

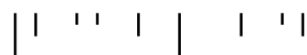


*BRINCAR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR: PREFERÊNCIAS E INTERAÇÕES
DAS CRIANÇAS NOS DIFERENTES ESPAÇOS*

Tânia Anastácia Garrido Martins

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

2022-2023



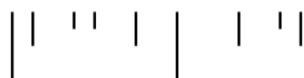
BRINCAR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PREFERÊNCIAS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS NOS DIFERENTES ESPAÇOS

Tânia Anastácia Garrido Martins

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

Orientador: Rita Friães

2022-2023



AGRADECIMENTOS

A conclusão do presente relatório só foi possível graças a todo o apoio de várias pessoas, às quais gostaria de agradecer.

Primeiramente, à minha orientadora, que desde o princípio se mostrou disponível para me ajudar sempre que foi necessário.

À educadora cooperante (EC) e restante equipa educativa, que me recebeu de braços abertos e sempre me apoiou em todo o percurso.

Ao grupo de crianças e respetivas famílias, por terem aceite que fizesse parte das suas vidas e por terem feito parte da minha, mostrando-me uma visão mais pessoal e profissional da área da educação.

Às minhas colegas e amigas, que a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) me deu e que irei levar para a vida, que sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir mesmo nos momentos mais complicados.

Às minhas amigas de licenciatura e mestrado Catarina Martins, Alessandra Cardoso e Andreia Duarte, que sempre me incentivaram e ajudaram a fazer e a ser sempre mais e melhor, tanto como pessoa como profissional.

A toda a minha família direta e indireta, por todo o apoio que me deu no decorrer do meu percurso académico, pela paciência e compreensão pelas minhas ausências.

Em particular, ao meu namorado que sempre acreditou nas minhas capacidades e nunca me deixou desmotivar, sempre esteve do meu lado, tanto nos bons como nos maus momentos de todo o percurso.

Por fim, e não menos importante, ao meu avô, que apesar de já não estar entre nós, acredito que sempre me foi iluminando o caminho e dando sinais de que quando nos esforçamos e lutamos, tudo é possível.

RESUMO

O Relatório que se apresenta insere-se na Unidade Curricular de PPS II, do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Trata-se de um documento que se pretende que ilustre o percurso de imersão na prática e reflexão vivenciadas, numa sala de pré-escolar, com um grupo constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Apresenta ainda uma reflexão sobre os contributos de todo o percurso vivenciado ao longo da formação e das práticas profissionais na construção da identidade profissional, processo esse que implicou um conjunto de desafios e de superações.

No âmbito da PPS II, foi realizada uma investigação, cuja problemática emergiu das observações, interações e reflexões realizadas com o grupo de crianças - "Brincar em contexto de educação pré-escolar: Preferências e interações das crianças nos diferentes espaços". Tendo por objetivos i) Conhecer a concessão de "brincar" da equipa educativa; ii) Sinalizar e caracterizar as brincadeiras mais frequentes das crianças; iii) Analisar as interações das crianças nos momentos do brincar; iv) Analisar o papel dos espaços nas brincadeiras das crianças e; v) Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças. Para tal, optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa, assente na metodologia de estudo de caso.

A recolha de dados foi realizada através do recurso a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação participante e não participante, os registos de notas de campo (NC), a realização de uma entrevista semi-diretiva à educadora cooperante (EC) e estabelecimento de breves conversas/diálogos com o grupo de crianças. Tendo em conta as características dos dados, os mesmos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Os dados revelam que as brincadeiras das crianças dependiam do espaço/contexto onde se encontravam e dos materiais que dispunham, pondo em evidência a influência dos mesmos nas escolhas das crianças. Contudo, as brincadeiras que mais se destacaram, foram as de faz-de-conta que implicavam a assunção de papéis sociais como, por exemplo, "brincar aos pais e aos filhos". Os dados revelam ainda que as crianças do grupo em análise estabelecem uma boa relação com os seus pares, demonstrando haver diálogo e relações de amizade entre elas. Estas brincavam sempre em pares ou em pequeno ou grande grupo. Já em relação ao papel da educadora nas brincadeiras das crianças, os resultados mostram que a mesma assumiu um papel ativo, estimulando e incentivando as crianças nos seus diferentes papéis.

Palavras-chave: Brincar, brincadeiras, espaços, educação de infância, prática profissional supervisionada, identidade profissional

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit of PPS II of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education. It is a document that illustrates the path of immersion in practice and reflection experienced in a preschool room, with a group consisting of 22 children aged 3 to 5 years. It also presents a reflection on the contributions of the whole path experienced throughout the training and professional practices in the construction of professional identity, a process that implied a set of challenges and overcoming.

Within the scope of PPS II, an investigation was carried out whose problem emerged from the observations, interactions, and reflections carried out with the group of children - "Playing in preschool education: Preferences and interactions of children in different spaces". The objectives were: i) to know the educational team's concession of "playing"; ii) to identify and characterize the children's most frequent games; iii) to analyze children's interactions during play; iv) to analyze the role of spaces in children's games and; v) to analyze the adult's role in children's games. To this end, we chose to carry out a qualitative study, based on the case study methodology.

Data were collected using different techniques and instruments, namely participant and non-participant observation, field notes (NC), a semi-directive interview to the cooperating teacher (CE) and brief conversations/dialogues with the group of children. Taking into account the characteristics of the data, they were treated using the content analysis technique.

The data revealed that the children's games depended on the space/context where they were and the materials they had available, highlighting their influence on the children's choices. However, the games that stood out the most were the make-believe games that involved the assumption of social roles such as, for example, "playing parents and children". The data also revealed that the children in the group under analysis established a good relationship with their peers, showing that there was dialogue and friendship among them. They always played in pairs or in small or large groups. Regarding the role of the teacher in the children's play, the results show that the teacher took an active role, stimulating and encouraging children in their different roles.

Keywords: Play, games, spaces, early childhood education, supervised professional practice, professional identity

ÍNDICE GERAL

Introdução

1 Caracterização para a ação	
1.1 Meio envolvente.....	5
1.2 Contexto Socioeducativo.....	6
1.3 Caracterização da Equipa Educativa.....	8
1.4 Caracterização do Ambiente Educativo.....	10
1.4.1 Caracterização e organização do grupo.....	10
1.4.2 – Caracterização do espaço.....	12
1.4.3 – Caracterização do tempo.....	14
1.5 Caracterização do grupo de crianças.....	14
1.6 Caracterização das Famílias.....	19
1.7. Planeamento e avaliação.....	20
2 Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância	
2.1 Intencionalidades Educativas.....	24
2.1.1 Intenções para com as crianças.....	24
2.1.2 Intenções com as Famílias.....	27
2.1.3 Intenções com a Equipa Educativa.....	29
2.1.4 Processo de intervenção - o que fiz, porque fiz, como avalio.....	30
3 Investigação em jardim de infância	
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	35
3.2. Revisão da literatura.....	36
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	42
3.5. Apresentação e discussão dos dados.....	47
3.5.1. A conceção de “Brincar” da educadora cooperante.....	47
3.5.2. As diferentes brincadeiras das crianças e o papel dos diferentes espaços no decorrer das mesmas.....	51
3.5.3. As interações das crianças nos momentos do brincar.....	55

3.5.4. Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças.....	59
4.Principais conclusões.....	61
5.Construção da profissionalidade.....	65
6.Considerações finais.....	70
Referências.....	73
Anexos.....	81
Anexo A- Portefólio da prática profissional supervisionada ii.....	82
Anexo B- Guião de entrevista, à educadora cooperante.....	84
Anexo C- Localização geográfica da organizaçã educativa.....	89
Anexo D- Organização Socioeducativa vista de cima.....	91
Anexo E- Registos de imagem da praça.....	93
Anexo F- Registos de imagem das várias salas de exploração.....	95
Anexo G- Registos fotográficos do jardim dos pinheiros.....	98
Anexo H- Registos fotográficos do jardim dopapagaio.....	101
Anexo I- Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	104
Anexo J- Transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica.....	114
Anexo K- Registo fotográfico das várias áreas da sala de atividades.....	120
Anexo L Caracterização do grupo de crianças.....	128
Anexo M- Notas de campo.....	130
Anexo N- Notas de análise categórica `questão colocada ao grupo de crianças.....	231
Anexo O- Análise categorial da entrevista à educadora cooperante.....	233
Anexo P- Análise categorial das observações (notas de campo).....	245
Anexo Q- Guião de entrevista à coordenadora pedagógica.....	257
Anexo R- Semana tipo.....	261
Anexo S- Organograma da organização educativa.....	263
Anexo T- Consentimento informado para registos de imagem.....	265
Anexo U- Consentimento para a realização do portefólio da criança.....	267
Anexo V- Roteiro ético para a profissionalidade.....	269

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotinas diárias do grupo de crianças (Retirada do Projeto Curricular de Grupo- Sala 5, p.....	14
Tabela 2 Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora de infância sobre o tema da investigação- Perspetivas sobre o brincar.	47
Tabela 3 Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora de infância sobre o tema da investigação- Benefícios para o desenvolvimento da criança.....	49
Tabela 4 Análise de conteúdo dos registos de observação	51
Tabela 5 Análise de conteúdo dos registos de observação-Brincadeiras no exterior.	54
Tabela 6 Análise de conteúdo dos registos de observação- Interações criança-criança	55
Tabela 7 Análise de conteúdo da entrevista semi-diretiva à educadora cooperante.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Objetivos da investigação e as respetivas técnicas e instrumentos usados para a recolha de dados.....	45
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

A PAR Associação Aprender em Parceria

AO Assistente Operacional

CP Coordenadora Pedagógica

EC Educadora Cooperante

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JI Jardim de infância

MEM Movimento da Escola Moderna

NC Nota(s) de campo

OS Organização Socioeducativa

PCG Projeto Curricular de Grupo

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

RI Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS), modulo II, do mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu no presente ano letivo. A sua componente formativa visa qualificar os alunos para o exercício da docência na educação de infância, sendo apoiada por práticas de ensino supervisionadas num contexto socioeducativo que integra a valência de creche e de Jardim de infância (JI).

Assim sendo, o presente documento ilustra um caminho de observação e reflexão sistemática, em que foi assumido o papel de educadora-estagiária, no período de 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo o mesmo suportado por um portefólio individual construído ao longo da PPS II que contém, nomeadamente, as NC, provenientes de observações diárias, as reflexões diárias e semanais, as planificações de atividades e respetivas avaliações (cf. anexo A).

Para além de descrever e refletir as experiências e aprendizagens realizadas ao longo da imersão na prática, o documento aborda, igualmente, a investigação realizada, que consistiu num estudo de caso, focado no tema *“Brincar em contexto de educação pré-escolar: Preferências e interações das crianças nos diferentes espaços”*. A partir de uma abordagem qualitativa ou interpretativa visou-se: (i) Conhecer a conceção de "brincar" valorizada pela equipa educativa; (ii) Sinalizar e caracterizar as brincadeiras mais frequentes das crianças; (iii) Analisar as interações das crianças nos momentos do brincar; (iv) Identificar o papel dos espaços nas brincadeiras das crianças; e (v) Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças.

A recolha de dados passou pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos, a saber: observação direta, através do registo de NC; observação indireta, através da realização de uma entrevista semi-estruturada à EC (cf. anexo B); e estabelecimento de breves diálogos com as crianças, os quais foram precedidos da elaboração de guiões orientadores. Tendo em conta as características dos dados, os mesmos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Almeida (2018), o “brincar faz parte da condição natural de “ser-criança” (p.157), o autor acrescenta ainda que o ato de brincar é “um exercício analítico, cujo conteúdo se assume como uma possibilidade, entre tantas outras, de olhar o brincar como uma técnica ética de si que agência o “estar-a-ser-criança” (p.155).

O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos, no primeiro capítulo é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo no qual é feita uma referência ao meio

e à sua história. No mesmo, é caracterizada a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as respetivas famílias, tendo em conta que todas as caracterizações tiveram por base a observação direta, as conversas informais, a informação disponibilizada pela equipa educativa, a partir de entrevistas semi-estruturadas e a consulta de documentos da organização socioeducativa (OS).

No segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da intervenção, em que são explicitadas as intencionalidades educativas que nortearam essa ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa e ainda todo o processo de intervenção no decorrer da prática.

No terceiro capítulo é aprofundado o tema da investigação. Primeiramente é exposta a sua identificação e respetiva fundamentação e, de seguida, é efetuada uma breve revisão da literatura. No final deste capítulo encontra-se o roteiro metodológico e ético pelo qual a prática foi seguida.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os dados recolhidos sobre a temática em estudo.

No quinto capítulo espelham-se as principais conclusões do estudo.

No penúltimo capítulo é realizada uma análise de todo o percurso realizado, tanto no módulo da PPS I como da PPS II, sendo elaborada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente como educador, no decorrer de ambos os módulos.

Por fim, no sétimo capítulo apresentam-se as considerações finais da prática.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Para que a intervenção faça sentido, e mesmo antes de se implementar um currículo ou desenvolver qualquer tipo de ação, é necessário e importante que se faça uma caracterização de todo o contexto que a envolve (Siraj-Blatchford, 2004). As caracterizações para a ação apresentadas, de seguida, são referentes à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, na qual foi realizada a PPS II, na valência de JI.

Com o propósito de contextualizar o que foi a PPS II, serão apresentados, neste capítulo, os principais intervenientes no processo – o grupo de crianças, a equipa educativa de sala e as famílias das crianças. Para o efeito, recorreu-se às observações diretas e às entrevistas semi-estruturadas à EC e à coordenadora pedagógica (CP), tendo, ainda, sido consultados alguns documentos internos da OS, nomeadamente o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2021/2022) e o Regulamento Interno (RI).

Através dos instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente, foi-me possível conhecer melhor o contexto socioeducativo, o grupo de crianças com quem realizei a prática pedagógica e, apesar da situação pandémica, as suas famílias.

Deste modo, este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: (i) Caracterização do meio envolvente; (ii) Caracterização do contexto socioeducativo, (iii) Caracterização da equipa educativa; (iv) Caracterização do ambiente educativo (em que contempla a organização do grupo, espaço e tempo); (v) Caracterização do grupo de crianças; e (iv) Caracterização das famílias.

1.1 Meio envolvente

Para caracterizar um contexto é necessário que se compreenda quais são “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, enquanto atores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65).

Battini (1982, citado por Forneiro, 1988) afirma que a equipa educativa das diferentes valências, para dar resposta e alcançar todas as necessidades do seu grupo e de cada criança individualmente precisa de ter como suporte um ambiente educativo adequado e intencional, tornando-se fulcral compreender “o espaço no qual a vida acontece e se desenvolve” (p.231).

Neste sentido, a OS onde foi realizada a PPS II, localiza-se na freguesia do Lumiar, pertencendo ao distrito de Lisboa. À sua volta existem várias empresas, diferentes meios de transportes públicos, como estação de metro, autocarros e serviços de táxi, tendo ainda acesso direto à estrada segunda circular.

