteriormente escritas, na cartolina, colocando o nome da criança que disse as diferentes frases.

Para além destas, serão feitas mais duas teias relativamente a: “Onde vamos pesquisar” e “O que queremos fazer”.

| Indicadores de Avaliação | | Instrumentos de Avaliação |
|---|--|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza os seus interesses; • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Verbaliza factos que pensa saber acerca do tema; • Apresenta as suas curiosidades sobre os comboios; • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. | |

| “A Notícia às Famílias” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; • Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir • Prestar atenção enquanto outros intervêm numa conversa; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Realização de uma Notícia para contar às famílias o que estamos a realizar.</p> |
| | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolina Branca; • Material de Escrita; |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar oralmente ideias; | |
|--|--|

Desenvolvimento da Ação:
Durante a reunião da manhã, em conversa de grande grupo, voltarei a mencionar o tema do projeto, e falarei das teias que fizemos no dia anterior, relembrando o que as crianças tinham dito acerca de pedir ajuda às famílias. Digo então que precisamos fazer uma notícia (explicando o que é uma notícia) para que as famílias nos possam ajudar.
Dirigir-nos-emos à mesa, e em grande grupo, escreveremos a notícia com recurso ao que as crianças dizem.

| Indicadores de Avaliação | | Instrumentos de Avaliação |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Partilha as suas ideias em grande grupo; • Apresenta as suas curiosidades sobre o tema. • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Coloca o dedo no ar para intervir; • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma intervenção coerente com o tema a ser falado. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |

| “O Comboio Divertido” | |
|------------------------------|---|
| Intenções Educativa | Estratégia Dinamização de um jogo de atividade motora, relacionado com o tema do projeto. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de desenvolvimento da motricidade grossa • Estimular a coordenação motora • Promover momentos de aprendizagem ativa através dos interesses das crianças | <p style="text-align: center;">Área de Intervenção Atividades Básicas Fundamentais</p> <p style="text-align: center;">Conteúdos Operacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Grossa • Lateralidade (para frente e para trás, acenar com a mão esquerda e direita) • Deslocamentos (andar, correr, saltar) |
| <p>CONTEÚDOS Educação Física e Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar ações locomotoras simples (saltar a pés juntos, correr, andar devagar) • Cumprir indicações simples (sentar, ficar em silêncio, etc.) • Ficar em fila indiana no decorrer do jogo | <p style="text-align: center;">Tipo de atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Massiva Dispersa <p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Começar por falar com as crianças acerca dos comboios, referindo que conheço um comboio bastante divertido no qual podemos ir andar e que, para irmos neles, temos que nos colocar numa fila.</p> <p>Colocar uma música calma antes de começar o jogo e, depois, estando no início da fila começar a dar indicações de como fazer as coisas (correr, andar, andar devagar, acenar, parar, etc..).</p> <p>No decorrer do jogo ter em atenção se as crianças continuam na fila, sem conflitos interpessoais como empurrar ou puxar. Por fim, fazer um retorno à calma, sentados em roda, para depois ir para a hora de almoço.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza ações locomotoras simples (salta a pés juntos, corre, anda devagar) • Cumpre indicações simples (sentar, ficar em silêncio, etc.) • Fica em fila indiana, sem sair do sítio no decorrer do jogo | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |

“A Pequena Carruagem Vermelha”

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Intenções Educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças; • Incentivar e valorizar expressão oral através da exposição das suas ideias, interesses e conhecimentos; • Proporcionar às crianças situações de conhecimento e prática das regras de comunicação: respeito pela intervenção do outro, sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir; • Promover a participação das crianças na leitura de histórias; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares e dos adultos; • Prestar atenção às intervenções dos pares e dos adultos. • Estar em silêncio enquanto decorre o conto da história <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; | <p style="text-align: center;">Estratégia</p> <p style="text-align: center;">Leitura da história <i>A pequena carruagem vermelha</i>.</p> | | |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Pedir às crianças que se sentem em semicírculo na manta, tal como quando estão na reunião da manhã. Colocar o computador de forma a que todas as crianças consigam ver as imagens da história e contar a história de uma forma dinâmica, de forma a que o grupo se sinta interessado na mesma.</p> | <p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • História: <i>A Pequena Carruagem Vermelha</i>; | | |
| <p style="text-align: center;">Indicadores de Avaliação</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="229 1771 592 1980"> <ul style="list-style-type: none"> • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; </td> <td data-bbox="592 1771 834 1980"> <ul style="list-style-type: none"> • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma </td> </tr> </table> | <ul style="list-style-type: none"> • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma | <p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não interrompe a intervenção dos pares, bem como a dos adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Espera até que seja chamado a intervir; • Faz uma | | |

| | | |
|---|---|--|
| • Está em silêncio enquanto decorre o conto da história | intervenção coerente com o tema a ser falado. | |
|---|---|--|

| “O nosso primeiro comboio” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de aprendizagem ativa através de desenho livre da sua conceção de comboio; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do desenho com lápis de cor; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; • Incentivar e valorizar as conceções das crianças acerca daquilo que sabem sobre como são os comboios; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar com os amigos o material de desenho disponível <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pegar no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Desenhar um comboio com os diferentes elementos que já sabe que o constituem | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p>Realização do desenho de um comboio conforme as conceções de cada criança.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor • Folhas Brancas A4 • Computador com as fotografias da história |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Após contar a história <i>A pequena Carruagem Vermelha</i> em que mostra imagens de diferentes comboios e carruagens, falar com as crianças no sentido de darmos início aos primeiros desenhos dos comboios.</p> <p>Referir que vamos apenas utilizar lápis de cor para o fazer e que, se precisarem, eu volto a mostrar as imagens da história para os ajudar na realização do seu desenho. Pois</p> | |

aqui tenho sempre de ter em conta a faixa etária das crianças e, dar um modelo pode ser uma grande ajuda para a realização de desenhos.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha com os amigos o material de desenho disponível; • Expressa graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pega no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Desenha um comboio com os diferentes elementos que já sabe que o constituem (janelas, porta, fumo...) | <p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos fotográficos |
|--|---|

4.4. Semana de 27 a 30 de novembro

| Pesquisas- Projeto “Os Comboios” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar às crianças oportunidades de aquisição de noções de pesquisa; • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem transversais através dos seus interesses; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa. | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Elaboração de Pesquisa, em grande grupo, no computador através de vídeos, fotografias e informação previamente tratada por mim</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a intervenção dos pares; • Sinalizar a sua vontade de intervir/ esperar pela sua vez de intervir; | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Colunas |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intervir adequadamente em situações de grande grupo; <p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver noções de pesquisa; • Expressar informação oralmente; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir informações pertinentes vistas nas fotografias ou vídeos; • Adquirir novos conhecimentos acerca da temática abordada através de processos de aprendizagem ativa; | |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> <p>Durante a rotina da manhã realizarei uma conversa em grande grupo sobre o que iremos fazer neste dia. Assim, explico que de modo a darmos seguimento ao nosso projeto temos que dar início à nossa pesquisa, para conseguirmos descobrir as respostas às nossas perguntas iniciais.</p> <p>Assim que acabar a rotina e após um pequeno momento de pausa, pedir ao grupo que se sente em meia lua de modo a ficarem de frente para o computador. Quando já todos estiverem dispostos de forma a conseguirem ver o ecrã, começarei a explicar que iremos ver alguns vídeos e fotografias que mostram a evolução dos comboios. No decorrer desta mostra de vídeos e fotografias irei, através de uma informação selecionada, introduzindo descobertas visíveis para as crianças através do que estão a ver. No fim realizarei um pequeno resumo de forma a perceber se a pesquisa teve algum significado para o grupo, pelo que as crianças me sejam capazes de dizer sobre o que viram e ouviram.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeita a Intervenção dos pares e dos adultos; • Intervém na conversa em grande grupo esperando pela sua vez de falar; • Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Produz um discurso coerente; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Transmite as descobertas adquiridas; | |
| | |