À volta da IPSS existe um estádio de futebol, alguns estabelecimentos de educação, como escolas e universidades e, ainda, espaços culturais, como museus, onde, inclusive, o grupo fez duas visitas de estudo. Dispõe também, de áreas de lazer como espaços verdes, onde, sempre que possível, é organizada uma atividade de saída ao exterior, para que o grupo possa usufruir dos mesmos (cf. Anexo C).

Junto às instalações da OS encontram-se, ainda, um lar de idosos e um colégio de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

1.2 Contexto Socioeducativo

A OS em referência, que surgiu em 1976, após a extinção de uma escola de formação de educadores de internato, para dar resposta às necessidades da população da área envolvente, é uma organização que se propõe promover a educação segundo a Pedagogia do Evangelho. Atualmente, é uma IPSS, sem fins lucrativos, com as duas valências de Creche e JI, tendo como principal missão “educar crianças e suas famílias” (Site institucional, 2022), através da promoção de “educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e sua família” (RI, 2012, p. 6). Neste espaço encontra-se, igualmente, um grande centro educativo que proporciona respostas educativas até ao ensino secundário.

Especificamente nas valências de creche e JI, a OS conta com uma lotação aproximada de 240 crianças, entre os 4 meses e os 5 anos de idade.

As instalações da OS, foram reconstruídas em 1994. Uma das particularidades da nova construção é ter sido feita em forma de quadrado (cf. Anexo D), o que levou à criação de uma “praça” no centro do edifício. Este local é frequentado diariamente pelas crianças e por toda a equipa educativa da OS e é onde ocorrem todos os grandes eventos da organização. Através das imagens recolhidas da OS (cf. Anexo E), consegue-se observar o amplo espaço referido.

O espaço mencionado anteriormente tem por base a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que, nas palavras da EC, é uma abordagem que se “preocupa muito com a estética (...) tentamos apostar muito em elementos da natureza que promovam a estética e uma beleza natural (...) porque o espaço em Reggio Emilia é o terceiro educador” (cf. Anexo I).

A OS, encontra-se dividida em dois pisos, com áreas reservadas ao pessoal docente e não docente e outras para as crianças. No que diz respeito às áreas das crianças estas são: salas de atividades (cf. Anexo F), organizadas em quatro salas de creche e sete salas de JI; as casas de banho; um ginásio; um atelier das ciências, designado também por sala das 100 linguagens;

a sala polivalente onde ocorrem várias atividades; a sala da interioridade; a sala de informática; o refeitório; e a biblioteca. No que diz respeito as áreas reservadas aos funcionários estas são: a secretaria, a portaria, o gabinete da direção, o gabinete de psicologia/Direção pedagógica, a sala da equipa educativa, a sala de arquivos, a sala de arrumos, os vestiários, as casas de banho, a lavandaria, a cozinha, a copa e as despensas.

O **ginásio** encontrava-se no rés do chão, junto ao refeitório, este é um espaço relativamente amplo com alguns equipamentos e materiais adequados às faixas etárias para a área de expressão motora. Sendo isto comprovado através da seguinte NC - “Durante a ginástica pude reparar que o GG, a MP e o FP têm algum receio em subir no espaldar, precisando de estar a ampará-los para que se sentissem seguros” (NC18, r5, 16/11/2021) e

O **refeitório** encontra[va]-se ao lado da praça, que é um espaço bastante amplo, com várias mesas redondas e cadeiras apropriadas para as crianças, junto dele tem duas casas de banho, dando uma delas acesso ao jardim do papagaio.

A **praça** é igualmente um espaço bastante amplo, esta tem entrada para várias áreas, áreas de refeição de adultos, área de trabalho e lúdica para a creche, com equipamentos adequados, casas de banho, gabinetes, portas de saída, cozinha, etc (NC6, 26.10.2021).

É de salientar ainda que, numa das escadas de acesso ao 1º piso existe um elevador adaptado para pessoas com mobilidade reduzida, facilitando o acesso a qualquer pessoa.

No que concerne ao espaço exterior, a OS dispunha de dois jardins: o jardim dos pinheiros (cf. Anexos G e H), que está adaptado para as crianças de creche e JI; e o jardim dos papagaios, que era apenas utilizado pelas crianças de JI. Ambos, têm materiais estruturados como escorregas, bancos, mesas, casas de madeira, entre outros, que visam desenvolver várias habilidades motoras, tais como subir, descer e trepar e, ainda, materiais não estruturados, naturais, que permitem que as crianças desenvolvam a sua imaginação e criatividade.

No que concerne aos horários, todas as crianças, independentemente da valência em que se encontravam, tinham a possibilidade de frequentar a OS das 8 horas às 17h30, no entanto, o JI funcionava das 8h00 às 18h30. Referente às atividades letivas, estas começavam às 9h00 e terminavam às 16h00.

A OS não se rege apenas por um modelo pedagógico, mas assenta, segundo a EC e a CP (cf. Anexo I e J) na conjugação de três modelos – Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e *High/Scope*, retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à forma de querer estar na educação

No modelo Reggio Emilia segundo a EC o que tiram de melhor é “[a] participação ativa e constante das crianças e das famílias, que é uma particularidade desta abordagem, porque cremos e acreditamos que elas são verdadeiros colaboradores no processo de aprendizagem e ensino” (cf. Anexo I). No modelo Movimento da Escola Moderna (MEM), seguem-no pela oportunidade que este dá à criança em participar ativamente nas suas aprendizagens, desenvolvimento e oportunidade de participar na planificação e respetiva avaliação. No grupo da sala 5 havia momentos específicos onde eram espelhadas essas oportunidades e aprendizagens das crianças, como por exemplo nas reuniões ao início da manhã, estas eram realizadas com o grupo sentado em roda à volta das mesas, na entrevista a EC menciona precisamente esse aspeto como definição desta abordagem, “o MEM é uma abordagem que começa sempre o dia em redor de uma mesa grande e nós acabamos por começar um pouco o dia assim ao redor da mesa grande” (cf. Anexo I).

Por fim, o Modelo *High/Scope* este modelo estava presente quando as crianças “arregaçavam as mangas e punham mãos à obra”, passando a concretizar a experienciar por elas próprias. Comum a todos estes modelos/abordagens está a Metodologia de Trabalho por Projeto, que se foca nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens, e segundo a EC “a Pedagogia de Projeto, [leva ao] surgimento dos projetos leva a que cada um possa tomar decisões de uma forma consciente, que cada um assuma responsabilidades, é um caminho para a educação democrática, eles tornam-se mais justos, mais solidários, mais organizados (cf. Anexo I).

Para finalizar, em parceria com as famílias, a OS pretende que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais, a educação para a interioridade (RI, 2012).

1.3 Caracterização da Equipa Educativa

A equipa educativa que constitui a OS é composta por doze educadoras de infância e por dezassete Assistentes Operacionais (AO). Sendo que, na faixa etária de JI encontravam-se sete educadoras e sete AO. Estas esforçam-se por trabalhar diariamente em parceria, apesar das suas funções distintas, para assegurar o bem-estar de cada criança, gerando dessa forma um ambiente harmonioso e tranquilo.

A relação existente entre os vários agentes educativos é fundamental, dado que, a partir da comunicação, da colaboração, do espírito de equipa e da entreatajuda, a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças se processa de forma natural e eficaz, indo ao encontro dos objetivos que foram por mim delineados para a PPS II.

Segundo Post e Hohman (2011), a cooperação entre os vários elementos da equipa educativa é de grande relevância, uma vez que essa cooperação potencia um ambiente de aprendizagem ativa e equilibrado perante as crianças, tornando-se, assim, o trabalho em equipa parte fundamental para um ambiente harmonioso entre agentes educativos e crianças.

Ao longo do meu trajeto foram dinamizadas sessões de interioridade com a equipa docente e não docente, de forma a manter a equipa unida e motivada.

De seguida é possível comprovar que não importa ser-se assistente operacional, educador ou estagiário, pois todos são envolvidos no principal propósito:

Hoje o pessoal docente e não docente teve uma sessão de interioridade, segundo a equipa da sala 5, estes momentos acontecem pelo menos uma vez por mês tanto para as crianças como para toda a equipa educativa (NC7, r1, 27/10/2021).

Para além da equipa educativa, a OS conta com o apoio de uma das diretoras, especialista em psicologia, e professores de áreas especializadas, como a Educação Física, as Línguas, a Música e a Dança.

Por fim, é de referir que existem, ainda, outros profissionais, como administrativos, informáticos, auxiliares de limpezas e uma equipa destacada para a confeção das refeições.

Indo ao encontro do que referem Silva, (Coord.), Marques, Mata & Rosa (2016), “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19). Exemplo disso é que, todas as salas têm uma porta que dá acesso às salas que se encontram ao lado, o que facilita o contacto e comunicação entre os adultos bem como entre crianças dos diferentes grupos.

No que diz respeito à EC da sala onde foi realizada a prática pedagógica, de acordo com a entrevista semi-estruturada (cf. anexo I), esta iniciou o seu percurso académico em 1991 e, em 1995, começou a exercer funções como educadora de infância. Entre 2000 e 2001, iniciou o mestrado em desenvolvimento e aprendizagem, uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Lisboa e a Universidade de Oxford Brooks University em Oxford.

Para além de ser educadora de infância, também exerce o papel de sócia fundadora da Associação Aprender em Parceria (A PAR), o que proporcionou, durante longos anos, realizar grupos de capacitação parental com famílias de bairros periféricos de Lisboa, tendo sido uma fase muito importante para a consciencialização do papel fundamental da família na educação da criança.

Em sala, conta-se, também, com a colaboração de uma AO que, por sua vez, já trabalhava com a EC há alguns anos letivos, mantendo já laços com a mesma.

No que diz respeito à prática pedagógica da EC, tenta adaptar os modelos pedagógicos selecionados pela OS, ajustando-os à sua prática de modo a proporcionar experiências ricas em aprendizagens.

1.4 Caracterização do Ambiente Educativo

A organização do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, por isso importa que enquanto educador se reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que se planeie e avalie esta organização de modo a contribuir para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (Ministério da Educação, 1997 citado no PCG, 2021/2022).

Neste sentido, o ambiente educativo “diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (Horn, 2007, p.35), dado que um espaço diverso e harmonioso trará um melhor desenvolvimento da criança, dando-lhe segurança e confiança para explorar e aprender. À semelhança, Barbosa e Horn (2001) referem que contribui, igualmente, para uma melhor estruturação das “funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p.73).

Importa, então, referir que, o ambiente educativo da sala de atividades 5 resultou de uma relação equilibrada entre o espaço, o tempo e o grupo de crianças, isto é, uma boa organização destes três fatores contribui para um bom desenvolvimento do currículo da criança, dando-lhe a possibilidade de escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016).

Assim, no subcapítulo que se segue apresenta-se uma caracterização do ambiente educativo onde decorreu a PPS II, mais especificamente, no que diz respeito ao espaço e materiais e ao tempo.

1.4.1 Caracterização e organização do grupo

Para uma boa organização do grupo é fundamental que o educador faça uma escuta ativa de modo a conseguir perceber quais os seus interesses e necessidades. Uma observação cuidada, tendo em consideração as características do mesmo, irá resultar num planeamento de qualidade da sua intervenção, já que irá adequar a sua ação, incentivando e promovendo nas crianças atitudes de descoberta e de interesse pelo que a rodeia, levando-as, conseqüentemente, a refletir sobre o que querem explorar, fazer e aprender.

Assim sendo, o educador conseguirá proporcionar ao grupo de crianças atividades estimulantes e interessantes, levando-os a atingir aprendizagens significativas.

O grupo com quem realizei a PPS II demonstrou ser muito interessado e curioso, sendo bastante participativo nas propostas de atividades e projetos que foram surgindo, tal como é possível perceber nas seguintes NC: “Durante a atividade de dança, o grupo esteve bastante motivado e participativo” (NC5, r 2, 25/10/2021); “Enquanto estava a fazer a colagem para o microfone foram vários os elementos que foram participando” (NC5, r 7, 25/10/2021); “O grupo, enquanto esteve na sala da interioridade esteve atento e participativo sempre que era pedida a sua intervenção” (NC6, r 2, 26/10/2021).

No decorrer da minha trajetória enquanto educadora-estagiária, foi possível observar que o grupo se encontrava adaptado às rotinas e regras da sala, sendo notória a sua adaptação cada vez mais autónoma e sistemática, mostrando que se sentiam cada vez mais envolvidas nas decisões tomadas em sala. Estes momentos ofereceram-lhes cada vez mais consciência na liberdade das suas escolhas e na reflexão sobre as mesmas, como se pode constatar nas seguintes NC: “A LG fez uma pintura com tintas e veio-me mostrar, perguntei-lhe o que era e rapidamente disse “é o mar” (NC5, r 7, 25/10/2021);

O grupo ao longo do dia demonstra gostar bastante de trabalhar, passando grande parte do tempo nas pinturas e desenhos. Contudo, há crianças que preferem outras áreas, como por exemplo o JS, que demonstra gostar de brincar na biblioteca com os fantoches construídos por eles e com os de mão existentes na área (NC6, r 12, 26/10/2021).

Assim sendo, cabe ao adulto apoiar as crianças nas atividades escolhidas, incentivando-as e valorizando tudo o que fazem e conquistam. É de salientar, que no caso deste grupo, a sua organização não era estanque, esta variava conforme as atividades que iam surgindo no decorrer do dia.

Ao longo da PPS II, constatei que se privilegiava o trabalho em pequenos grupos, estratégia que permitia um acompanhamento mais individualizado de cada criança.

Relativamente aos momentos de grande grupo, estes estavam reservados sobretudo para dois grandes momentos da rotina, as reuniões da manhã e de final de dia (antes do lanche), em que ocorriam diálogos, escolha de atividades, partilhas de aprendizagens e projetos, histórias, canções e algumas brincadeiras/jogos. Estes momentos tornavam-se muito significativos no sentido em que, as crianças expunham os seus pontos de vista, argumentando, enquanto enriqueciam o seu vocabulário e trabalhavam em cooperação e parceria com o restante grupo, contribuindo desta forma, para o desenvolvimento e aprendizagens em conjunto.

No que concerne aos momentos de brincadeira ou exploração, estes eram bastante presentes, sendo que o grupo se organizava autonomamente pelas diferentes áreas e atividades que se desenvolviam em sala, sempre com a supervisão da equipa educativa, indo ao encontro do que EC preconizava, “o lugar que ocupa o brincar neste grupo é enorme e eu quero que eles brinquem todos os dias. Brincar para eles é essencial, aliás brincar é aprender “(cf. Anexo I, resposta ao bloco F).

Outro aspeto relevante da organização do grupo diz respeito ao momento de descanso, pois, na sua generalidade, quase todas as crianças ainda dormiam a sesta. As que já não necessitavam deste momento deslocavam-se até ao jardim/recreio e juntavam-se às crianças do grupo da sala 4, que também já não dormiam, o que demonstra, mais uma vez, que a prática pedagógica se adequa às necessidades individuais de cada criança (PCG, 2021/2022).