| “O nosso comboio” | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Estimular a aquisição de noções matemáticas (contagem sequencial de números cardinais); • Promover momentos de aprendizagem ativa através da escolha de materiais para a decoração da carruagem; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina; • Proporcionar momentos de aprendizagens transversais através dos seus interesses; <p>CONTEÚDOS Expressão e Comunicação (Comunicação oral; Domínio da Matemática; Subdomínio das Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar as carruagens utilizadas para a construção do comboio; • Verbalizar o último número contado (resultado); • Escolher, reconhecer e verbalizar as cores; • Realizar padrões consoante o que lhe é pedido; • Utilizar corretamente a cola; • Escolher, autonomamente, materiais para a decoração da carruagem; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a vez dos outros de realizar a atividade; • Esperar, em silêncio, pela sua vez; • Não interferir na ação do colega; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p>Organizar as carruagens por cores e fazer a contagem das mesmas. Decorar a carruagem escolhida com materiais à escolha.</p> |
| | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carruagens feitas em cartolinas de diferentes cores • Material de colagem; de desenho e para decoração • Folhas brancas |
| <p>Desenvolvimento da Ação: Para começar a atividade faremos uma roda suficientemente grande para termos espaço para colocar as cartolinas em forma de carruagem no chão. Depois, com recurso ao</p> | |

material previamente preparado, perguntar o que são os pedaços de cartolina (carruagens). Começar a pedir, individualmente, para organizarem as carruagens segundo algum padrão (sem repetir cores, duas cores iguais uma diferente, cores iguais duas a duas, etc.) e, de seguida, contar as carruagens que utilizou para construir o seu próprio comboio.

Um das estratégias a utilizar é o facto de, com cada criança, ser pedido um padrão ou uma contagem consoante o seu desenvolvimento, isto é, crianças que já contam até 20, eg., utilizam todas as carruagens, mas as que ainda não adquiriram esse conhecimento, dar menos carruagens para a construção do seu comboio, alterar o padrão a realizar consoante as cores que reconhecem, etc..

| | |
|---|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conta as carruagens utilizadas para a construção do seu comboio; • Verbaliza o resultado da contagem; • Escolhe, reconhece e verbaliza as cores utilizadas na carruagem; • Realiza padrões de cores consoante o que lhe é pedido; • Pega e manuseia corretamente a cola • É autónomo na escolha de materiais para decoração da sua carruagem; • Respeita a vez dos outros na realização da atividade sem interferir na mesma; • Espera pela sua vez, em silêncio; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|---|---|

4.5. Semana de 4 a 7 de dezembro

“Quem já andou de comboio?”

| | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Estimular a aquisição de noções matemáticas (contagem sequencial de números cardinais); • Promover momentos de aprendizagem ativa através da realização de conjuntos de uma situação do quotidiano • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do uso de lápis de cor e canetas de feltro • Proporcionar momentos de aprendizagens transversais através dos seus interesses; • Consolidar aprendizagens através da representação gráfica de uma situação vivida; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Realizar conjuntos, com recurso a material da sala. Representação gráfica dos mesmos.</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral; Domínio da Matemática; Subdomínio das Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar as peças e os círculos desenhados no papel; • Verbalizar o último número contado (resultado) nas peças e na representação gráfica; • Reconhecer e verbalizar as cores; • Reconhecer a cor que pertence a cada grupo realizado; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar e cooperar em atividades de grande grupo respeitando o que lhe é pedido; • Esperar pela sua vez de intervir; <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e relembrar momentos vividos no seu quotidiano; | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peças, vermelhas e amarelas, de um jogo da sala <ul style="list-style-type: none"> • Folhas A3 brancas; • Material de desenho; |

Desenvolvimento da Ação:

Após a rotina da manhã, ainda com o grupo sentado na manta, voltar a conversar acerca do tema do projeto e começar a questionar, por alto, quem já andou ou não de comboio. Terminada a conversa inicial, explicar ao grupo que vamos realizar dois comboios, o dos meninos que já andaram de comboio e o dos meninos que não andaram de comboio e que, para sabermos a qual pertencemos, eu vou dar uma peça de diferente cor aos pertencentes dos dois grupos.

Chamar, depois, um a um, e perguntar a que grupo pertence, ao dos que já andaram ou ao dos que não andaram de comboio. Realizados os grupos, questionar se ainda se lembram a que grupo pertencem e tirar fotografia para registo posterior.

Na segunda fase da atividade, individualmente, passar para o papel os conjuntos realizados. Com recurso às cores das peças, que se encontram em cima da mesma para contagem, realizar na folha, círculos correspondentes ao número de peças vermelhas e amarelas. No fim, realizar a contagem dos círculos e dizer o resultado, que é escrito por mim na folha.

Indicadores de Avaliação

- Participa e coopera em atividades de grande grupo, respeitando o que lhe é pedido;
- Espera pela sua vez de intervir;
- Reconhece a cor que pertence a cada grupo realizado;
- Reconhece e verbaliza as cores utilizadas (vermelho e amarelo);
- Conta as peças e os círculos desenhados no papel;
- Verbaliza o resultado da contagem (das peças e da representação gráfica);
- Reconhece e relembra momentos vividos no quotidiano (andou ou não de comboio);

Instrumentos de Avaliação

- Registos Fotográficos
 - Notas de Campo
 - Registos Diários

Construção de uma Maqueta

Intenções Educativas:

- Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido;
- Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
- Promover as conversas e discussões de grande grupo acerca de assuntos do interesse das crianças;
- Incentivar e valorizar a expressão oral através da exposição das suas ideias e conhecimentos;
- Promover vivências no âmbito da metodologia de trabalho por projeto;
- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Proporcionar às crianças contacto com materiais diversificados no âmbito das Artes Visuais (materiais reutilizáveis, recorte e colagem, entre outros);
- Promover o desenvolvimento da motricidade fina;

CONTEÚDOS

Formação Pessoal e Social

- Intervir adequadamente em situações de grande grupo;
- Cooperar com o grupo na elaboração da maqueta;
- Esperar pela sua vez de realização da atividade;

Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais)

- Manipular os materiais de acordo com a sua função;
- Reconhecer e escolher as cores para a pintura das carruagens;

ESTRATÉGIA

Elaborar uma Maqueta ilustrativa dos conhecimentos adquiridos acerca do tema.

RECURSOS

- Material Reutilizável:
Caixas de ovos, pacotes de leite e de sumo, caixas de chá, jornal, rolos de papel higiénico, cartão;
- Material de desenho e pintura;
- Material de colagem;

| | |
|---|---|
| <p>Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (Comunicação Oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diferentes elementos de um comboio; • Partilhar os seus conhecimentos acerca do tema; • Verbalizar conhecimentos acerca do que pode haver à volta de uma linha de comboio (campo, cidade...); | |
| <p>Desenvolvimento da Ação:</p> <p>Após questionamento ao grupo se, ainda, pretendem elaborar a maquete do comboio, explicar que para realização da mesma, teremos que recorrer a pequenos grupos. Assim, irei chamar 3 a 4 crianças de cada vez para a construção dos diferentes elementos da maquete, recorrendo aos materiais reutilizáveis. Serão as crianças a escolher as cores com que querem pintar as carruagens e prédios, sendo que têm que recorrer aos conhecimentos do meio, para as cores das árvores. Eu estarei sempre por perto, com um olhar de supervisão, caso necessitem da minha ajuda.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera pela sua vez de realizar a atividade; • Intervém na conversa em grande grupo esperando pela sua vez de falar; • Refere oralmente informações provenientes da pesquisa; • Transmite as descobertas adquiridas; • Reconhece e escolhe, autonomamente, as cores para as pinturas; • Manipula os materiais recorrendo às suas funções; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos Fotográficos |

4.6. Semana de 11 a 15 de dezembro

“Os nossos comboios após as pesquisas”

| | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de aprendizagem ativa através de desenho livre da sua conceção de comboio; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina através do desenho com lápis de cor; • Promover vivência no âmbito da metodologia de trabalho por projeto; • Incentivar e valorizar as conceções das crianças acerca daquilo que sabem sobre como são os comboios; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar com os amigos o material de desenho disponível <p>Expressão e Comunicação (Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Pegar no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; • Recorrer às descobertas feitas com a realização da pesquisa para elaboração do comboio; • Manifestar conhecimento e aprendizagens através do desenho; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Realização do desenho de um comboio conforme as conceções de cada criança após as descobertas feitas com a realização das pesquisas.</p> |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Após leitura da história <i>O Comboio Verde e o Cavalinho Valente</i> e com recurso às fotografias utilizadas para os Registos do Livro de Projeto, pedir às crianças que desenhem, como no início tínhamos feito, o seu comboio. Relembrar que podem, e devem recorrer aos conhecimentos adquiridos durante as pesquisas para a conceção do seu desenho.</p> <p>No decorrer da atividade, ter em conta as crianças do grupo que são menos autónomas neste género de atividades e prestar auxílio caso seja necessário.</p> | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor • Folhas Brancas A4 • Fotografias dos Registos do Livro de Projeto |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha com os amigos o material de desenho disponível; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários • Registos fotográficos |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressa graficamente o que sabe sobre como são os comboios; • Recorre às aprendizagens realizadas para a conceção do desenho; • Manifesta ter adquirido conhecimento e aprendizagens através do desenho; • Pega no lápis fazendo a pinça (indicador – polegar), corretamente; | |
|---|--|

4.7. Semana de 18 a 22 de dezembro

| “Registo para o Livro de Projeto” | |
|--|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto; • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de partilha e discussão de assuntos do seu interesse e de conhecimentos construídos em conjunto; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa. <p>CONTEÚDOS</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar na conversa de grande grupo de forma adequada; • Respeitar o momento em que os outros estão a falar <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir conhecimentos adquiridos durante o projeto; • Expor as suas ideias e conhecimentos oralmente; • Verbalizar o que foi feito e o que não foi feito; | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Elaboração de Registos para o Livro de Projeto através da visualização de fotografias.</p> |
| | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canetas de Feltro • Fotografias utilizadas durante a pesquisa |
| Descrição da Ação: | |

À volta da mesa, em reunião de grande grupo, recorreremos às fotografias já visualizadas durante as pesquisas para realizar o registo para o livro de projeto. A ideia é que as crianças, ao verem as fotografias, consigam dizer os conhecimentos adquiridos ao longo de projeto. Eu escreverei tudo o que me disserem, comunicando-lhes sempre, o que estou a escrever e para que vai servir.

Mais tarde, mostrarei às crianças as frases e as fotografias já postas nas folhas que eles próprios pintaram para o Livro de Projeto.

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera pela sua vez de falar, respeitando a vez do outro; • Participa na conversa de grande grupo de forma adequada; • Refere conhecimentos adquiridos ao longo do projeto; • Expõe as suas ideias e conhecimentos oralmente; • Verbaliza o que foi, ou não foi feito no decorrer do projeto; | <p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|--|

| “Avaliação do Projeto” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto; • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de partilha e discussão de assuntos do seu interesse e de conhecimentos construídos em conjunto; • Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; • Promover a aquisição de novos conhecimentos através de processos de aprendizagem ativa. <p>CONTEÚDOS Formação Pessoal e Social</p> | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p>Elaboração da avaliação do processo vivido ao longo da implementação do projeto.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canetas de Feltro • Teias elaboradas no início do Projeto |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participar na conversa de grande grupo de forma adequada; • Respeitar o momento em que os outros estão a falar <p>Expressão e Comunicação (Comunicação oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir conhecimentos adquiridos durante o projeto; • Expor as suas ideias e conhecimentos oralmente; • Verbalizar o que foi feito e o que não foi feito; | <ul style="list-style-type: none"> • Fotografias dos Registos do Livro de Projeto • Maqueta |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Em reunião de grande grupo à volta da mesa, irei recorrer às teias elaboradas no início do projeto. Começarei por ler as perguntas feitas na teia “O que queremos saber” esperando que as crianças respondam percebendo, assim, em conjunto, se demos ou não resposta a todas as perguntas. Verificaremos, também, se utilizámos as fontes de pesquisa que planeámos utilizar e se fizemos tudo a que nos propomos fazer. Falaremos um pouco do processo vivido ao longo do projeto para, assim, conseguir recolher opiniões e ideias das crianças relativamente ao mesmo.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera pela sua vez de falar, respeitando a vez do outro; • Participa na conversa de grande grupo de forma adequada; • Refere conhecimentos adquiridos ao longo do projeto; • Expõe as suas ideias e conhecimentos oralmente; • Verbaliza o que foi, ou não foi feito no decorrer do projeto; | <p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |

4.8. Semana de 8 a 12 de janeiro

“Vamos Brincar com a Neve”

| | |
|---|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de novo vocabulário e aperfeiçoamento de vocabulário já adquirido; • Proporcionar momentos de exploração sensorial livre; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina e coordenação motora; • Proporcionar às crianças momentos de exploração de diferentes materiais; • Promover processos de aprendizagem ativa; <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e comunicação (Comunicação Oral; Subdomínio: Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes materiais; • Explorar os efeitos da sua exploração na mistura da “neve”; • Realizar boneco de neve; • Reconhecer as características da neve; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o espaço do outro • Partilhar a “neve” se necessário | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA Exploração livre da “neve”.</p> |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Com todas as crianças sentadas à volta da mesa, começarei por mostrar ao grupo os materiais que serão utilizados nesta atividade e, logo de seguida, iniciarei o processo de mistura de materiais para fazer a neve.</p> <p>Já com a mistura, praticamente, pronta, darei a cada criança para que comecem a sua exploração livre. Se possível, pedir às crianças que construam um boneco de neve, se não, que pelo menos o desenhem na mesa.</p> | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espuma de Barbear; • Bicarbonato de Sódio; <ul style="list-style-type: none"> • Alguidar; |

| | |
|--|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza o nome dos diferentes materiais utilizados; • Explora os diferentes efeitos dos seus movimentos na mistura da “neve”; • Realiza, com recurso à neve, um boneco de neve; • Reconhece as características da neve; • Respeita o espaço do outro; • Partilha a neve com o outro; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|---|

| “Os Nossos Esquimós” | |
|--|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de escolha; • Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo; • Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. | <p>ESTRATÉGIA</p> <p>Pintar a Figura de um Esquimó, seguido da decoração do mesmo com algodão.</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral; Subdomínio: Artes Visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar os nomes das cores escolhidas; • Explorar a técnica do berlinde; • Reconhecer o que estamos a pintar • Manipular e colar o algodão à volta da cabeça do Esquimó | <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tinta Azul (Clara e Escura); <ul style="list-style-type: none"> • 4 berlindes; • Caixa; • Algodão • Fotografias das crianças |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Relembrando a estação do ano em que estamos, e pegando na atividade realizada no dia anterior (Vamos brincar com a Neve!) sugerir ao grupo a atividade de pintura de um esquimó, como sendo alguém que vive na neve. Depois, individualmente, recorrer à técnica do berlinde (técnica já utilizada noutras ocasiões) para a realização da pintura. No fim, com a Xana, manipular o algodão para colar à volta da cabeça.</p> | |

Antes de expor os trabalhos, colocar a fotografia de cada criança no seu próprio esquimó, de forma a que o trabalho fique único.