1.4.2 – Caracterização do espaço

O espaço escolar deve ser pensado e organizado de forma a ser um potenciador do desenvolvimento global da criança (Folque, 2014 p. 22), permitindo a cada uma a sua integração.

Passando a caracterizar mais detalhadamente a sala de atividades 5, esta tinha uma excelente exposição solar, havendo muita luz natural, e estava organizada por diversas áreas de interesse, onde era permitida a escolha livre de cada criança relativamente às várias atividades da sala. Os materiais por norma eram sempre arrumados no mesmo local, de modo a dar autonomia e segurança às crianças. Tanto os móveis como os materiais eram adequados às crianças e ao grupo, estando tudo ao alcance visual e físico das mesmas, promovendo, deste modo, a autonomia do grupo no espaço e na sua exploração. Todos estes aspetos acabavam por ir ao encontro da Área de Formação Pessoal e Social mencionada por Silva et al. 2016.

Estas mesmas áreas possibilitavam que o grupo trabalhasse de forma cooperativa e em equipa, tendo ao mesmo tempo a oportunidade de criar os seus espaços quando assim o pretendiam. É de salientar, que sempre que se justificasse, este espaço podia sofrer alterações, tanto em relação aos materiais que nele existiam, como à sua disposição na sala. Poucas semanas depois de ter iniciado a PPS II, após várias observações constatei que duas das áreas da sala não estavam a ser muito contempladas pelo grupo, assim, em conjunto com a equipa educativa da sala, decidimos reorganizar o espaço, tentando tornar as áreas em questão (área da escrita e mesa de luz) mais apelativas, acabando por dar lugar à integração de novas áreas significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo.

Assim sendo, a sala contemplava várias áreas (cf. Anexo K) que se enquadravam nos vários domínios do saber, tal como: a área da expressão e comunicação, sendo esta a única área que possuía vários domínios e subdomínios, oferecendo “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.43).

No Domínio da Educação Artística, com a área das **construções**¹, dos **Jogos de mesa**, a **Caixa Sensorial**, que se trata de uma caixa de plástico grande onde semanalmente eram colocados vários materiais/elementos que permitissem atividades de manipulação sensorial, sendo isto perceptível na seguinte NC, “Hoje a ed. CR mudou o conteúdo da caixa sensorial, colocou lá terra e adicionou água, ficando uma caixa de lama com alguns acessórios para o grupo explorar como colheres de pau, paus, folhas e taças” (NC 18, r8, 16/11/2021), uma **mesa de luz e sombra**, e ainda um **biombo**. Como é possível constatar-se na NC 2, r.7 do dia 19/10/2021, “na mesa de luz, a P e L exploravam os vários materiais, a certa altura juntei-me a elas e começámos a fazer construções com os pedaços de tecido e papel celofane”.

Por conseguinte, no Subdomínio das Artes Visuais, destaca-se o **atelier**, em que as crianças tinham a possibilidade de fazer “desenhos, colagem e pintura, com vários materiais” (NC 3, r 6, 20/10/2021).

No Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, existe a área do **faz de conta**, e um **mini faz de conta**, sendo visível, no próximo registo, uma das inúmeras brincadeiras que as crianças podem ter nesta área:

O EN, a LP, a LG, a CR, a AV e a MA brincavam aos pais e aos filhos, onde o ED era o cão da família, a MA, a LP e a AV estavam a vestir algumas peças de roupa do faz de conta, assumindo outros papéis, como a mãe e as filhas (NC 22, r6, 23/11/2021);

No Domínio da Matemática e no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, encontra-se a **biblioteca** e a **área da escrita e da matemática**. Como é possível constatar no seguinte registo: “Durante a manhã a MG, a MF e o JS exploraram a área da escrita, escrevendo com o auxílio dos cartões, os nomes de vários colegas” (NC 10, r5, 3/11/2021).

Por fim, no Domínio do Conhecimento do Mundo, existe a área de projeto e do conhecimento do mundo, com a área das ciências, que permitia às crianças um contacto com elementos da natureza e materiais de experimentação.

¹ Em todos os materiais usados nas diversas áreas é tido em consideração, a sua higienização, sendo estes suscetíveis de serem desinfetados diariamente.
Em anexo encontrar-se-ão alguns registos fotográficos das diversas áreas mencionadas.

1.4.3 – Caracterização do tempo

Através das rotinas do grupo, que se apresentam na tabela que se segue, consegue-se ter uma melhor percepção dos vários momentos do dia do grupo de crianças.

Tabela 1

Rotinas diárias do grupo de crianças (Retirada do Projeto Curricular de Grupo- Sala 5)

Horas	Rotina	Local
8h00 às 9h00	Acolhimento / Brincadeira livre	Sala 4
9h10 às 9h30	Reunião da manhã	Sala 5
9h:30 às 12h00	Exploração das Áreas / Metodologia de Trabalho de Projeto //jardim/fruta/higiene	Sala 5/jardim/WC
12h00 às 12h40	Almoço/Higiene	Refeitório/WC
12h45 às 13h45	Repouso/Higiene/Recreio	Sala 5/WC/Recreio
13h45 às 15:30	Exploração das Áreas / Metodologia de Trabalho de Projeto	Sala 5
15h30 às 16h00	História do dia/Grande grupo/Recreio/Lanche	Sala 5/ Recreio/Refeitório
16h30 às 18h30	Jardim/Sala	Sala 5

Estabelecer uma rotina no dia a dia das crianças é muito importante, pois estas irão conseguir antecipar os momentos que se seguem, sentindo-se deste modo mais seguras. Cardona (1992) considera esta sequência diária como “fundamental para que a criança, se consiga orientar ao longo do dia” (p. 137), pois quando se trata de uma rotina repetitiva a criança sentir-se-á mais segura, conseguindo prever o que vem a seguir. Oliveira-Formosinho (2012) adita ainda que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.87).

1.5 Caracterização do grupo de crianças

Quando nos referimos a um grupo de crianças, devemos ter em mente que cada criança é única e constrói o seu próprio conhecimento a partir do que já sabe, participando ativamente no seu processo de aprendizagem, já que Fornes (1995, citado por Ferreira, 2004) refere que

um grupo é um conjunto de crianças, que possuem hábitos e conhecimentos próprios que partilham entre si, possuem ainda interesses e necessidades idênticas (p.78). Desta feita, para o autor, fazer a caracterização de um grupo de crianças é como se estivéssemos a fazer o seu retrato, indicando algumas das suas características como a sua autonomia, interesses, desenvolvimento socio emocional e desenvolvimento linguístico.

Tendo em conta todos os aspetos mencionados anteriormente, será feita uma caracterização do grupo de crianças com o qual decorreu a PPS II, tendo por base a tabela de caracterização do grupo (cf. Anexo L) e as observações realizadas.

O grupo de crianças da sala 5 era constituído por 22 crianças, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As suas idades no início da PPS II eram compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que 6 crianças tinham 3 anos e 16 tinham 4 anos. Já no final da PPS II, existiam 21 crianças com 4 anos e 2 com 5 (cf. Anexo I).

Todas as crianças do grupo, à exceção de uma, transitaram juntas da mesma sala (ano letivo 2020/2021 - sala 2). A criança nova que entrou já quase na reta final da PPS II, tinha 5 anos e veio de Angola recentemente com a família e, apesar da mudança de ambiente, teve uma adaptação muito rápida e fácil. Integrou-se muito bem e rapidamente se adaptou aos espaços envolventes e às rotinas da sala.

No que concerne à assiduidade do grupo, tendo em conta a sua frequência e pontualidade, todas as crianças eram assíduas e bastante pontuais, o que demonstra um esforço por parte das famílias para fazer cumprir o horário de chegada e, sempre que estavam atrasadas ou a criança iria faltar, tinham o cuidado de avisar a EC por email ou por mensagem.

A grande maioria das crianças do grupo eram de nacionalidade portuguesa e a maior parte é natural de Lisboa.

A seguinte NC do dia 28/01/2022 espelha um pouco o novo elemento do grupo

Hoje a menina nova veio-nos visitar à sala, estávamos nós a contar uma história com a sombras dos fantoches de mão, quando a educadora CR chegou com a E para a apresentar ao grupo, esta é uma menina bem-disposta, alegre (NC 41, r1).

Caracterizando agora o grupo no que diz respeito às suas capacidades cognitivas e motoras, o mesmo encontrava-se na fase de jogo simbólico, demonstrava interesse nos momentos democráticos, pois gostavam de dar a sua opinião e de sentir que eram valorizados pelo resto do grupo.

Apesar de ser característico desta faixa etária, o egocentrismo com o passar do tempo foi sendo esbatido, ficando menos dominante. As crianças conseguiam, cada vez melhor, descentrar-se delas próprias e começavam a conseguir negociar e aceitar pontos de vista

diferentes dos seus. Os valores como a partilha estavam cada vez mais presentes, pois era um grupo solidário que gostava de ajudar o próximo e que gostava de ser útil. Todas as crianças eram cooperantes e ajudavam-se mutuamente, começando a reconhecer as fragilidades e características de cada um, como é notório de seguida: “O RD tem algumas dificuldades, nomeadamente em calçar-se, enquanto este se tentava calçar sem conseguir, a LP foi ter com ele para o ajudar” (NC 11, r7, 5/11/2021).

As relações de amizade começavam a ter cada vez mais importância para as crianças, pois as opiniões e atitudes dos amigos, por vezes, acabavam por influenciar as suas ações. Tratava-se de um “grupo [que] era muito cooperante, gostando de ajudar os colegas, tenho observado ainda, que é um grupo que se relaciona muito bem com os pares, havendo poucas situações de conflito e quando as há, rapidamente são resolvidas” (Reflexão diária de dia 5/11/2021).

O colocar-se no lugar do outro é um aspeto que começa a ser cada vez mais compreendido, deste modo a criança consegue mais rapidamente chegar a um acordo, conseguindo assim, resolver pequenos problemas, através do diálogo, tentando perceber o que o outro sente e encontrando soluções em conjunto.

Começa a ser evidente a distinção entre género, com a criação de grupos de amigos, em que os rapazes preferem brincar com os rapazes e as raparigas com as raparigas, pois os seus interesses são aparentemente mais próximos. Apesar de preferirem brincar com colegas do mesmo sexo, o grupo na sua generalidade demonstra empatia pelo sexo oposto, uma vez que ambos revelam interesse em brincar com todos e até manifestam simpatia em muitas ocasiões. A NC que se segue espelha um pouco a ideia do que foi dito anteriormente: “A AV e a LG estão quase sempre a brincar juntas (...)” (NC 12, r8, 8/11/2021), “A MP, a MG e a MB são as melhores amigas” (NC 50, r3, 10/02/2022).

No que respeita às competências do desenho, o grupo era bastante esforçado e as crianças encontravam-se numa fase em que começavam a antecipar o que queriam desenhar, planeando, assim, o seu trabalho, pois já usavam as cores com um critério mais realista e a figura humana tornava-se cada vez mais completa e adequada, sendo as suas representações, no geral, cada vez mais pormenorizadas, como é possível constatar no seguinte registo:

A MP, a MB e a MG, enquanto fazem desenhos nas folhas e nos cadernos, vão partilhando ideias e comentam os desenhos umas das outras, decidindo em conjunto as cores que vão usar, “- o teu tem a cabeça muito pequenina” (MB), “- usa esta que eu uso esta” (MG) (NC 22, r5, 23/11/2021).

A nível de competências linguísticas, na sua generalidade o grupo estava bastante desenvolvido, o seu vocabulário era diversificado e a construção frásica completa e complexa. Era um grupo que, no decorrer da minha prática, demonstrou gostar bastante de conversar e de comunicar, tanto com os pares, como com os adultos.

Porém, algumas das crianças do grupo ainda revelavam dificuldades de articulação, substituindo ou suprimindo consoantes mais difíceis de pronunciar. Havia uma criança que era acompanhada por uma terapeuta, sendo esse acompanhamento feito na escola, apesar da mesma não estar vinculada à OS.

Era um grupo que se interessava a nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As crianças demonstravam cada vez mais curiosidade por palavras novas, jogos de linguagem e pela funcionalidade da escrita, gostando muito de canções, histórias lidas e contadas e por todo o tipo de livros. A seguinte NC comprova isso mesmo:

Da parte da tarde, a LP, a ED, o JS, a CR., brincaram o tempo todo na área da biblioteca com os fantoches do teatro que apresentaram à sala 4, inventavam novas histórias e também "liam" o livro da história que representaram (NC4, r11/ 22/10/2021).

No que respeita ao Domínio Motor, a grande maioria das crianças apresentava já uma boa coordenação, mostrando abertura para novas experiências e novos desafios, deixando-se levar sempre com muito entusiasmo.

Demonstrou ainda ser um grupo muito autónomo e respeitoso das regras, todos se calçavam, vestiam e comiam sozinhos. O mesmo acontecia com os momentos da higiene, relativamente à sua proatividade todos conseguiam definir o que queriam explorar/brincar sem ser preciso a intervenção do adulto, reunindo todos os materiais que precisam, apesar do adulto estar sempre presente e pronto a auxiliar. No início do ano letivo foram criadas algumas regras em conjunto com o grupo, estratégia esta que se veio a destacar pela sua fácil apropriação por parte do grupo de crianças.

Para além de todos os aspetos e características já evidenciadas, é um grupo muito afetuoso, gostando de dar e receber carinho, como é possível constatar na seguinte NC:

no recreio da manhã a PL veio ter comigo, como costuma fazer quase sempre, levantou o meu braço e deu-me um abraço apertado à volta da cintura e disse “gosto de ti”. Devolvi-lhe o abraço e disse-lhe “eu também gosto muito de ti” e dei-lhe um beijinho (NC 14, r7, 10/11/2021)

Uma outra característica, relevante, a meu ver, relaciona-se com os momentos de brincadeira que fui observando ao longo da PPS II. Estes eram constantes no dia a dia do grupo,

pois qualquer momento ou área da sala de atividades era encarado como brincar, prova disso mesmo foram os vários registos recolhidos de diferentes momentos do dia. Inclusive, a EC corrobora isto mesmo quando diz na entrevista semi-estruturada que os

exemplos de brincadeira deste grupo é tudo aquilo que eles fazem no dia a dia, todas as pequenas coisas, um teatro que eles façam, uma encenação no faz de conta, uma construção, um jogo na mesa, um contar uma história uns aos outros com fantoches é tudo brincar.

[Até] mesmo aquelas atividades mais orientadas por nós e as propostas, eles acabam por estar ali um bocadinho também na brincadeira, muitas vezes (cf. Anexo I).

Destes argumentos, subentende-se que o papel do brincar tem uma presença significativa na vida destas crianças, sendo também valorizado pela equipa educativa.

Para este grupo de crianças não havia brincadeiras de rapazes ou de raparigas, todos brincavam nas diferentes áreas de igual modo, apesar de ser evidente a preferências de algumas crianças em brincar mais numa área do que noutra. Os grupos de brincadeira eram formados de acordo com as áreas de interesse de cada criança e/ou por influência dos pares. As observações dos momentos de brincadeira espelham isso mesmo, meninas a brincar na área das construções e meninos a brincar no faz de conta, por exemplo.