| | |
|--|---|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e verbaliza as cores com que quer pintar • Explora a técnica do berlinde sem dificuldades • Manipula e cola o Algodão na zona da cabeça do Esquimó • Reconhece a figura que estamos a pintar | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|---|

| <p align="center">“O que usamos no inverno”</p> | |
|--|---|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão e comunicação oral; • Proporcionar ao grupo momentos de escolha; • Promover a aquisição de vocabulário e aperfeiçoamento do mesmo; • Promover a aquisição de experiências através de processos de aprendizagem ativa. | <p align="center">ESTRATÉGIA</p> <p>Através de fotografias, e de uma tabela, fazer a diferenciação do vestuário de inverno e verão</p> |
| <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação (Comunicação Oral) e Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e verbalizar o vestuário e os acessórios representados nas fotografias; • Identificar a qual das estações pertence (inverno ou verão) e colocar na tabela; <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com o outro na necessidade de ajuda; • Esperar pela sua vez de participar; • Intervir adequadamente em momentos de grande grupo; | <p align="center">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabela previamente feita em cartolina; • Fotografias de vestuário e acessórios de inverno e verão <ul style="list-style-type: none"> • Manta |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Explorar livremente diferentes técnicas/materiais de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • Autocolantes brancos e forma de círculo |
| <p>Descrição da Ação:</p> <p>Após a atividade em que descobríamos, em grupo, quais os acessórios e vestuário pertencente ao inverno, sugerir ao grupo pegarmos em alguns dos acessórios para fazer uma pintura. Com três moldes previamente realizados, perguntar a cada criança qual o acessório que quer pintar.</p> <p>Após todas as crianças terem escolhido o que querem pintar, colocar ao seu dispor várias técnicas/materiais de pintura, assim como tintas, para que, através de uma posição ativa, escolham como querem pintar o seu desenho.</p> <p>Depois de seco e colado numa folha, as crianças farão chuva, flocos de neve ou colar autocolantes imitando neve na sua folha, escolhendo sempre qual a opção que querem para o seu trabalho.</p> | |
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e verbaliza as cores com que quer pintar; • Faz escolha de entre as suas preferências; • Escolhe os materiais/técnicas que quer pintar; • Explora livremente diferentes técnicas/materiais de pintura; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos Fotográficos • Notas de Campo • Registos Diários |

4.9. Semana de 15 a 19 de janeiro

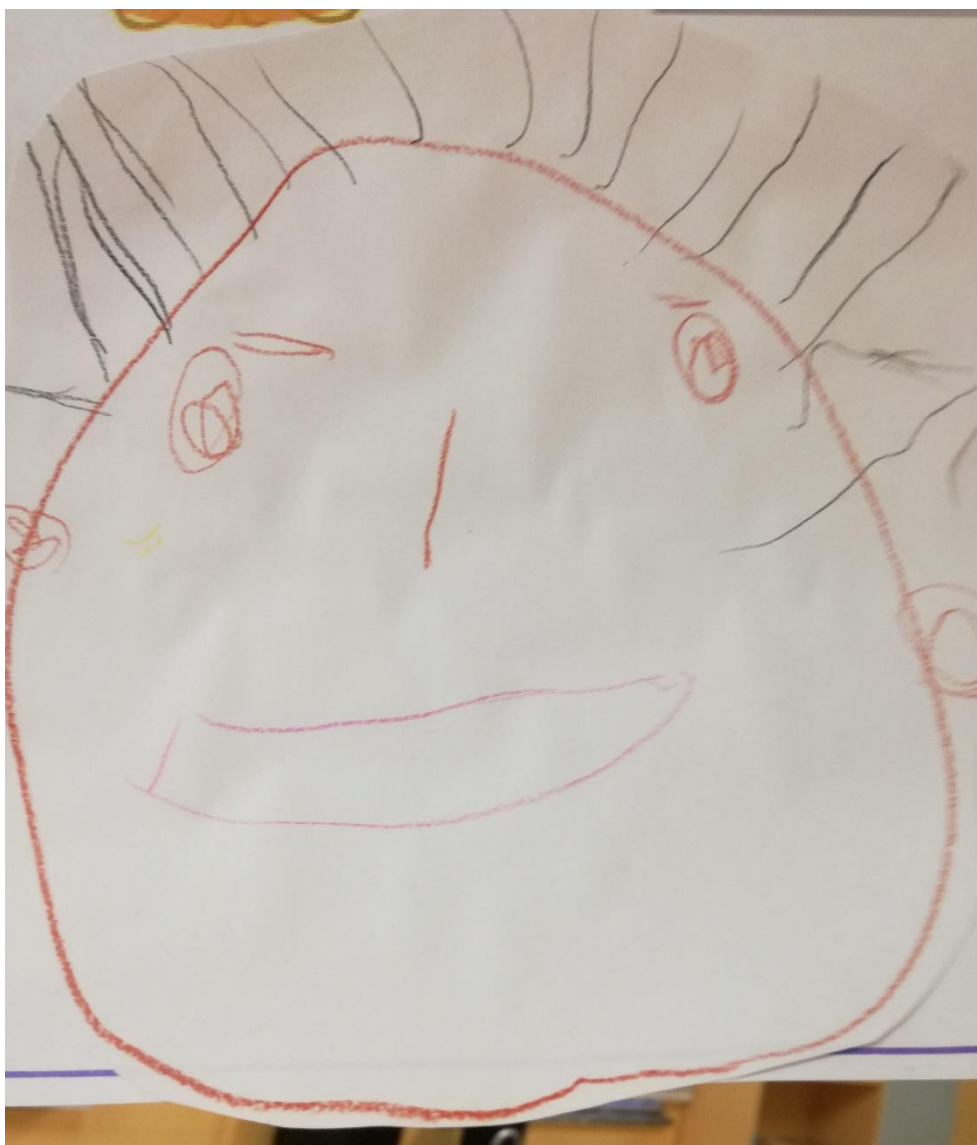
“Quem é o amigo escondido?”

| | |
|---|--|
| <p>Intenções Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de competências sociais através de jogos de grande grupo; • Estimular o desenvolvimento da memória; • Incentivar e valorizar o que a criança já sabe acerca do restante grupo; • Promover a participação ativa das crianças num jogo coletivo <p>CONTEÚDOS</p> <p>Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e verbalizar o nome do colega escondido debaixo da manta; • Saber esperar pela sua vez; • Cooperar com o outro; • Reconhecer características individuais dos colegas; • Respeitar a participação dos colegas no decorrer do jogo; • Intervir adequadamente em momentos de grande grupo; | <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIA</p> <p style="text-align: center;">Dinamização de um jogo coletivo para o reconhecimento geral do grupo</p> |
| <p>Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e verbalizar o nome do colega escondido debaixo da manta; • Saber esperar pela sua vez; • Cooperar com o outro; • Reconhecer características individuais dos colegas; • Respeitar a participação dos colegas no decorrer do jogo; • Intervir adequadamente em momentos de grande grupo; | <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manta; |
| <p>Descrição da Ação</p> <p>Após a rotina da manhã, propor o jogo ao grupo de crianças. Realizada a conversa inicial, explicar as regras do jogo e, depois, questionar as crianças de forma a perceber se entenderam as regras do jogo.</p> <p>Numa fase inicial escolher uma criança para ficar debaixo da manta e, outra, para descobrir que estará lá de baixo. Caso exista muita dificuldade, dar alguma ajuda, dizendo características (físicas ou comportamentais) do colega escondido. Esta ajuda pode ser dada por nós, equipa educativa, ou pelo grupo de crianças.</p> <p>À medida que o jogo vai avançando podemos esconder mais crianças debaixo da manta, sendo que nós, equipa educativa, também participaremos no jogo.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Indicadores de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e verbaliza o nome do colega escondido debaixo da manta; • Espera pela sua vez de jogar; • Cooperar com o outro; • Reconhece características individuais dos colegas; • Respeita a participação dos colegas no decorrer do jogo; • Intervém adequadamente em momentos de grande grupo; | <p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de Campo • Registos Diários |
|--|--|

4. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

O PORTEFÓLIO DA A.S



UMA INTRODUÇÃO AO PORTEFÓLIO

Este portefólio tem como objetivo registar o desenvolvimento, aquisições e aprendizagem da A.S ao longo do decurso da Prática Profissional Supervisionada. Para

isso, este documento encontra-se organizado de uma forma cronológica de forma a que sejam perceptíveis as novas evoluções e novas aquisições.

Existem, neste portefólio, três separadores referentes às seguintes Áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressões e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Dentro de cada separador encontram-se fotografias de trabalhos e episódios da rotina da A.S no JI, bem como, análises dos mesmos feitas por ela e uma pequena análise relativa ao seu desenvolvimento.

**QUEM EU SOU E COMO SOU COM
OS OUTROS: FORMAÇÃO
PESSOAL E SOCIAL**

Data: 14 de novembro

Tipo de observação: Intencional

Outra área: Expressão e Comunicação; Domínio das Comunicação Oral

O que nos diz a A.S:

Sou a Ariana Sofia Garganta Lopes.

Sou magra, tenho os olhos compridos, o meu cabelo é comprido e tem totó.

Tenho brincos nas orelhas. A minha cor preferida é o amarelo.

Tenho uma irmã que anda na minha sala que é a Luana e é minha irmã gémea.

Nota de campo do dia 15 de novembro:

À tarde, já depois do lanche, eu e a Xana estamos a fazer algumas tarefas para a sala, a A.S está perto de nós e começa a conversar, dizendo:- eu gostava de ser branca. A Xana, e eu, estranhando aquele comentário dizemos-lhe: então mas tu não és branca?

A.S: não, eu sou castanha

Xana: E quem é que te disse isso?

A.S: ninguém! (sorrindo para mim e para a Xana e terminando a conversa).

Ao contarmos à Sílvia, esta disse-nos que provavelmente é a maneira como a menina se vê (quando se olha ao espelho). De notar apenas que a A.S é caucasiana, tanto da parte paterna como materna, sendo apenas um pouco mais morena do que é habitual.

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

Apesar da facilidade em comunicar, a A.S sentiu algumas dificuldades em descrever-se, necessitando da nossa (minha e da Sílvia) ajuda para o fazer. No entanto identifica diferenças entre si e outras crianças da sala. Por outro lado, já sabe bem os seus gostos e preferências. A A.S reconhece membros da família.

**AQUILO QUE EU FAÇO E DIGO:
EXPRESSION E COMUNICAÇÃO**

Data: 9 de novembro

Tipo de observação: Intencional

Subdomínio das Artes Visuais



O que a A.S nos diz:

Escolhi este trabalho porque gosto muito dele. Gosto porque tem brilhantes e tem cores que eu gosto, vermelho e cor de rosa. Fiz com os papéis e com a cola.

O que sei sobre o desenvolvimento da A.S:

A A.S comunica e expressa-se bastante bem, sem grandes falhas de linguagem. A menina também reconhece as cores sem qualquer dificuldade e sabe dizer, sem qualquer dúvida, porque é que gosta do seu trabalho.

Data: 20 de novembro

Tipo de Observação: Ocasional

Outra área: Conhecimento do Mundo



O que a A.S nos diz:

As pipocas já estão a saltar e o saco já está a ficar cheio. Está a inchar. Olha, agora o saco está muito grande, já deve estar cheio de pipocas.

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S:

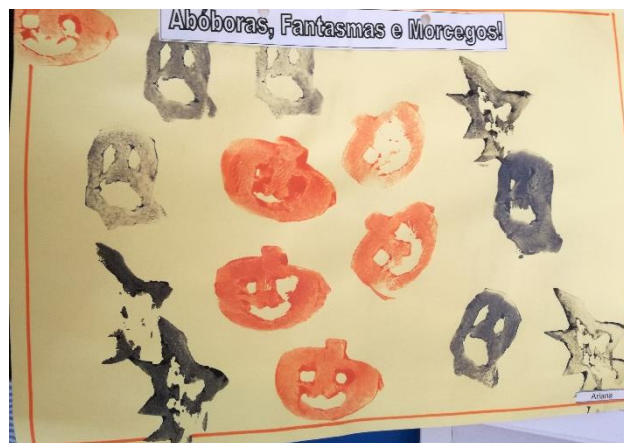
A A.S faz uma observação atenta do que se passa à sua volta e consegue, com exatidão, entender e expressar aquilo que está a observar. A A.S é muito conversadora e comunicativa em quase todos os momentos do dia.

Data: 24 de novembro

Tipo de Observação: Intencional

Subdomínio das Artes Visuais

Conteúdos: Motricidade Fina



O que nos diz a A.S:

Fiz este trabalho para o dia das bruxas. Escolhi este trabalho porque gostei de fazer e porque ficou bonito. Fiz com carimbos de batatas de morcegos, abóboras e fantasmas. Fiz com laranja, cinzento e preto.

Gosto das abóboras porque está giro, porque tem os olhos diferentes.

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S:

A A.S tem um entendimento bastante pormenorizado do trabalho que realizou. Ainda que este já tenha sido realizado há quase um mês. A A.S descreve pormenorizadamente, o que fez e como fez, acrescentando ainda o porquê de escolher e gostar do seu trabalho.

A A.S faz os seus trabalhos com bastante destreza, sabendo bem o que quer, escolhendo sem qualquer dificuldade o que quer e como quer fazer.

Data: 24 de novembro

Tipo de observação: Intencional

Subdomínio das Artes Visuais



O que nos diz a A.S

Escolhi este trabalho porque gostei de fazer. Fiz um fantasma e um balão com olhos. Fiz com canetas. Fiz a cruz porque fazemos no mapa das presenças. Podia ter feito melhor porque lhe falta os braços (ao fantasma).

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

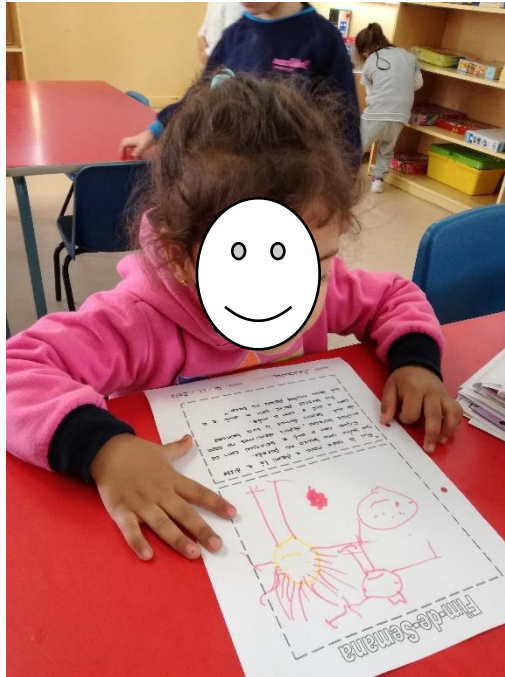
A A.S demonstra prazer nas produções que faz, neste caso um desenho livre. A A.S consegue descrever aquilo que realizou e dizer o que poderia melhorar. Para além disso, não sendo visível, a A.S já tem a sua lateralidade definida, sendo esquerdina e nunca experimentando fazer desenhos, ou qualquer outra tarefa, com a mão direita.

Data: 24 de novembro

Tipo de observação: Intencional

Domínio da Comunicação Oral

Subdomínio das Artes Visuais



O que nos diz a A.S

Fiz este trabalho para fazer o registo do fim de semana. Falei sobre o que fiz no fim de semana, levei um peixe na mão. Desenhei-me a mim e à mana e um balão com muitos olhos. Gosto do meu desenho, mas falta o cabelo e o nariz.