De seguida, evidenciam-se algumas NC que refletem o que foi mencionado, “A CR, a LG e a PF, brincavam na área das construções aos pais e às mães com os bonecos da Playmobil.” (NC 28, r3, 10/01/2022);

O XA, o TA e o JS no momento de brincadeira, fingiam que os bancos da casa do faz de conta era um carro, mas Brincadeira/ Exploração não era um carro qualquer segundo o XA “este é um carro elétrico, e as portas dão para abrir assim, e assim”; “Na área do faz de conta, estava o EN, a LP e a LG, estes estavam a brincar aos irmãos, onde a LG e a LP eram os bebés que não paravam de chorar e o EN era o irmão mais velho que tomava conta delas. (NC 41, r4, 28/01/2022).

Estes são apenas três exemplos de brincadeiras que o grupo tem e, através deles, já se consegue perceber que as crianças que o integram tanto brincam com os pares do mesmo sexo como com amigos do sexo oposto.

1.6 Caracterização das Famílias

É muito importante que o educador conheça a família das crianças, pois esta será o suporte na criação da sua identidade. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) vêm corroborar isso mesmo quando nos dizem que um “educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (p.51).

Febrer e Jansà (2011) salientam ainda que “el vínculo emocional con la madre es muy fuerte (...) Por eso, tanto la familia como el pequeño necesitan saber que la persona que los acogerá recoge estos sentimientos” (p.11), sendo, desta forma, de grande relevância que o educador estabeleça uma boa relação com as famílias.

Para que essa participação aconteça é necessário que “haja conhecimento, disponibilidade, confiança e perspectivas partilhadas. Para além disso, exige adequação e diversidade de práticas, objetivos claros, realistas e adequados ao momento e ao contexto” (Mata & Pedro, 2021. p 69).

Devido à situação pandémica em que ainda nos encontrávamos à data da PPS II, não me foi possível estabelecer qualquer contacto direto com nenhuma família. A EC era quem, sempre que necessário, fazia a ponte entre mim e as respetivas famílias. Ou seja, era esta que enviava a documentação ou fazia os pedidos de participação nos projetos que eu desenvolvia.

Apesar de não ter havido este contacto direto, a EC fez questão de me incluir, ainda que à distância, quando, logo na primeira semana de PPSII, me pediu para me tirar uma fotografia para me apresentar aos pais através da plataforma *Classroom*, onde era estabelecida a comunicação entre a educadora e os pais. Cada educadora geria a sua plataforma, estas tinham adicionadas apenas as famílias das respetivas salas, os professores especialistas e os elementos que fazem parte da direção.

Na referida plataforma era, ainda, partilhada a projeção semanal, a síntese da semana, a reflexão semanal e alguns vídeos/fotografias daquilo que ia sendo experienciado em sala.

Esta plataforma foi criada para colmatar a distância física que existia entre a escola e as famílias. Além da plataforma do Google, a equipa de comunicação OS, dinamizava uma página de Facebook e de Instagram, onde, semanalmente, eram partilhadas algumas das vivências do contexto educativo.

E porque o envolvimento “das famílias do grupo é fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças” PCG (2021/2022, p. 8) e como, “as Famílias são parte fundamental

de todo o [seu] processo educativo” PCG (2021/2022, p. 35), quando surgiam novos projetos na sala, procurava-se encontrar formas das famílias serem envolvidas e de participarem, ou através de comunicações, convites, propostas de atividades ou entre outras formas.

De acordo com Davies (1989, citado por Galvão, e Marques, 2018), “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios” (p. 37), podendo este promover não só o desenvolvimento da criança, mas, dos pais e de todos os adultos que os acompanham.

Deste modo, um dos objetivos da EC, era trabalhar em cooperação com as famílias, procurando estabelecer uma relação forte e de confiança, através de diálogos formais e informais acerca das crianças, como acontecimentos pontuais que acontecem no dia a dia, mostrando-se disponível sempre que fosse necessário.

Um dos projetos desenvolvidos para promover o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos foi a partilha de um livro, semanalmente, passando a explicar na seguinte NC em que consiste este pequeno projeto:

Esta semana a educadora irá informar os pais sobre um projeto que a equipa pedagógica vai iniciar e onde lhes pede colaboração. Este consiste na troca de livros. Cada família adquire o livro (escolhido pela equipa e posteriormente pela criança). No final do ano, o livro pode ir para casa ou pode ficar na área dos livros da sala (para o ano letivo seguinte); Todas as semanas, à sexta-feira, as crianças escolhem um livro para levar para casa. O livro vai e vem dentro de um saco de pano da criança e identificado por cada família, voltando até à 5ª feira da semana seguinte (NC 2, r2, 19/10/2021).

Segundo Mata e Pedro (2021),

quando o convite abrange todas as famílias, estas sentem que o contributo de todos é considerado válido. Para além do convite, de modo a incentivar e manter a participação das famílias, é também essencial valorizar as suas iniciativas, agradecer a partilha de saberes, ajuda, trabalho e apoio, bem como dar-lhes visibilidade, mostrando o quão importante foi o seu contributo para a implementação do projeto educativo e para as crianças. (p.72).

1.7. Planeamento e avaliação

Segundo Quaresma (2018), planificar é como uma ação pensada e refletida, que só se torna importante se tiver por base uma avaliação sistemática e torna-se benéfica se influenciar

a planificação da ação e a sua concretização (Silva et al., 2016). Planificar, torna-se assim, uma componente muito importante no exercício da nossa profissão.

O educador ao planificar define estratégias que promovam e facilitem a articulação dos diferentes contextos da vida das crianças, indo desse modo ao encontro dos objetivos a que se propõe a cumprir. Esse planeamento, na OS em questão, vem da escuta ativa das crianças, ou seja, do que surge das interações entre elas e da espontaneidade das mesmas, geralmente, dando origem a projetos.

Segundo Quaresma (2018)

se todas as ações e atividades a desenvolver estiverem anteriormente programadas ao pormenor, torna-se quase impossível integrar o que surge do dia-a-dia das crianças. Ouvir as sugestões das crianças e aceitar o que elas também têm para dar é essencial para que seja possível trabalhar num contexto cooperativo e partilhado (p.69).

Neste sentido, a ação pedagógica tanto da equipa educativa como a minha é precisamente projetada a partir da escuta ativa das crianças, cabendo assim ao educador dar continuidade aos interesses e curiosidades, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento. Esta forma de planear conjunta, segundo a EC, é necessária porque apoia na troca de informações e que nos permite planificar de uma forma mais adequada ao grupo (cf. Anexo I).

No que concerne à avaliação do trabalho desenvolvido diariamente, esta é feita em grande grupo, em que todos os dias é preenchida uma pequena tabela onde se apontam todas as tarefas a desenvolver naquele dia e quem é que quer participar em cada uma. No final do dia, na reunião da tarde, avaliam-se as atividades que foram realizadas. Sucintamente explicando, era marcado a verde se a atividade ou a tarefa tivessem sido realizadas e concluídas, a amarelo se a mesma não tivesse sido concluída e a vermelho se não tivesse sido concretizada. Ao mesmo tempo que se ia estabelecendo um diálogo com o grupo, em que se perguntava, por exemplo, o que é que para eles tinha corrido melhor ou pior, o que é que poderiam melhorar e, ainda, o que é que gostariam de fazer mais, uma vez que era destas reuniões que surgiam, por vezes, novos temas de interesse.

Um outro momento de avaliação diz respeito à realização dos portefólios, estes correspondem a uma “coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos (...) ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível” (Fernandes, 1994, p. 55, 56) das evoluções das aprendizagens nos diferentes domínios, da criança.

As crianças tinham um papel ativo na construção do seu portefólio e havia um momento específico para os realizar, que, no caso do grupo com quem realizei a PPS II, acontecia, semanalmente, durante a manhã de sexta-feira. A EC costumava pedir a cada criança para escolher um ou dois trabalhos que tivessem realizado e questionava-a sobre o mesmo. A seguinte NC evidencia um dos vários momentos da realização do mesmo “a ed. CR tratou do portefólio com cada criança (nem todos tinham de escolher o desenho, só escolhia quem queria)” (NC4, r3, 22/10/2021).

Por fim, a OS assume, também, como princípio, envolver as crianças na avaliação do ambiente educativo, pois, uma vez por mês, é realizada uma reunião, designada a “reunião do conselho”, em que participam entre uma a duas crianças, representantes de cada sala de JI, a coordenação e a direção. Desta forma, as crianças vão ganhando consciência do que se passa à sua volta, aprendem a escutar, a refletir e a tomar decisões. Antecipadamente, cada educadora conversava com o grupo, de modo a perceber o que gostariam as crianças de mudar ou melhorar e o que achavam que era do seu agrado, como é possível concluir-se na NC 39 do dia 26/01/2022, r.1: “Na reunião da tarde estivemos em grande grupo a reunir algumas hipóteses de jogos ou brinquedos para a sala. Para que amanhã na assembleia o XA e a MA saibam dizer o que é que o grupo pensou”.

Na última reunião de conselho, entre outros assuntos, as crianças mencionaram que gostariam de ter mais jogos, assim, cada sala elaborou uma lista com diferentes tipos de jogos para apresentar ao conselho. Ficando no final da mesma decidido que se iriam fazer postais para vender, de modo a conseguir angariar fundos para a aquisição de novos materiais e jogos para todas as salas de JI.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

A reflexão efetuada para realizar a caracterização da secção anterior levou à obtenção de dados considerados, por mim, essenciais para definir as minhas intenções educativas como educadora-estagiária, que só fariam sentido se fossem adequadas ao contexto, às necessidades, interesses e características do grupo, sendo as mesmas expostas na presente secção.

2.1 Intencionalidades Educativas

2.1.1 Intenções para com as crianças

Para a definição das minhas intenções com o grupo, para além dos fundamentos acima mencionados, tive em consideração os registos de observação retirados diariamente, pois considero que o educador deve observar cada criança individualmente, de modo a saber quais são as suas “capacidades individuais e coletivas e de procurar atender, de forma diferenciada, aos seus conhecimentos prévios, interesses, dificuldades” (Cuambe, 2012, p.27).

Sendo as minhas intenções as seguintes:

(I) Construir uma boa relação com cada criança, com base no afeto, na confiança e na segurança. De acordo com Brazelton e Greenspan (2006), os afetos são a “base do desenvolvimento intelectual e social das crianças” (p.27). Sêco (1997) considera ainda que “a afetividade constitui o impulso motor da vida (...) e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (p.63).

Posto isto, é muito importante que o educador estabeleça uma relação de segurança para com a criança e/ou grupo, tendo uma ação ponderada, considerando as várias áreas de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente a nível emocional. Isso irá dar à criança a possibilidade de se desenvolver de forma harmoniosa, conseguindo relacionar-se com o meio que a rodeia.

Quando um adulto tem uma atitude meiga e paciente, está a sensibilizar a criança, ainda que indiretamente, a apreciar esta qualidade, podendo essa qualidade vir a ser refletida pelas próprias crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Assim sendo, mantive uma postura de disponibilidade total, sempre que algum elemento do grupo me procurava, como por exemplo,

Durante a tarde, enquanto estava a trabalhar na construção do microfone com a MF e o L, a PG veio ter comigo e deu-me um abraço, eu retribuí e dei-lhe um beijinho na cabeça, nota-se que é uma criança muito carinhosa e meiga e gosta de estar junto do adulto. (NC 6, r 10, 26/10/2021);

“Esta semana tenho sentido uma aproximação por parte do FP, este tem me procurado mais vezes, ou para ir brincar com ele ou apenas demonstrar carinho, como vir ter comigo e dar-me um abraço”. (NC 34, r5, 19/01/2022)

(II) Assumir uma atitude responsiva, esta intenção esteve sempre presente nos vários momentos do estágio, tais como, por exemplo, sempre que uma criança me procurava para conversar ou simplesmente para dar e receber carinho, eram sempre correspondidas. Pois, considero que todas as crianças precisam de um cuidador que as ajude na regulação das suas necessidades básicas, como na alimentação e higiene, no brincar, na socialização e no conforto.

De modo a complementar o que foi referido, Portugal (2009, citado por Nunes, 2020), acrescenta ainda que, “as crianças constroem o seu próprio conhecimento de forma ativa, pelo que é essencial assegurar a satisfação das suas necessidades, tanto socio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), como cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade)”.

Neste sentido, um educador deve ter uma atitude responsiva, sendo um exemplo na qualidade da resposta que é dada às necessidades das crianças. Como por exemplo, quando

A MF acordou da sesta um pouco “parada”, perguntei-lhe se lhe doía alguma coisa, ou se estava triste, mas ela disse que não, sentei-a no meu colo e dei-lhe um pouco de mimo, entretanto, perguntei-lhe se não queria ir brincar em alguma área, mas mais uma vez disse que não, então sugeri, “e se eu for contigo, para onde gostavas de ir?” aí, já escolheu ir fazer desenhos no caderno. (NC 29, r5, 11/01/2022);

(III) Promover oportunidade de aprendizagem a partir da exploração, encaro esta intenção como fundamental. Deste modo, no decorrer da minha prática procurei incentivar o grupo na exploração de novos desafios, materiais e novas técnicas de pintura e manipulação dos materiais.

Partindo da convicção de que é na exploração do meio envolvente que são desenvolvidas novas aprendizagens e segundo Portugal (2012), “descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (p.6), desenvolvendo, assim, nas crianças a sua curiosidade e sentido exploratório. Estas explorações, nesta faixa etária surgem, essencialmente, através das brincadeiras, uma vez que, o brincar e o aprender se relacionam diretamente um com o outro. O que me levou à intenção seguinte:

(IV) Garantir espaços e tempos para a brincadeira, com efeito e de acordo com Silva et al. (2016), a criança quando está a brincar, está ao mesmo tempo a apropriar-se “de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento” (p.31). Nesta linha

de pensamento, cabe ao educador proporcionar espaços e ambientes de aprendizagem lúdicos, estimulando o trabalho em grupo a pares e individualmente, com os objetos e o meio que os envolve.

Por exemplo, quando

durante a manhã fui com a AV, o LC, o MV e o XA aos dois jardins à procura de folhas (...). A certa altura, encontram duas abelhas juntas no chão e associaram-nas a vespas asiáticas, questionei-os se seriam mesmo vespas asiáticas e convictamente disseram que sim, então pedi para observarem com mais atenção e depois quando chegássemos à sala iríamos comparar com as vespas que tínhamos na sala, ao que concluíram que eram um bocadinho diferentes (NC 11, r3, 5/11/2021).

(V) Desenvolver atividades adequadas às características e interesses do grupo, após algum tempo de observação, concluí que o grupo demonstrava preferir as brincadeiras livres, explorando o espaço e os materiais de acordo com os seus interesses.

Tendo em consideração estes aspetos e as características individuais e os vários níveis de desenvolvimento de cada elemento do grupo, foram planeadas, em conjunto com a EC, várias atividades onde tentei responder às necessidades e interesses do grupo, proporcionando vários momentos de aprendizagem de forma lúdica.

É preciso ter em consideração que trabalhar com crianças desta faixa etária (4 anos), requer grande responsabilidade, pois, para além de ser uma fase em que as crianças adquirem um grande conhecimento nas diferentes áreas, é ainda uma fase em que são estabelecidas as bases para o futuro (Santos, 2010, p.3). Deste modo o educador é o responsável por criar propostas curriculares “que visam estimular o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, sendo, por isso, considerado um elemento-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão.” (UNESCO, 2005, citada por Resende, 2013, p. 12).

Por exemplo, quando “O RD também esteve a desenhar a sua vespa, mas no momento de recortar teve de ter o meu suporte, coloquei a minha mão por cima da dele e fui dando-lhe indicações “abre e fecha” (NC 23, r6, 24/11/2021). As atividades de recorte, apesar do grupo gostar bastante, algumas crianças têm um pouco de dificuldade em manusear a tesoura, precisando de algum apoio.

(VI) Reforçar a participação da criança na tomada de decisão e construção de experiências coletivas e individuais, tendo em conta que o educador é o principal responsável pela organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem de cada criança, este não

deve descurar a importância de proporcionar às crianças a oportunidades de uma participação ativa, nas tomadas de decisões.

A criança ao ter uma participação ativa estaremos a “ colaborar na construção do seu processo de aprendizagem. Planear e avaliar com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 26).

Na seguinte NC é possível constatar um dos vários momentos de participação da criança:

Relembrámos tudo o que fizemos e vimos o que faltava fazer, descobrimos que as vespas têm 4 asas, duas grandes e outras duas mais pequenas e quando perguntei a cor o XA disse prontamente “parecem casca de cebola”, e aí lancei a questão, “e como é que acham que devíamos fazer as asas da nossa vespa? Acham que deviam ser com cascas de cebola como o XA estava a dizer? (NC18, r3, 18/11/2021).

(VIII) Promover a autonomia de cada criança, respeitando o ritmo de cada uma, já que, de acordo com Ambrósio (1999, citado por Godinho, 2016) “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2).

Para que a criança a consiga alcançar, é necessário que o educador tenha uma postura encorajadora e que a apoie no seu desenvolvimento, pois, segundo Ferland (2006), o educador é um elemento de grande relevância, em todo o processo de aquisição de autonomia, onde numa fase inicial a criança vê o adulto como referência, imitando as suas ações, só conseguindo executá-las, autonomamente, numa fase posterior.

Em conclusão, enquanto educadora-estagiária assumi um papel participativo e observador nos vários momentos do dia do grupo, como nas brincadeiras, nos momentos de rotina e nos momentos de descanso. É de salientar, que apesar de não ter registado em NC, o RD tinha algumas dificuldades, nomeadamente, em se calçar e, à data do termino da PPS II, já o conseguia fazer sem apoio. Conquista que o deixava orgulhoso, vindo ter connosco para nos mostrar que o tinha conseguido fazer sozinho, sendo este um reflexo bastante positivo de um trabalho diário.

2.1.2 Intenções com as Famílias

Devido à situação pandémica que atravessámos, não me foi possível estabelecer um contacto próximo com a família. Contudo, através da observação consegui ficar com algum

conhecimento sobre as dinâmicas de interação que a EC estabelecia com as famílias das crianças.

A comunicação entre a educadora e as famílias sofreu algumas mudanças desde que entrámos em situação pandémica. Anteriormente, essa comunicação era praticamente diária, tanto no momento do acolhimento como, por vezes, na hora da saída da criança e, devido ao estado em que nos encontrávamos, a comunicação passou a ser mais restrita, tendo surgido, assim, a necessidade e preocupação por parte da equipa educativa em arranjar uma solução, para que fosse possível partilhar com as famílias alguns dos momentos vividos pelos seus educandos enquanto estavam na OS. Ao ser esta uma das grandes preocupações, foi possível ser combatida com a abertura de uma conta na plataforma *Classroom*, que como já foi mencionado anteriormente, era através dela que a educadora partilhava todas as conquistas e desafios que o grupo vivia durante o dia. As reuniões eram agendadas atempadamente e realizadas via zoom, o mesmo acontecia com os momentos de avaliação.

Tendo em conta que a OS e as famílias são contextos sociais que influenciam diretamente a educação da criança, é essencial que se estabeleça uma boa relação entre ambos (Silva et al. 2016). Deste modo, e se me tivesse sido permitido, delinearía como intenções:

(I) Estabelecer uma comunicação aberta mostrando-me sempre disponível, pois considero que a comunicação e o diálogo são a base para que se estabeleça uma boa relação, ouvir as inseguranças que, por vezes, possam surgir por parte dos pais e ajudá-los a ultrapassá-las, transmitindo-lhes segurança e confiança do meu trabalho com os seus educandos. Coelho (2013) acrescenta ainda que, “a comunicação com os pais é sempre considerada um fator essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora” (p. 298).

(II) Transmitir respeito e confiança pelas famílias e pelas crianças, ou seja, caso me tivesse sido possível, teria sido minha intenção clarificar as famílias sobre o meu papel no decorrer da minha PPS II, estando disponível para responder às suas questões.

(III) Partilhar o trabalho realizado com o grupo, como última intenção a de partilhar as atividades realizadas no decorrer da PPS II, uma vez que não entravam no edifício, para tal, contei com a colaboração da EC para a conseguir concretizar, tendo sido partilhados pela mesma, os vários momentos na plataforma *Classroom*. Deste modo, as famílias conseguiam ir acompanhando o que estava a ser desenvolvido em sala durante o dia dos seus educandos.

E foi devido a essa partilha que, por uma ou duas situações, quando me cruzei com duas das encarregadas de educação, estas exprimiram alguns comentários referentes ao meu trabalho realizado com o grupo em sala. Como é possível constatar na seguinte NC,

Quando cheguei à organização a MP e o TA também estavam a chegar com as suas mães, a mãe do TA questionou-me se eu é que era a Tânia, e a mãe da MP disse, “sim, é a Tânia, e fez umas panquecas muito boas, segundo a MP” eu agradei pelo carinho. Enquanto isso a MP estava abraçada a mim e o TA com um pouco de vergonha (NC 48, r2, 8/02/2022).

2.1.3 Intenções com a Equipa Educativa

Quando iniciei a minha PPS II pensei de imediato em três intenções a seguir com a equipa:

(I) Manter uma boa relação com base no respeito e na colaboração, esta intenção julgo que foi sendo cada vez mais evidente ao longo da PPS II.

E através de conversas informais e da observação feita ao longo do tempo, percebi que havia grande espírito de equipa e, acima de tudo, muito respeito entre colegas e pelo trabalho de cada uma. Tal como se pode constatar na seguinte reflexão diária do dia 5 de novembro de 2021:

Mais uma vez, senti que o ambiente vivido na organização educativa é muito positivo, o que me faz refletir sobre a relação que pretendo estabelecer com a equipa educativa onde futuramente estiver integrada.

Vivenciar estas experiências certamente que me está a fazer crescer e a mostrar o género de profissional que quero ser no futuro, estabelecer uma boa relação com todos independentemente das suas funções dentro da organização, valorizar o trabalho de cada um respeitando os seus pontos de vista, transmitir uma relação de confiança e estabelecer uma boa comunicação, partilhando experiências e conhecimentos.

Considero ainda que, um bom ambiente entre equipas faz com que o trabalho corra melhor, havendo uma maior vontade de colaboração e espírito de equipa.

De acordo com Portugal (2011), a qualidade das relações entre a equipa de JI vai ser refletida na qualidade do trabalho desenvolvido, além de que os adultos serão uma referência para as crianças, na forma como se tratam.

(II) Partilhar e discutir com a equipa de sala as intenções a desenvolver. Quando iniciei a realização de atividades, tive sempre a iniciativa de partilhar, primeiramente, as minhas ideias com a equipa educativa, havendo troca de ideias no final ou no decorrer de um projeto ou atividade sobre o que estava a ser desenvolvido, de modo a obter outras visões e

novas sugestões de aperfeiçoamento das mesmas, tal como é possível ler-se na seguinte NC, “Partilhei a ideias que tivemos na biblioteca, e a sugestão dada pela EC, foi pra eu experimentar em grande grupo, para ver se resultava” (NC 31, r5, 13/01/2022).

(III) Demonstrar disponibilidade para colaborar nas várias propostas pedagógicas. Desde o primeiro dia que me mostrei disponível para colaborar, partilhando ideias e estratégias pedagógicas com a equipa de sala. Pois um bom trabalho de equipa, permitiu que se ensinasse mais e melhor (Roldão, 2007, p.28). Tendo assim sido criado, um ambiente educativo entre os vários elementos da equipa, de união e apoio mútuo, que, por sua vez, fazia com que o trabalho fluísse melhor.

Também a coordenação e organização, teve ainda influência direta no bem-estar do grupo e no ambiente onde este estava inserido. Algumas dessas partilhas estão comprovadas nas seguintes NC: “Enquanto grupo brincava eu e a ed. CR aproveitamos para calmamente conversar um pouco, mostrou-me a página da *classroom* onde partilha vários momentos do dia do grupo/ criança, inclusive” (NC4, r12, 24/10/2021);

Durante o recreio tive a oportunidade de conversar um pouco com a educadora e expor uma ideia que tinha tido (trazer um quadro de ardósia) para complementar a área da escrita, e com que finalidade é que a tinha pensado, podendo esta ser usada de diversas formas e para diversos fins (NC8, r5, 29/10/2021).

2.1.4 Processo de intervenção - o que fiz, porque fiz, como avalio

No que concerne a todo o processo de intervenção em JI, este teve como principal preocupação a “perspetiva e interesse das crianças [sendo] focaliza[do] nas respostas às necessidades, a curiosidade e ainda as experiências do dia-a-dia” (Parente, 2012, p.32).

De forma a conseguir obter uma melhor perceção de qual poderia ser a minha ação perante o grupo, segui uma sequência lógica, através da, observação, registo, leitura de documentação, planeamento e por fim avaliação, que segundo Silva et al, (2016, p.13). É uma sequência que, faz parte da ação de um educador e que toda ela está ligada entre si. É através desta sequência que o educador conhece o grupo e cria ambientes estimulantes e adequados, promovendo aprendizagens significativas e variadas. Passo de seguida a clarificar cada uma.

Foi através da observação realizada diariamente que me foi possível conhecer melhor o grupo e as singularidades de cada criança, perceber os seus gostos e interesses, como interagem com os pares e com a equipa pedagógica da sala e ainda com os materiais que tinham à disposição em cada espaço da OS. Esta técnica permitiu-me, ainda, saber quais eram

as inseguranças de cada criança, quais as áreas onde eram mais ou menos fortes, tanto enquanto grupo como a nível individual, permitindo-me ainda conhecer a personalidade de cada elemento.

Das observações resultaram as NC, referentes a vários momentos e acontecimentos do dia que eram, por mim, considerados relevantes. Esses momentos poderiam estar relacionados com as interações, novas descobertas/aprendizagens e/ou momentos de brincadeira. Estas notas serviram, também, de suporte para a minha prática, contribuindo de forma bastante positiva na adequação da minha ação, ajudando a “reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Silva et al 2016, p. 14).

Por conseguinte, a partir das NC feitas diariamente, era ainda realizada uma reflexão diária, que tinha como foco refletir sobre um ou mais momentos/acontecimentos que mais se destacavam ao longo do dia. De modo a complementar estes registos, no final de cada semana, era ainda feita uma outra reflexão, sendo que para esta recorri à literatura, para fundamentar com autores de referência momentos registados na semana, considerados por mim mais pertinentes para desenvolver. Algumas destas reflexões tiveram enfoque precisamente no tema da investigação que foi desenvolvida.

Todas as semanas, tanto eu como a EC, fazíamos as nossas “projeções semanais”, estas tinham como base o interesse manifestado pelo grupo durante a semana. Com efeito, houve momentos em que cada uma de nós estava a desenvolver projetos diferentes. Nessas alturas procurávamos, tanto quanto possível, articular o trabalho de forma a não afetar o que cada uma tinha projetado realizar.

Falo em projeção, porque era uma nova forma de organização que a equipa educativa estava a tentar implementar, não planificando, mas sim, realizando projeções do que era o interesse do grupo. Essas projeções eram sempre, primeiramente, discutidas com a EC, onde eram introduzidos alguns ajustes e só depois é que eram colocadas em prática. Sempre que possível, conversava com a EC de modo a obter *feedback* das atividades realizadas. Estes momentos acabavam sempre por ser tempos de reflexão, para melhorar a prática em situações futuras. Segundo Silva et al. (2016), a forma como executamos uma ação planeada, inevitavelmente, leva o educador a “questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (p. 15).

A certo momento, as dinamizações das sessões de ginástica também começaram a ser planificadas por mim, sendo esta a única planificação concreta que realizava antes de a

executar. E tal como nas projeções, as minhas intenções tinham como foco os interesses e necessidades do grupo de crianças, sendo estas sempre discutidas primeiramente com a EC.

No decorrer da PPS II, em conjunto com uma criança do grupo, escolhida ao acaso, foi elaborado um portefólio da criança (cf. Anexo A), este teve como objetivo perceber qual o seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer da PPS II, sendo estas destacadas através de registos de imagem (fotografias) e registos de observação que foram sendo realizadas ao longo do tempo.

É importante referir que, o portefólio consiste numa estratégia de aprendizagem e de avaliação, em que são refletidas e detalhadas atitudes/comportamentos, bem como práticas pedagógicas. Este

reun[e] e organiza [a] informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através da realização de registos de observação, da seleção de amostras de trabalhos e evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações, e reflexões sobre as mesmas (Donald, 1997, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 307).

Da mesma opinião é craveiro e Silva (2014) que referem o seguinte:

o portefólio e dossier distinguem-se, pois não se trata de um arquivo cheio de amostras de trabalhos da criança, mas antes um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc.), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança (p.37)

Parente (2004), acrescenta ainda, que o portefólio é

uma estratégia promotora da aprendizagem da criança no respeito pela sua especificidade e identidade, mas também, capaz de respeitar a individualidade e a diversidade das famílias e suas culturas e das educadoras de infância (p.4).

A elaboração deste documento permite que, a criança faça parte de todo o seu processo de construção. Cardona e Guimarães (2012) corroboram dizendo que, a criança tem a oportunidade de selecionar, refletir e de se expressar, manifestando de forma autónoma “as suas competências, emoções e preferências” (p.307).

Adotar o portefólio como estratégia de avaliação passa a ideia de “conceção da aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução” (Murphy, 1998, citado por Parente, 2004), permitindo, também, que o educador reflita na sua prática e

nas “oportunidades educativas e experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças” (Craveiro e Silva, 2014, p.38), de modo a conseguir tomar decisões mais adequadas às necessidades da criança ou grupo de crianças, melhorando assim a sua prática.