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

A A.S já faz um relato bastante detalhado dos seus fins de semana. Reconhece e lembra-se do que escreveu e dos acontecimentos desses dias. Sabe o que desenhou, e já tem uma boa consciência dos componentes físicos do corpo humano e já consegue fazer a figura humana ainda que lhe falte alguns elementos (como o nariz ou a boca). A A.S é criativa nos seus desenhos, acrescentando sempre algo ligado à fantasia.

Data: 14 de dezembro

Tipo de Observação: Intencional

Subdomínio das Artes Visuais



O que nos diz a A.S:

“Fiz este trabalho quando íamos para a festado pijama. Nesse dia vestimos todos o pijama e viemos para a escola. Escolhi este trabalho porque gostei de o fazer, era uma boa ideia a festa do pijama.

Podia melhorar este trabalho, podia ter escolhido outras cores. Fiz este trabalho com bocadinhos de papel (na verdade era tecido).”

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

A menina reconhece quando fez o trabalho, e para a comemoração de que dia (Dia do Pijama), embora ainda não entenda o porquê da comemoração do mesmo. Algo que ainda não foi trabalho com o grupo devido à sua faixa etária.

A A.S reconhece os pontos mais frágeis do seu trabalho, dizendo que podia ter utilizado outras cores, mas quando questionada sobre o material que utilizou ela ainda não sabe especificar, dizendo o material mais utilizado no seu dia a dia.

Dia: 14 de dezembro

Tipo de Observação: Intencional

Domínio da Comunicação Oral

Subdomínio das Artes Visuais

Outra área: Formação Pessoal e Social



O que os diz a A.S

“Fiz este trabalho com lápis. Desenhei a minha cara enquanto olha para o espelho. Também contei quem eu sou.

Escolhi este trabalho porque está bonito e eu gostei de fazer. Gostei de fazer porque estava a olhar para o espelho. Gosto de tudo, não melhorava nada.

Fiz as orelhas, o cabelo, o nariz, os olhos, a boca. Fiz os meus brincos. O meu desenho está parecido comigo: eu sou assim um bocadinho muito castanha.”

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

A A.S reconhece-se na figura que desenhou e, apesar da distância temporal entre a realização do trabalho e a escolha para o portefólio, ela ainda sabe dizer como fez o trabalho e o que fez nas várias fases do mesmo.

A menina tem uma visão muito sólida de como se parece, não sendo já a primeira vez que diz que é castanha. Isto mostra que a A.S tem um bom conhecimento de si e que tem os seus pensamentos bem estruturados acerca da sua imagem. A A.S mostra sempre um grande orgulho nas suas produções artísticas.

**O QUE JÁ SEI DO MUNDO QUE
ME RODEIA: CONHECIMENTO
DO MUNDO**

Data: 23 de novembro

Tipo de Observação: Ocasional

Outra área: Expressão e Comunicação



O que nos diz a A.S (Nota de campo do dia 23 de novembro)

A.S: Sandra aquela árvore grande está a abanar.

Sandra: E sabes porque é que ela está a abanar?

A.S: Sim, é porque está vento e parece que a árvore vai cair.

A minha conversa com a A.S (14 de dezembro)

Sandra: Tenho aqui umas coisas escritas que tu me disseste no outro dia (lendo depois a nota de campo) e acho importante pôr no teu portefólio, o que achas?

Quem te ensinou que as árvores abanam com o vento?

A.S: “Foi a minha mãe.”

Sandra: E achas que caem com o vento?

A.S: “Não caem. Mas algumas caem quando o vento é forte. As árvores não são todas iguais, algumas têm folhas e maçãs.

Sandra: Porque achas importante que eu queira pôr isto no portefólio?

A.S: “Podes pôr no meu portefólio. São importantes as minhas descobertas porque eu aprendi. Gosto de aprender coisas novas.”

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

Neste momento livre, em que estava, por acaso, ao lado dela, a A.S mostrou ter um bom entendimento do mundo que a rodeia. Já tem noção dos fenómenos meteorológicos que existem e as suas, possíveis, consequências.

Num outro momento, em que existe uma conversa com a criança, ela mostra não só ter conhecimento sobre o que a rodeia, como tem noção que as suas descobertas são importantes pois aprendeu algo novo. A A.S tem um bom entendimento do que se passa à sua volta e entende este processo do portefólio, no qual registamos as suas aprendizagens.

Dia: 14 de dezembro

Tipo de observação: Intencional

Outra área: Expressão e Comunicação; Subdomínio das Artes Visuais



O que nos diz a A.S

Olhando para o seu trabalho e vendo a ética que identifica o trabalho como dela: “O que está aqui escrito? É Ariana.”

“Fiz com tintas. Fiz contigo. Gostei de fazer contigo. Fiz um cartucho com folha de papel de jornal. Usei uma caixa com berlindes. Usei castanho, azul, laranja e o vermelho. Neste trabalho está tudo bem.

Fizemos para o dia das castanhas, o S.Martinho. No fim dobrámos com a ajuda da Sandra.”

O que sabemos sobre o desenvolvimento da A.S

A A.S, embora ainda não se tenha começado a trabalhar de forma efetiva, as letras e os nomes, já consegue reconhecer a forma gráfico do seu nome próprio. Para além disso, a menina já tem um bom entendimento dos dias festivos, algo que é trabalhado na instituição. Reconhece os trabalhos que são realizados para os diferentes temas e o intuito dos mesmos. Reconhece e relembra-se dos diferentes passos do trabalho, apesar da distância temporal.

UMA BREVE CONCLUSÃO AO PORTEFÓLIO DA A.S

A avaliação através de portfólio é, a meu ver muito eficaz uma vez que as evoluções e aprendizagens da criança ficam registadas e organizadas cronologicamente. Tendo sido a primeira vez que tive a oportunidade de realizar um portfólio como método de avaliação, consegui perceber que, este dá a possibilidade, ao educador, de conhecer as especificidades das crianças que acompanha e, assim, adequar a sua prática aos conhecimentos que tem do grupo e, de uma criança em particular.

Acrescentando, o portfólio mostra ser uma forma de avaliação completa, no sentido em que o seu “principal objetivo é documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários e reflexões, etc. que representem o que a criança tem feito ao longo do tempo, é um procedimento que pode contribuir de forma positiva para a colaboração entre educadores e pais ao nível da avaliação da criança” (Parente, 2006, p.7). No caso específico do portfólio da A.S não foi possível que a mãe, ou qualquer outro elemento da família, participasse na construção do mesmo, pelo que o portfólio fica um pouco empobrecido nesse aspeto. Os pais/familiares têm que ser vistos “como participantes de forma colaborativa no processo” (Parente, 2006, p.6), pelo que teria sido importante a participação de um familiar da criança neste portfólio, até porque as famílias são detentoras de conhecimentos únicos e muito importantes acerca das crianças. Ainda, em relação ao portfólio, em geral, penso que teria sido benéfico para percebermos evoluções na A.S, que tivesse havido mais momentos de escolha de trabalhos, bem como momentos espontâneos que pudessem ter sido verificados por mim para a posterior colocação no documento presente.

Especificamente no que à A.S diz respeito, a menina é muito extrovertida, bem-disposta, comunicativa (segundo a própria: “eu adoro falar com as pessoas Sandra”), interessada e motivada para aprendizagem. É uma criança cheia de personalidade, com opiniões vincadas e gostos bem definidos (diz sempre que vai ser cabeleireira e adora pentear-me durante os tempos de brincadeira). A A.S também mostra uma boa capacidade de partilha com os outros, deixando sempre que os amigos participem nas suas brincadeiras e momentos que até possam ser mais dela. Algo que pode advir pelo facto de ter dois irmãos, uma delas sendo sua irmã gémea e integrante no grupo, a L.F.