Uma outra característica do portefólio, mencionada pelos autores Cardona e Guimarães (2012), prende-se com as conversas com as famílias sobre as aprendizagens dos seus educandos, pois, a partir da partilha de informações e experiências vividas pela criança, podem ser feitas ligações entre vários contextos, nomeadamente o contexto de sala de atividades e o contexto de casa, bem como com outras pessoas do seu meio envolvente.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A escolha do tema “Brincar em contexto de educação pré-escolar: Preferências e interações das crianças nos diferentes espaços” decorre das observações realizadas nos momentos de brincadeira do grupo de crianças nos diferentes espaços da OS e, também, da investigação realizada ao longo da PPS I, no contexto de creche, onde também foi abordado o tema: “Brincar”.

Uma das atividades que mais interesse me suscitou foi a brincadeira de faz de conta, pois frequentemente as crianças assumiam o papel dos adultos, atuando como tal. Inicialmente, as crianças “faziam de conta” que eram o pai ou a mãe, mas a brincadeira rapidamente se estendia à imitação de personagens do mundo dos media, como por exemplo cantores, atores, entre outros, como é possível ler no seguinte registo: “Na área do faz de conta, a LP, o EN, a CR e o FP brincavam aos filhos, onde a CR era a mãe e os colegas os filhos” (NC.49, r3, 9/02/2022); “a MB, a MF, a MP e o MS brincavam ao Lucas Neto, cada um era um dos personagens e estavam a reproduzir o que estes costumam dizer e fazer, falando inclusive, português do brasil” (NC.54, r3, 16/02/2022).

No que se refere à forma de atuar, à expressividade linguística e gestual, à interação e, até mesmo, à organização do espaço da brincadeira que o grupo de crianças tinha neste momento, estes foram fatores determinantes para a compreensão da mais-valia deste tipo de brincadeira no processo de crescimento e enriquecimento de cada criança. À luz da literatura, segundo Silvestre (2012) “ao brincar [a criança] reproduz situações concretas pondo-se no papel dos adultos, [e] isso reflete[-se] na atitude de imitação, pois tenta entender o seu comportamento. Para a criança a brincadeira não é apenas um passatempo” (p.33). Para além disso, foi possível perceber que as brincadeiras das crianças estão relacionadas com as aprendizagens, culturas e perceções que estas têm do mundo que as rodeia.

Na sequência do que atrás referi, gostaria de salientar a importância da participação do educador neste contexto da brincadeira e do faz de conta, pois houve situações em que as crianças me chamavam para ir brincar com elas, mostrando desta forma interesse em que o adulto participasse nas suas brincadeiras. No entanto, sucederam-se outras situações em que tentava ser eu a ter a iniciativa de participar nas brincadeiras das crianças, como foi o caso da NC 17 do dia 15/11/2021, registo 5, em que

no recreio, a MP e a MB estavam a jogar às escondidas, mas de uma forma diferente do jogo tradicional, e para decidirem quem é que ficava a contar jogavam à “pedra, papel ou tesoura”. De modo a lhe mostrar outra forma de se jogar, pedi-lhes para

jogar com elas, e após jogarmos algumas vezes sugeri jogarmos de outra forma e expliquei-lhe as regras, ficando eu a contar para que pudesse fazer a demonstração dessas mesmas regras.

Outro exemplo encontra-se no momento que

a MB e a MG vieram ter comigo para pedir a minha participação ativa na sua brincadeira, dizendo “Tânia, vais ser a nossa mãe.” E eu questionei quem é que seriam os meus filhos. A MB e a MG responderam, “nós as duas, a MG é a mana mais velha e eu (MB) o bebé”; entretanto a MF, a CR, a LG, a PF, o MS, a MP também se juntaram à nossa brincadeira. (NC 21do, registo 7,22/11/2021).

Ao participar diretamente nas atividades tive a perceção clara de que esta brincadeira está relacionada com o meio familiar.

Nesta linha de pensamento, após ter consultado vários autores, defini como tema da minha investigação - “*Brincar em contexto de educação pré-escolar: preferência e interações das crianças nos diferentes espaços*”, delineando os seguintes objetivos: (I) Conhecer a conceção de *brincar* valorizada pela equipa educativa; (II) Sinalizar e caracterizar as brincadeiras mais frequentes das crianças; (III) Analisar as interações das crianças nos momentos do brincar; (IV) Identificar o papel dos espaços nas brincadeiras das crianças; e (V) Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1 A conceção de brincar

Segundo Silva et al. (2016), brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105), sendo deste modo, “um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o educador” (p. 11), tornando-se um momento muito sério na vida da criança, já que vivem num mundo de fantasia e de sonhos, onde a realidade e o faz de conta parecem estar muito próximos.

Silva e Sarmiento (2017) corroboram e acrescentam ainda que, o brincar continua a ser uma atividade natural na infância, sendo que a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar.

Neste sentido e por ser “uma atividade simbólica, significativa, voluntária e dirigida por regras” (Fromberg, 1992, citado por Pramling-Samuelsson & Fler, 2010, p.2), onde a criança

aprende a confiar nas suas capacidades para interagir socialmente com os seus pares e/ou com os adultos (Moyles, 2002, citado por Carvalho, Alves, & Gomes, 2005), dar-lhe-á experiências significativas tendo um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia diante de situações do seu quotidiano.

Kishimoto (2010), considera que, o brincar, é determinado como uma ação livre, iniciada e guiada pela criança, que lhe dá prazer, mas que não exige como condição um produto final, sendo promotora do desenvolvimento da linguagem e de outras capacidades, inserindo também a criança no mundo imaginário. Já Piaget (1978, citado por Dempsey e Frost, 2002) refere-se ao brincar como sendo “parte de um processo interativo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança” (p.689).

Os conceitos e a importância concedida à ação de brincar têm sido alvo de mudanças que conduziu, atualmente, à conceção do brincar como um direito da criança. De acordo com UNICEF (2019), no artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança, é reforçada a importância que é dada ao brincar, quando na mesma é mencionado que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 25); “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, e formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (p. 26).

De acordo com a revisão da literatura, o brincar adota uma posição incerta na educação, ou seja, ora é usado como recurso para o desenvolvimento e aquisição de competências e conhecimentos, ora é utilizado como ocupação de tempos livres (Carvalho, Alves, & Gomes, 2005). Posto isto, os momentos de brincadeira devem ser considerados, não como algo que serve para passar o tempo, mas sim como um momento em que “a criança [desenvolve] a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, [levando-a] a ampliar os seus valores” (Niles & Socha, 2014, p. 85) e a relacionar-se saudavelmente com o outro, privilegiando assim, a socialização, o espírito de equipa e as relações entre pares.

Da mesma opinião é Delalande (2009, citado por Monteiro, & Delgado, 2014, p.4) que nos diz que “o adulto tende a pensar nas brincadeiras como instrumentos de recreação ou instrumentos pedagógicos, que visam à aprendizagem das crianças, as quais, por sua vez, brincam como seres passivos, como se não tivessem suas próprias intenções e significações ao brincar”.

3.2.2 Brincar nos Espaços do Jardim de infância

No que concerne aos diferentes espaços, pode-se dizer que um estabelecimento educativo é um contexto que tem distintas funções, com tempos e espaços próprios.

Estes proporcionam a criação de diferentes relações, entre os intervenientes e a coordenação de recursos humanos e materiais, ajuda ainda no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças (Silva et al., 2016). Desta forma, as crianças, ao conhecerem o espaço e as suas capacidades, desenvolvem a sua independência e autonomia, o que lhes dá a possibilidade de efetuarem escolhas, usarem materiais distintos de diferentes maneiras, sendo estas gradualmente mais complexas (Silva et al., 2016).

Como sustentam Bento e Portugal (2016; 2018) e Laevers (2018), no que diz respeito à organização e utilização do espaço interior, este manifesta as intenções educativas do educador, devendo a sua organização seguir os princípios definidos pelas orientações curriculares oficiais.

Todavia, é preciso haver coerência entre o que é definido oficialmente e as suas práticas no quotidiano. Deste modo, o profissional de educação precisa de questionar e refletir acerca da adequação, funcionalidade e potencialidade educativa do espaço e dos materiais. Além disso, deve observar as crianças, ouvir as suas opiniões e ter em consideração os seus interesses para preparar um espaço capaz de fornecer atividades apropriadas, que aumentem a implicação das crianças.

No ponto da caracterização, referente à organização do espaço, foram mencionadas e caracterizadas algumas áreas, estas dispõem de um conjunto de materiais diversificados e ricos, que apoiam as crianças nas suas escolhas, explorações e descobertas, criando assim, condições para que a criança “aprenda a aprender” (Portugal, 2000).

Estas áreas possibilitam “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade, [isto é, quando] a criança vai [brincar] para a área da casa, imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa” (p.83,84), se brinca na área das construções, pode estar envolvida no mundo das profissões (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Ademais, as áreas de interesse devem ajustar-se aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Ainda de acordo com os mesmos autores, no espaço interior surgem muitas aprendizagens que advêm dos objetos, mas, também, das interações com os diferentes intervenientes, das rotinas, etc. Referem ainda que, um espaço adequadamente planeado e

estruturado influência as ações das crianças e permite-lhes experienciarem o mundo de diferentes ângulos, fazendo dessas experiências uma aprendizagem ativa, permitindo ainda uma harmonia entre as mensagens verbais e não verbais e uma coerência entre o currículo explícito e implícito.

No que concerne ao espaço exterior, Bilton (2010) e Silva et al. (2016) consideram que, este proporciona distintas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, requer a mesma atenção do educador do que o espaço interior, pois ambos devem ser considerados um só. Bento e Portugal (2016) sustentam ainda que, o meio natural caracteriza-se pela sua imprevisibilidade, pela dimensão, pelo contacto e exposição a elementos naturais que geram um ambiente pedagógico, pois é um espaço que dá oportunidade à criança para determinar o que fazer, como e quando, sendo que, ao ter autonomia para orientar as suas brincadeiras e para utilizar a sua imaginação, a criança fica mais envolvida.

Dowdell, Gray, e Malone (2011) advogam também que, o contacto com a natureza é ótimo devido à complexidade, plasticidade e manipulação dos materiais que apresentam oportunidades ilimitadas para brincar, aprender e resolver problemas, este contacto oferece benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais para as crianças, sendo um meio para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Fjørtoft e Gundersen (2007, citado por Figueiredo, 2014), a interação das crianças com espaços exteriores devem incluir elementos naturais e que possibilitem o movimento e a exploração, aumentem os seus níveis de atividade física, promovendo o desenvolvimento motor e o comportamento de jogo livre.

Brincar ao ar livre proporciona não só diferentes oportunidades pedagógicas singulares, por meio de movimentos amplos e da exploração de elementos naturais (saltar, correr, brincar com terra, água e areia), mas, também, possibilita que as crianças contactem com texturas diferentes e com a luz natural (Post & Hohmann, 2011), assim como, possibilita a cooperação entre pares, construindo assim um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem.

3.2.3 Relações entre pares nos momentos de brincadeira

O JI, pode influenciar as interações que as crianças têm com as outras, sendo que o espaço físico da sala de atividades possibilita que a criança interaja com um menor número de indivíduos, uma vez que “as interações lúdicas representam os principais processos mediante

dos quais as crianças comunicam entre si e propiciam relações que possibilitam desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

Silva e Sarmiento (2017) corroboram dizendo que

o facto de as crianças frequentarem o JI é uma mais-valia para o desenvolvimento das suas competências sociais, uma vez que estes contextos promovem a partilha de experiências e ajudam a criança a aprender, a viver em sociedade e a partilhar atividades com os outros (p.19).

As experiências vividas pela criança irão ter influência nas interações que esta vai criando com os seus pares, pois é através desses momentos que a criança se vai conhecendo e conhecendo, simultaneamente, os outros, concedendo valores, atitudes e comportamentos. As interações entre pares, independentemente do espaço em que se sucedem, contribuem ainda, para o “desenvolvimento de capacidades como a confiança, a autonomia, a iniciativa, entre outras” (Lima, 2014, p.23).

Também Folque (2014), corrobora esta ideia quando refere que as crianças são parceiros que participam em atividades e aprendizagens em conjuntos, que imitam e se ensinam mutuamente e de igual modo tentam entender o mundo à sua volta por meio de “discussão”, negociação e pensamento conjunto.

Os momentos de brincadeira e interação podem surgir de diferentes formas, segundo Parten (nos anos 90, citado por Papalia et al., 2006) que identificou seis formas de brincar, tendo estas uma variação do menos social para o mais social, dependendo da faixa etária em que a criança se encontre. Segundo o mesmo, “à medida que as crianças ganham idade, suas brincadeiras tendem a se tornar mais interativas e mais cooperativas. Inicialmente brincam sozinhas, depois ao lado de outras crianças e, por fim, juntas” (Papalia et al., 2006, p.329).

Papalia et al. (2006) e Hohmann e Weikart (2011) consideram também que, as brincadeiras das crianças estão associadas às suas capacidades e interesses, tendo diferentes evoluções mediante a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

No que diz respeito ao brincar não social, segundo Papalia et al., (2006), pode refletir independência e maturidade, e não má adaptação social. [por vezes] as crianças precisam de algum tempo sozinhas para se concentrarem nas tarefas e nos problemas (p.330).

Um outro exemplo é quando criança brinca sozinha usando brinquedos ou objetos idênticos aos usados pelos seus pares, pois não é essencial que esta os utilize da mesma forma, mesmo estando a brincar junto das outras crianças (Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2011).

Em relação às brincadeiras mais sociais, estas vão ao encontro do jogo dramático (Rubin et al., 1998; Singer e Singer, 1990, citado por Papalia et al., 2006), onde a criança segue regras implícitas “na organização do jogo delimitando o território ("Eu sou o papai; você é a mamãe"), negociando ("Tudo bem, eu vou ser o papai amanhã") ou preparando o cenário ("Olhe - um trem vem chegando!")” (p. 330). Tornando-se este jogo cada vez mais cooperativo e complexo, evoluindo nos temas abordados e nos enredos das situações simuladas, não fosse o jogo dramático rico em “oportunidades para praticar as habilidades interpessoais e linguísticas e explorar papéis e convenções sociais” (Bodrova e Leong, 1998; Christie, 1991; Johnson, 1998; Nourot, 1998, citado por Papalia et al., 2006, p. 330).

Em conclusão, a diversidade de experiências adquiridas pelas crianças através do lúdico tem o potencial de aproximá-las socialmente. Essas experiências, acabam por ser uma ferramenta favorável para a criança nos momentos de brincadeira conjuntas e de criar amizades (Kishimoto, 2010, p.12).

3.2.4 Papel do educador de infância momentos de brincadeira

Quando a criança está no contexto de JI, o educador e a AO são os adultos que passam mais tempo com ela, desse modo, cabe ao educador analisar com atenção os seus comportamentos e momentos de brincadeira, de modo a conseguir oferecer uma educação de qualidade. Desta forma, Kishimoto (2010) defende que

a diversidade inclui a singularidade de cada criança. Não posso oferecer a mesma prática para todas: crianças diferem entre si, cada uma é diferente da outra, ainda que apresentem algumas características comuns a seus grupos culturais. Isso exige a observação de cada criança, não apenas ao ser admitida na creche, mas a qualquer momento, para ampliar, todos os dias, as oportunidades de educação (p.11).