A A.S soube escolher os trabalhos que queria para o portfólio, justificando sempre as suas escolhas. Embora não seja visível neste portfólio, por falta de oportunidade para recolha de trabalhos, a menina, já começa a demonstrar interesse pelo código escrito. Tenta escrever o seu nome, com recurso às aprendizagens já adquiridas (pelo que só escreve a letra A, sendo as outras garatujas de letras) e tem um grande interesse pelo mundo que a rodeia (como são as coisas, o que são, porque é de uma maneira ou de outra). Apresenta um desenvolvimento adequado à sua idade, como é verificável neste portfólio, assim como algumas evoluções, tais como, na interação que estabelece comigo acerca das escolhas dos seus trabalhos, ou seja, na produção de discurso.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. & Rossetti-Ferreira, M. (2014). *Transformações da relação efetiva entre o bebé e a educadora na creche*. (pp.173 – 186). UFRJ- Instituto de Psicologia
- Batista, A. (2014). *A criança, as famílias e a escola: Uma relação a construir* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8 – 15.
- Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). **Basics of Developmentally Appropriate Practice: Na Introduction for Teachers of Infants & Toddlers**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993) *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 176/98 - I Série* A.Ministério da Educação, Lisboa
- Edwards, A. & Knigh, P. (1996), **Effective early years education. Teaching young children**, Buckingham: Open University
- Ferreira, C. (2015). Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escola – *O papel do educador na promoção do envolvimento parental: uma reflexão*. Lisboa: Escola Superior de Educação
- Finco, D. (2003). Relações de género nas brincadeiras de meninos e de meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v.14, n.3 (42), pp. 89-101.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A, Bettencourt, M. e Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), (13 – 24).
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar - A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, D. & Silva, A.M.C (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado *et al* (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. (publicado em Julho 2011).
- Gomes, M.I. (2017). *O Objeto como Elemento do Jogo Simbólico de crianças em contexto de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação
- Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT, Portalegre
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o controlo do grupo de crianças* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação: Lisboa
- Miguelote, S.F. (2012). *A Gestão de Conflitos em Ambiente Laboral: Estudo no IBMC e no IPATIMUP* (Institutos de Investigação Científica). Porto: Faculdade de Economia
- Miranda, P. (2008, junho). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas, Universidade Nova de Lisboa.

- Móia, R. (2015). *As relações entre pares – Resolução de conflitos* (Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação: Lisboa
- Moreira, S. (2015). *O que é ser menino ou menina do ponto de vista das crianças no Jardim de Infância (Relatório de Prática Profissional Supervisionada)*. Lisboa: Escola Superior de Educação
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3795>
- Nogueira, C. (1999). “Psicologia e Construção Social do Género” in *Actas do Seminário Internacional “Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática”*: 169-188, Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das crianças.
- Nunes, E. & Breda, J. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: DGS - Ministério da Saúde
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). *A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação*. Associação Criança: Universidade Católica Portuguesa
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Chicago, IL: The Free Press
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Roca, M.E.C. (2006). *O Educador de Infância e sua ação pedagógica na atualidade*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro
- Rodrigues, J (2015). *As relações interpessoais entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação: Setúbal.
- Romano, R. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, Covilhã

- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por Dentro de Uma Prática de Jardim de Infância - A Organização do Ambiente Educativo. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (Ed.). *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. (pp. 43-63). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M., & Tavares, T. (2005). *A Narrativa na Promoção de Igualdade de Géneros*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57-60.
- Vasconcelos, T. (s.d.) **Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias**. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo F. OUTRAS NOTAS DE CAMPO ILUSTRATIVAS DO COMPORTAMENTO DA M.B

13 de dezembro

É normal, na sala (e na Instituição), as crianças trazerem brinquedos de casa. Hoje o T.S, tal como já é habitual, levou dois brinquedos – um camião e um carro (que entrava no camião). À tarde, no decorrer da aula de música, AEC que o T.S tem, a A.L e a M.B ficaram a brincar com o camião e o carro do amigo.

A M.B, que tinha o camião, começou a afirmar que também queria o carro para brincar ficando, assim, com os dois. Após a Xana dizer-lhe que não, que cada uma brincava com um, a menina dirige-se à amiga para lhe tirar o brinquedo. A auxiliar, numa tentativa de acabar com a situação, e porque as meninas não entendiam para brincar cada uma com o seu brinquedo, dirigiu-se a elas para tirar tanto o camião como o carro.

Assim que a Xana tirou os brinquedos, a M.B vira-se de frente para a A.L dizendo: “Ahah, bem-feita, agora eu vou buscar com os meus brinquedos e tu não brincas”. Ao ouvir esta frase, a Xana volta a dar o carro à A.L dizendo à M.B que agora ela não brinca com o camião. De imediato a menina começa num choro descontrolado, dizendo que quer o camião, que vai busca-lo, dirigindo-se ao brinquedo. Tiro o brinquedo do sítio e ponho no armário, fechando o mesmo. A menina dirige-se ao armário, sempre a chorar, e diz que o vai abrir, que vai tirar o camião, mas nesta altura tanto eu, como a Xana já não lhe estamos a dar atenção.

Esta situação acaba por chamar a atenção de outras crianças do grupo que dizem: “olha ela está a ir para o armário, está a tentar abrir”, “olha, ela está a dar pontapés no armário”. Eu e a Xana referimos que estamos a ver e dizemos para continuarem a brincar. Dizemos à M.B que não vai ter o camião para brincar e que não há necessidade de estar a chorar daquela maneira, inclusive, a auxiliar chega-se à menina e tem uma conversa com ela, que de nada serviu, pois a M.B continuou a chorar e a bater os pés.

Passados uns momentos referimos o facto de a mãe da menina estar a chegar, uma vez que eram quase 17h e é por esta altura que a M.B vai, todos os dias, embora. Esta referencia despoletou outro momento de descontrolo da menina, que gritou dizendo que

não queria que a mãe a aparecesse. Foram ainda uns 10 a 15 minutos até que a menina começasse a controlar o choro, o que só aconteceu porque nem eu, nem a Xana cedemos ao que ela queria. Após a chegada da Sílvia, a M.B voltou a chorar, mas depois de contarmos o sucedido e ela ter pedido desculpa à amiga foi brincar.

Este foi mais um momento em que a M.B tentou testar os limites do adulto ao máximo, tentando chegar ao que queria pelo cansaço de quem a estava a ouvir chorar. Ao assumirmos uma postura assertiva com ela conseguimos mostrar-lhe que não é assim que ela vai conseguir o que quer.

16 de novembro (Excerto de Registo Diário)

Ainda ontem escrevia que a M.B estava mais calma esta semana e hoje aconteceu-me uma das situações mais difíceis de resolver, até hoje, comigo e com a menina. Na hora da sesta, num momento em que nem a Sílvia, nem a Xana se encontravam na sala, a M.B começou a atirar o seu boneco de um lado para o outro. Comecei por dizer à menina para parar com o boneco pois a Sílvia já disse várias vezes que os bebés são para encostar a “nós” para dormir e não para brincar (referindo-se ao momento da sesta). A menina continuou a brincar, parecendo não me ouvir, após mais dois avisos tirei-lhe o boneco e a menina começou a choramingar. Voltei a dar-lhe o boneco na condição de ela dormir, mas nada feito. Numa segunda vez que a fui ajeitar para dormir ela começou a chorar e a gritar, tentando acalmá-la, peguei-a ao colo e encostei-a a mim tendo uma pequena conversa com ela. Passado algum tempo, com a M.B já calma perguntei-lhe se a podia deitar e se iria dormir, pelo que a menina respondeu que sim.

Não passou muito tempo até que a menina estivesse novamente a brincar, em cima do colchão, a atirar o boneco ao ar, a cantar e a gritar. Disse-lhe, neste momento, apenas, para que não falasse alto que os amigos estavam a dormir e que, quando a Sílvia chegasse falava com ela. Ela disse que não, que Sílvia não, mas neste momento optei por ignorar um pouco a situação pois já não tinha a certeza como deveria reagir.

Mais tarde a M.B disse-me que a razão, pela qual tinha feito aquela birra, já após uma conversa com a Sílvia, devia-se ao facto de querer mimo. A M.B veio pedir-me desculpa e dar-me um beijo e eu expliquei-lhe que se queria mimo/carinho me podia ter pedido, não é necessário portar-se mal e faltar ao respeito aos adultos para isso acontecer

29 de novembro (Registos Diários)

No grupo, principalmente pela parte da M.B, têm vindo a acontecer atitudes que demonstram que a sua formação pessoal e social tem de ser trabalhada no que respeita a relação com os seus pares. Pela parte da menina, já não é a primeira vez que ouço, ou os amigos vêm contar, que ela diz “eu não gosto de ti”, “o teu trabalho é feito”, “eu não me quero sentar ao lado dele porque não gosto dele”. Estes são alguns exemplos das frases proferidas e que deixam as outras crianças bastante tristes, vindo sempre contar para tentar arranjar uma forma de mediação de resolução de conflito pela nossa parte (eu, Sílvia e Xana).

Este problema acaba por se estender a mais algumas crianças do grupo, tais como a A.L e a M.P que, também, em alguns momentos, já disseram a outros amigos que “não gostam deles”. Hoje a Sílvia, para além de chamar a atenção da M.B, explicou-lhe, numa conversa assertiva, os problemas que podem vir dessa atitude, tais como, o facto de os amigos já não quererem brincar com ela, ou não a ajudarem quando necessita de ajuda (algo que aconteceu com frequência no início do ano por ser nova na Instituição).

Por outro lado, em conjunto, tentamos sempre chamar a atenção para o facto de na sala sermos todos amigos. Dizendo até, por exemplos mais reais, que eu, a Sílvia e a Xana, também não dizemos coisas dessas umas às outras na sala, nem andamos a bater-nos, etc.. Esta é mais uma situação que me desafia a querer trabalhar acerca das competências sociais e diferenciação emocional em crianças em idade de pré-escolar.

Anexo G. ENTREVISTA REALIZADA À M.B

Antes de se dar início à entrevista foi perguntado a M.B se queria fazer um desenho e que, se depois, poderiam ser-lhe feitas algumas perguntas. Bem como se poderia escrever o que ela dizia. A criança respondeu positivamente, pelo que se deu seguimento à entrevista.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À M.B (16.01.2018)

A entrevista foi realizada em torno de um desenho que a criança fez inicialmente, pelo que algumas perguntas decorrem da interpretação do mesmo pela criança.

1. Agora quero que me fales sobre o teu desenho. Diz-me quem são, o nome e a idade? (crianças e adultos) (desenho lido da direita para a esquerda)

1ª Sílvia, 2ª Xana, 3ª Sandra, 4ª M.B, 5ª A.L, 6º T.S, 7ª E e 8ª A.F. Fomos ao cinema.

2. Como é que eles se sentem na escola?

Bem. Gostam de estar na escola.

3. Quando os meninos estão na sala. O que é que se pode fazer na sala?

Brincar, trabalhar...

4. Quem é que manda mais?

A Sílvia. (Porquê?). Não sei

A seguir é a Xana e a seguir é a Sandra.

5. Quem é que manda menos?

É a Xana.

O E é quem manda menos lá na sala, porque é o mais crescido. Quem manda mais são as professoras e quem manda menos é o E.

6. Com quem é que brincas mais?

A A.L, às bruxas más, às princesas.

7. Com quem é que brincas menos?

Com o A.F.

8. Quem é que se porta mal?

A L.S, ela grita e bate. A L.C bate aos amigos. Elas não me batem.

9. Quem é que faz mais birras?

Quem faz birras é a L.C.

10. Quem é que se zanga quando ele/ela se porta mal?

A Sílvia.

Quando fazem birra ficam de castigo. Quem dá castigos é a Sílvia, a Xana e a Sandra. Eu nunca fiz birra. **(Como são as regras? São difíceis?)** As regras são difíceis, mas não foi difícil para mim. Eu sempre comi tudo.

11. Depois do cinema a Sílvia está a conversar com os meninos. O que é que está a dizer?

Para não baterem. A Sílvia vai falar com a M.B, o que lhe diz é que se portou muito bem.

12. Como é que se sente a menina?

Bem, ficou feliz.

13. O que é que os outros meninos dizem? (O que é que estão a pensar?)

Que se portou bem. Ela sente-se feliz. Gostou que os amigos soubessem que ela se porta bem.

14. O que vai acontecer a seguir?

Vão entrar dentro do autocarro e vão a outro cinema.

15. A quem pedes ajuda para fazer os trabalhos?

À Sandra porque eu gosto dela.

O A.F às vezes também não sabe fazer os trabalhos, eu ajudo-o. (A M.B está feliz, algo que noto pela expressão facial da menina)

16. Também falas com a tua mãe sobre a escola. O que lhe dizes?

“Eu portei-me bem. Trabalhei.”

17. O que a mãe te responde?

Quem tem uma coisa para mim porque eu portei-me bem.

18. Como é que te sentes? Como ficas?

Feliz. Gosto de receber prendas da mãe.

19. O que a mãe diz quando não te portas bem na escola?

Oh! Portei-me mal! Fica um bocadinho triste, faz uma cara triste.

A mãe dá castigos às vezes.

20. Falas com o pai sobre a escola? O que lhe dizes?

Portei-me bem!

21. O que o pai e diz?

Que posso ir para a casa dele. Sem me portasse mal não podia ir, ficava de castigo.

O pai dá mais castigos, dá palmadas.

22. Como te sentes?

Fico com uma cara triste e fico com saudades.

23. O que os teus pais dizem sobre esta escola? Eles acham que estás bem nesta escola?

Que me porte bem. Eles gostam desta escola. Eu estava noutra escola, mas vim para esta que é dos crescidos.

Os pais ajudaram-me a escolher esta escola.

24. Gostas desta escola?

Sim, porque é gira. Quando vim para esta escola a mãe disse para eu pergunta o nome aos amigos, porque eu não sabia os nomes.

25. Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas?

Não. Gosto de tudo.

26. Ficaste triste por ter saído da outra escola?

Não. Gosto mais desta escola.

Acerca das regras da sala, a M.B explica também o quadro do comportamento: carinha feliz quando se porta bem; carinha triste quando se porta mal.

E tu, o que queres ter? Carinha feliz.

Quando abordada sobre as regras da escola/sala: Nunca mencionou que se tivesse portado menos bem. Refere que concorda com as regras da sala (não gritar/falar alto; comer a sopa; não bater nos amigos...)

A M.B refere não ter tido dificuldade de adaptação à escola, a mãe ajudou-a “a mãe disse para perguntar o nome aos amigos, e agora já sei”.

Algumas conclusões:

A criança demonstrou conhecer as regras da sala e tem noção do certo e do errado.

Nunca focou momentos em que tenha tido comportamentos/zangas, contornando todos os episódios anteriores, focando-se no tempo presente.

Nota-se a necessidade de que os outros (pares e adultos) reconheçam o seu bom comportamento. Sendo que dá um grande enfoque na educadora.

Algo que foi inesperado foi o facto de, no desenho, apenas ter desenhado uma rapariga (a A.L) e os 3 rapazes da sala, sendo os mesmos amigos com os quais a M.B, quase, nunca brinca ou interage em qualquer momento. Só no fim da entrevista referiu ter-se esquecido de desenhar a P., a L.C ou a M.P, crianças que já são mais próximas dela.