Assim, ainda de acordo com o mesmo autor, o educador deve

aproveitar a liberdade que [a criança] tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para [incentivar a brincar], e a aprender novas brincadeiras. [Uma vez que] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa [de] aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos (p.1).

Com o suporte das suas observações, o educador pode assumir várias estratégias para estimular a criança na sucessão destes momentos e ajustar as suas ações às suas ideias. Nos momentos em que o adulto pretenda intervir ou participar nas brincadeiras das crianças, este deverá entrar no espírito da brincadeira,

fazendo com que o seu discurso e ações se ajustem à mesma, não modificando as regras criadas pelos mais pequenos. Na brincadeira, o educador ainda deverá orientar as crianças a apoiar outras, para que elas admitam as capacidades de cada uma brincando de forma cooperativa (Coelho e Vale, 2017, p. 23).

Kishimoto (2010) acrescenta ainda que a “mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança” (p.9). Deste modo, é muito importante que, em todo o processo, o adulto valorize o esforço da criança e não apenas o produto final do seu esforço, pois ao brincar com a criança, o educador “deverá ter objetivos pedagógicos e não de mero entretenimento ou de infantilização de um momento ou de uma atividade” (Sousa, 2012, p.40).

De acordo com, Sousa (2012) a relação que o educador possui com as crianças nestes momentos de brincadeira fortalece os laços afetivos com as mesmas, sendo que este deverá deixar de parte as suas próprias tarefas deixando-se fruir pelo momento, para que os momentos de brincadeira “enrique[çam] e estimu[em] a imaginação das crianças impulsionando-as para níveis superiores de desenvolvimento” (p.40).

Como já se depreendeu, o educador deve mostrar-se disponível para interagir com as crianças, pois só estando consciente do valor destes momentos de brincadeira livre é que o educador poderá planear, tanto o material, como o tempo designado a estes momentos, para que as crianças retirem o maior proveito dos mesmos.

Todavia, deve respeitar os interesses e as necessidades das crianças, possibilitando-lhe interagir com o que lhes está a suscitar interesse e com quem lhes interessa (Post & Hohmann, 2011), pois, no decorrer destes momentos, as crianças têm a oportunidade de optar por aquilo que querem fazer, existindo a possibilidade destas se interessarem por “brincadeiras construtivas, seguidas de brincadeiras exploratórias e de faz de conta e, finalmente, de jogos simples” (Hohmann & Weikart, 2011, p.304).

3.3. Roteiro ético e metodológico

Como já foi mencionado em pontos anteriores, o tema da investigação foi suscitado pelas observações realizadas nos momentos de brincadeira do grupo de crianças em contexto de JI.

A sua pertinência do tema da investigação, deveu-se às representações de diferentes papéis e ações realizadas pelas crianças do “mundo” dos adultos durante as suas brincadeiras, como membros da família, profissões, interpretação de personagens e as interações entre as

crianças nesses momentos de brincadeira, bem como estas se organizavam nos diferentes espaços.

Assim sendo, e de acordo com os objetivos definidos para o estudo, optou-se pela realização de um **estudo de caso**, de natureza qualitativa, considerando que o principal foco seria observar as diferentes brincadeiras das crianças nos diversos espaços.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de estudo assenta numa observação explícita de um determinado contexto com um conjunto de pessoas, mediante um certo acontecimento. Regendo-se por uma lógica que orienta as suas várias etapas, nomeadamente a recolha dos dados e a análise e interpretação dos mesmos (Latorre et al., 2003, citado por Meirinhos e Osório, 2010). A vantagem da realização deste género de estudo, assenta na sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Assume-se uma **abordagem qualitativa**, considerando o facto de estar inserida e envolvida no contexto onde ocorreram os acontecimentos, que se constitui como uma mais-valia para o estudo em causa, pois permite que haja uma maior perceção de alguns acontecimentos referentes ao tema da investigação (Bogdan & Biklen 1994).

Para a realização do estudo, primeiramente, decidiu-se que se iria envolver o grupo de crianças da sala onde estava inserida, mediante consentimento das crianças. De seguida, foram reunidos os dados e feita uma ponderação de como seriam organizados e definidos quais os objetivos do mesmo.

Numa segunda fase, decidiu-se quem é que se iria entrevistar e o que deveria ser investigado mais concretamente, passando desta forma, de uma etapa exploratória para uma fase mais restrita da pesquisa através dos dados recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 90).

Quanto às **técnicas** usadas na recolha de dados, optou-se por realizar uma observação participante, integrando algumas brincadeiras do grupo. Através deste tipo de observação foi-me permitida uma “maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo” (Meirinhos e Osório, 2010, p.61)

Porém, também ocorreram momentos em que foi criado algum distanciamento, adotando deste modo uma observação não participante, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), o observador tem que ter a plena consciência de quando é necessário afastar-se, que foi o que aconteceu em alguns momentos da prática, sendo marcada pelo afastamento de quem está a observar perante quem está a ser observado.

Os recursos às estas duas formas de observação referidas visam o propósito de “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades e das relações entre atores” (Tomás 2011, p.148)

As observações realizadas deram origem a um dos **instrumentos** da recolha de dados, as **NC** (cf. Anexo N), em que se podem ler os registos feitos de forma descritiva, centrados nas ações e interações dos sujeitos observados (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), sendo feitos alguns registos fotográficos nas observações participantes, nomeadamente nas dinamizações das atividades.

Posteriormente, foi realizada uma **entrevista** semi-diretiva à EC, tendo sido elaborado previamente um guião (cf. Anexo B), que, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) e Aires (2011), tem o intuito de obter dados mais detalhados sobre acontecimentos e conceções de acordo com o próprio sujeito. Para que seja constituído um bom instrumento de recolha de informação, “é necessário que cada questão contribua para alcançar os objetivos do estudo” (Horta, P., 2010, p. 21), sendo “essencial que decorram de uma forma aberta e flexível. [Pois] servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 11).

Foram ainda levados a cabo breves momentos de conversa/diálogo com as crianças, tendo sido os mesmos orientados por uma **questão**: “*Qual a tua brincadeira preferida na escola e em casa?*”. Esta foi apresentada a cada criança individualmente num dia em que o grupo se encontrava na sala no período da manhã. A pergunta foi colocada com o intuito de tentar perceber qual era a sua brincadeira preferida nos diferentes contextos e, posteriormente, confrontar com os dados da observação no sentido de se verificar se a/as mesmas correspondiam às que tinham com os pares nos momentos de brincadeira.

Os dados foram analisados através da **análise de conteúdo** (cf. Anexo N, O e P), a mesma seguiu uma lógica dedutiva-indutiva, uma vez que a referida análise tomou por referência categorias decorrentes dos referenciais teóricos que nortearam o estudo, bem como categorias emergentes dos próprios dados.

De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo é a expressão que se dá a um conjunto de técnicas de tratamento de dados recolhidos, indispensáveis a todo o processo de investigação. Da mesma perceção é Vala (1986) que nos diz também que, esta é uma “técnica de tratamento da informação [e] não um método, [uma vez que,] como técnica pode integrar-se em qualquer procedimento lógico de investigação” (p. 104). Bardin, 2016; Silva e Fossá, (2013) acrescentam ainda que, este género de análise é usada em estudos qualitativos, levando uma classificação dos dados recolhidos que, ordenando-os por temas e categorias facilitam a

compreensão e análise da informação recolhida, apoiando na estruturação do pensamento, dando sentido às primeiras impressões e conclusões finais do estudo.

Para analisar os dados recolhidos através de vários instrumentos (cf. Anexo I, M e N) foram criadas grelhas de análise categorial, que são definidas por Vala (1986) “por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p.111), classificadas por temas, categorias e subcategorias, seguidas de indicadores. Também se deverá assegurar “que nela são inseridas unidades de registo relativas a todas as categorias e subcategorias existentes no seu sistema de categorias” (Lima, 2013, p.14). Esta organização tem como objetivo facilitar a compreensão dos dados recolhidos (Silva e Fossá, 2013, p 2).

Por conseguinte, na interpretação dos resultados foi realizada uma triangulação dos dados recolhidos que, segundo Flick (2005), é o resultado da combinação de diferentes “métodos, grupos de estudo, enquadramento de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas teóricas” no levantamento dos resultados em estudo (p.231).

No esquema abaixo, encontram-se todos os objetivos da investigação e as respetivas técnicas e instrumentos usados para a recolha de dados.

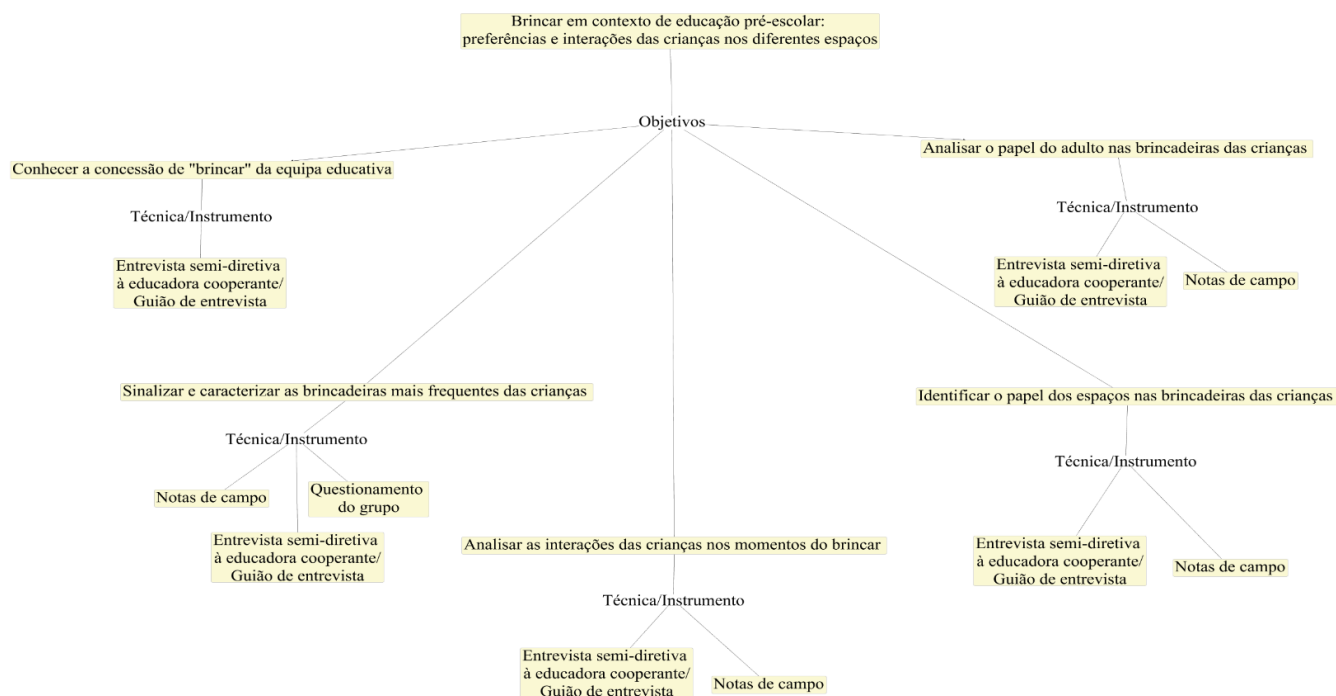


Figura 1- Objetivos da investigação e as respetivas técnicas e instrumentos usados para a recolha de dados

Relativamente ao **roteiro ético**, este define o caráter ético adotado pelo educador durante a sua prática perante os seus educandos (Estrela, 1999, citado por Rosa, 2011). Assim

sendo, na minha prática tencionei manter uma postura e atitude éticas, tendo em conta que a ética corresponde à “reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana” (Baptista, 2005, p. 20).

Posto isto, é fundamental obedecer a princípios éticos e deontológicos no decorrer da prática educativa, tendo como base a Carta de Princípios Éticos Profissionais de Educação de Infância da APEI (2012), e os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças de Tomás (2011).

Desta triangulação irá resultar o Roteiro Ético, que espelha tanto a minha postura durante a PPS II enquanto estagiária, como a atitude como investigadora e como futura educadora.

Em suma, segundo a APEI (2012) a forma como o educador age irá ter consequências naqueles com quem se cruzar no decorrer do seu percurso profissional. Posto isto, tentarei sempre garantir o respeito por todos os envolvidos.

Ao assumir esta atitude consegui criar uma boa relação, tanto com o grupo como com a respetiva equipa de sala, levando-me ainda à reflexão sobre a minha postura como futura profissional, estando sempre disposta a aprender e a melhorar, construindo aos poucos a minha identidade profissional.

3.4. Participantes do estudo

No presente estudo participaram 22 crianças (12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que 6 crianças tinham 3 anos e 16 tinham 4 anos. No final da PPS II, havia 21 crianças com 4 anos e 2 com 5, as quais integram o grupo da sala onde foi realizada a PPS II. Outras características deste grupo de crianças encontram-se expostas no primeiro tópico deste relatório. Foram também intervenientes/participantes a equipa educativa de sala, nomeadamente a EC.

O grupo de crianças colaborou com a sua espontaneidade e liberdade nos diferentes momentos de brincadeira, o que me permitiu fazer registos de observação, que foram realizados mediante a autorização e o consentimento dos responsáveis/encarregados de educação.

Para além dos registos de observação, doze crianças colaboraram ainda na resposta a uma questão acerca do tema da investigação “Qual a tua brincadeira preferida na escola e em casa?”, sendo estas as que estavam presentes no dia, assim, a mesma foi feita a cada criança individualmente e a sua predisposição para responder ou não, foram os critérios utilizados e respeitados.

Para finalizar, realizou-se, também, à EC, uma entrevista semi-diretiva sobre o tema da investigação (cf. Anexo I, bloco F).

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Devido à triangulação dos dados (análise categorial da entrevista à EC, NC e revisão de literatura), foi possível conhecer a conceção da EC sobre o brincar, sinalizar as brincadeiras das crianças, analisar as suas interações nesses momentos e, ainda, aferir o papel do educador nas brincadeiras.

3.5.1. A conceção de “Brincar” da educadora cooperante

Da análise à tabela 2 representada abaixo, depreendeu-se qual era a conceção da EC em relação ao conceito “brincar”. Para a mesma, brincar é inato estando presente em todas as crianças desde o nascimento, o que vai ao encontro de Cole e Cole (2004) que corroboram dizendo que “as primeiras origens do brincar podem ser observadas no comportamento sensório-motor, com o quando os bebês chutam seus pés” (p.246).

Tabela 2

Análise de conteúdo da entrevista à EC - Perspetivas sobre o brincar.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perspetivas sobre o brincar	Definição do conceito “Brincar” segundo a educadora cooperante	Associação da palavra brincar	“(…) infância, a prazer, a partilha, a jogo, a ter amigos, a interação, interação com amigos, a divertimento, a atividade física, a descobertas e aventuras, a uma aprendizagem através de ação, de exploração (...)”	1
		Exploração do mundo	“A brincadeira infantil é uma ação, através da qual as crianças se divertirem e explorarem o mundo e comunicarem.”	1
		É um ato inato em todas as crianças	“...brincar é inato. Nós já nascemos a brincar, os bebés já nascem a brincar (...)”	1
		Respeito e disciplina	“Também se caracteriza por disciplina e respeito no meio das brincadeiras...”	1

Posto isto, a sua conceção sobre o tema é muito abrangente, pois o brincar está associada a vários momentos da infância, sendo esta a fase em que as crianças exploram o mundo e tudo

o que está à sua volta, partilham experiências e se relacionam com os seus pares, fazendo novas amizades e aprendizagens.

O que leva ao pensamento de Brougère (2002, citado por Navarro, 2009) quando menciona que o brincar “não pode ser separado da influência do mundo (...), [pois] é dotado de significado social” (p. 2126). Ferland (2006, citado por Sarmiento e Ferreira (s/d), considera ainda que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.10), sendo também considerado pela entrevistada, um momento em que se desenvolvem e incutem os conceitos de respeito e disciplina.

Depreende-se ainda que, para a entrevistada não existe um momento específico para o grupo brincar, sendo qualquer altura uma boa ocasião, como se comprova no seguinte registo: “Todos os momentos podem ser de brincadeira...”; “... o tempo específico para brincar é o tempo em que eles estão a interagir uns com os outros e eventualmente connosco” (cf. Anexo I). É no fundo o que nos diz Neto (2020) quando se refere ao brincar como sendo uma atividade onde o tempo e o espaço são usados “em diferentes formas de ação, ensinando [a criança] a viver em diversos contextos e interações” (p.16), isto é, o momento de brincar, para a entrevistada, é quando a criança quiser.

De acordo com a conceção da EC, a análise da tabela 3 aponta-nos os benefícios do brincar, nomeadamente no que diz respeito à relação com o outro. Como já foi mencionado nos parágrafos anteriores, é através das brincadeiras e da relação com os pares que a criança se vai descobrindo e conhecendo, que aprende a lidar com regras e baliza os seus direitos e deveres em relação aos seus pares. Indo ao encontro da ideia de Silva et al., (2016) que nos diz que, o brincar é uma atividade muito enriquecedora e estimulante, pois, é através das brincadeiras que as crianças se envolvem com o meio que as rodeia, fazendo ainda com que estas revelem “a sua personalidade e singularidade, desenvolvendo curiosidade e criatividade, estabelecendo relações entre aprendizagens, melhorando as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidade” (p.12).

O mesmo consideram Ricardo e Rossetti (2011) que se referem às relações entre pares como sendo um contributo “para o desenvolvimento intelectual e afetivo do[s] indivíduo[s], pois visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e” (p. 83) cooperando no desenvolvimento do outro.

Tabela 3

Análise de conteúdo da entrevista à EC - Benefícios para o desenvolvimento da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Benefícios para o desenvolvimento da criança	Áreas de desenvolvimento	Relação com o outro	“...vão aprendendo a tomar decisões, a criar regras uns com os outros, e a decidirem a altura de parar ou de começar um novo jogo.”	3
		Projeções e experiências	“É onde eles conseguem projetar vivências, projetar aquilo, que é a sua vida real (...)”	2
		Aperfeiçoamento de habilidades	“brincadeira infantil proporciona às crianças o aperfeiçoamento das suas habilidades motoras, por exemplo, (...)”	2
		Partilha de culturas	“através da brincadeira também nos passam muito daquilo que é a sua cultura, os papéis sociais (...)”	1
		Autorregulação	“Nos jogos, o Saber ganhar e saber perder, permitem também, que a criança vá trabalhando aqueles sentimentos (...) A gestão da frustração é algo essencial para o equilíbrio emocional!”	3
	Interações que podem surgir durante as brincadeiras	Relações sociais	“(...) as relações sociais entre eles, e é aqui que elas se começam a formar. O respeito pelo outro, os laços sociais que se vão criando e vão percebendo melhor as suas vontades e as suas personalidades.”	3
		Imposição de regras e respeito pelo outro	“o brincar também passa por respeitar o espaço e as coisas dos outros”.	2

Como já foi mencionado anteriormente, no decorrer das brincadeiras com os pares a criança vai evoluindo, aprimora habilidades motoras, desenvolve o seu raciocínio, adquire mais consciência da importância de se colocar no lugar do outro e, ainda, se conhece melhor a si mesma. De acordo está Almeida (2018) quando diz que a criança quando está a jogar/brincar está a aperfeiçoar-se.

Outro aspeto mencionado é a partilha de culturas e a perceção dos diferentes papéis sociais. No grupo em estudo, este era um aspeto que se evidenciava em algumas brincadeiras, como na área do faz de conta ou nas brincadeiras no exterior, quando os diferentes pares interpretavam diferentes papéis, não se ficando apenas pelas suas ações, mas imitando, também, a língua que não era a sua, como é possível aferir na seguinte NC: “No faz de conta a MB e a M brincavam juntas, fingindo que estavam a falar ao telemóvel e que eram brasileiras, enquanto iam vestindo e colocando peças de vestuário” (NC3, r6, 20/10/2021).

Segundo Reis (2020), é “através da brincadeira social, [que a criança] reproduz as ações dos adultos nas suas brincadeiras, [que] as crianças realizam aprendizagens de ordem social e cultural, quando reproduzem situações imaginárias com o uso ou não de objetos próprios do mundo dos adultos” (p.29).

A entrevistada acrescenta ainda que, das interações que vão surgindo durante as brincadeiras surgem as relações sociais, dando lugar ao respeito pelo outro e aos laços sociais, sendo mencionado um exemplo muito claro, “dentro da sala brincamos com alguém e mesmo quando brincamos sozinhos, temos de nos impor determinadas regras de funcionamento do grupo”, “é preciso haver respeito uns pelos outros” (cf. Anexo I). E de acordo com Bona (2012), é a partir da interação com o outro que as crianças aprendem a estabelecer relações com os seus pares, a “conviver e [a] respeitar as mais variadas formas de cultura existentes no meio social” (p. 241).

No que diz respeito à partilha de culturas, a criança, sendo um agente social ativo e criativo, enquanto brinca, está a produzir a sua própria cultura ao mesmo tempo que contribui “para a produção das sociedades adultas” (Trevisan 2007, p. 3).

Desta forma, está a desenvolver-se socialmente sendo influenciada e influenciando a sociedade em que está inserida. Assim, é a partir das interações que são estabelecidas com os pares que aprende a relacionar-se, a “conviver e [a] respeitar as mais variadas formas de cultura existentes no meio social” (Bona, 2012, p. 241). Concluindo que, o respeito pelo outro ocupa um lugar muito importante no desenvolvimento social da criança, para que esta, no futuro, consiga viver em sociedade.

Esta afirmação é corroborada por Paiva (1995) quando menciona que, o brincar também faz com que sejam criadas relações de amizade, que a interação com os outros vai permitir a partilha, e o respeito pelo próximo compreendendo a importância do cumprimento das regras.

Sucintamente, uma criança quando brinca ao faz de conta/jogo simbólico está a recriar uma realidade vinda das suas experiências vivenciadas em tempos anteriores com outros atores sociais. É desta forma que vai aprendendo a dar significado às suas ações e a compreender o mundo que a rodeia, desenvolvendo a sua capacidade de atenção, memória e perceção (Bona, 2012). Posto isto, pode-se afirmar que brincar “é uma atividade social, com contexto cultural e social” (Monteiro e Delgado, 2014, p. 110).

3.5.2. As diferentes brincadeiras das crianças e o papel dos diferentes espaços no decorrer das mesmas

Para tentar chegar às diferentes brincadeiras do grupo, organizaram-se os dados da observação, as NC, numa tabela de análise categorial, a fim de ser mais fácil a sua análise e interpretação. Foi ainda tido em consideração o questionamento feito ao grupo sobre as suas brincadeiras preferidas no contexto de escola.

Desse modo, mediante a análise dos registos de observação (cf. Anexo M) e da tabela 4, averiguou-se que as brincadeiras de faz de conta são as que mais se destacam, nas diversas áreas da sala de atividades, sendo as relacionadas com o meio familiar que o grupo mais privilegia, como brincar aos pais e aos filhos e aos irmãos. Estes momentos ocorriam com alguma frequência por parte dos elementos do grupo, quer fosse uma criança sozinha a assumir um papel de um familiar ou com os seus pares. Porém, a imitação de personagens de séries ou filmes também estavam presentes.

Tabela 4

Análise de conteúdo dos registos de observação – Características das brincadeiras

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.
Caracterização das brincadeiras das crianças nas diferentes áreas da sala de atividades	Área da casa	Brincar de pais e filhos	“(…) o EN, a LP, a LG, a CR, a AV e a MA brincavam aos pais e aos filhos, onde o ED era o cão da família, a MA, a LP e a AV estavam a vestir algumas peças de roupa do faz de conta, assumindo outros papéis, como a mãe e as filhas.” (NC.22, r6, 23/11/2021)	9
	Área das construções	Diferentes brincadeiras com os diferentes materiais	“(…) a MB, a MP e a MG...mudaram de área e foram para a área das construções, onde com as peças de madeira e os bonecos da Playmobil construíram um castelo de rainhas. (dito pela MB)” (NC.35, r3, 20/01/2022)	7
	Área das expressões	Exploração de diferentes técnicas	“A MA estava nos desenhos (...) “Eu estou a fazer uma estrada cheia de tampitas,” (NC.3, r6, 20/10/2021)	5
	Biblioteca	Pequenas representações	“(…) “eu sou a professora e vocês são os meus alunos” (...)”(NC.49, r3, 9/02/2022)	4
	Área da escrita	Desenhar números e letras	“(…) pedindo a certa altura para desenhar também os números. A certa altura, a LG também se juntou a nós.” (NC. 30, r5, 12/01/2022)	4

	Área de luz e sombra	Uma boa organização leva a momentos de brincadeiras ricas	“o GG, o XA e o LC decidiram fazer um filme na área de luz e sombra, (...)” (NC.34, r3, 19/01/2022)	2
--	----------------------	---	---	---

Nestas brincadeiras, as crianças refletem a sua realidade, partilhando culturas e experiências (cf. Anexo I). O mesmo diz Kishimoto (2010) ao afirmar que, quando a criança brinca com bonecas e ou “objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família” (p.11). O mesmo acrescenta ainda que, a ação da criança no faz de conta inclui várias dimensões, como expressam os seus conhecimentos prévios, “os gestos, os movimentos, a linguagem falada, a forma de organização estética da casa, a autonomia para decidir o que fazer e a forma de brincar que aprendeu em casa ou na instituição infantil” (p.13),

Brincar ao faz de conta faz com que “o papel do brincar se torne mais importante ao longo do desenvolvimento e crescimento da criança” (Reis, 2020). Niles e Socha (2014) acrescentam ainda que, a criança ao “representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a sua imaginação e conviva favoravelmente no meio em que está inserida, tendo uma vida pessoal alegre e positiva” (p.86).

Mendonça (1994) acrescenta ainda que, a criança através das brincadeiras de faz de conta, desenvolve diversas capacidades, a título individual e em grupo, uma vez que este género de brincadeiras “resulta da vontade da criança em exprimir sentimentos, emoções e interesses face a uma realidade que deseja viver e reviver através da ação (p.65).

Posto isto, e mediante a análise da tabela 4, observa-se que o grupo já conseguia descentrar-se de si mesmo e escolher os objetos que mais se adequavam e de que precisavam para realizar a sua brincadeira, conversando e organizado-se com os pares antes de a iniciarem.

De forma a fortalecer a afirmação anterior, na sala de atividades, em cada uma das áreas as crianças recorriam aos materiais existentes para criar as suas brincadeiras, como por exemplo, na área das construções quando “A CR, a LG e a PF, brincavam (...) aos pais e as mães com os bonecos da Playmobil” (NC28, r3, 10/01/2022); na biblioteca “A CR e o GG brincavam muito divertidos (...)”, “contando histórias e brincando com fantoches” (NC.3, r6, 20/10/2021) , na área da mesa de luz e sombra quando “o GG, o XA e o LC decidiram fazer

um filme (...), o LC era o espectador e o GG e o XA estavam a fazer o filme” (NC.34, r3, 19/01/2022, cf. anexo M).

No pequeno registo do parágrafo anterior, para além do grupo evidenciar uma preferência, esta não é estanque, havendo diversidade nas brincadeiras. Também se consegue depreender a boa organização entre o grupo nos seus momentos de brincadeira, onde cada criança assume uma função de acordo com a brincadeira que está a ter com os colegas. Assim, demonstra que existe uma boa relação de amizade entre elas, já que, de acordo com Pombo (2020, citado por Cordeiro, 2012), as relações entre pares são “uma segurança, um recurso e um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional” (p. 392).

Fazendo agora uma análise comparativa entre os registos de observação e os resultados da questão colocada ao grupo sobre a sua brincadeira preferida na escola, verifica-se que as respostas foram bastante diversificadas, havendo crianças que responderam que gostavam de brincar no faz de conta; “gosto muito de brincar no faz de conta às mães e aos pais” (MS), que gostavam de fazer jogos de mesa: “gosto de jogar aos jogos dos números.” (JF), e estar na biblioteca “Ver livros e inventar histórias com os fantoches” (PF) (cf. Anexo N).

Posto isto, as opiniões das crianças quanto às suas brincadeiras preferidas na escola vão ao encontro do que já se verificou anteriormente. Apesar de gostarem bastante de brincar ao faz de conta não descartam de brincar noutras áreas e em outras coisas, demonstrando ter um leque bastante variado.

Neste sentido, os educadores têm um papel preponderante na estruturação do ambiente, pois dependendo dessa organização, assim será a sua gestão, enquanto grupo e nas brincadeiras que realizam nesse espaço, como se verifica no seguinte argumento exposto pela EC “sermos nós, os seletores dos brinquedos, dos contextos a serem explorados, dos objetos que nós queremos que eles explorem.” (cf. anexo I). o mesmo considera Branco e Corsino (2020) quando mencionam que,

os espaços e materiais atuam pedagogicamente, e as escolhas dos dirigentes e docentes na apresentação e ordenação destes espaços e no que ali se dispõe às crianças fazem diferença porque enunciam e são signos ideológicos que desencadeiam ações, interlocuções. Se as crianças são tidas como sujeitos ativos,

exploradores e produtores de sentidos é preciso pensar em um espaço que incentive a sua autonomia, sua autoria, sua criatividade (p.18)

Tabela 5

Análise de conteúdo dos registros de observação-Brincadeiras no(s) espaço(s) exterior(es).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro (exemplos)	Freq.
Papel dos espaços exteriores nas brincadeiras das crianças	No exterior	Diversidade de brincadeiras	<p>“O JF, o JS e o XA no recreio da tarde brincavam às oficinas, eles colocaram os pneus todos dentro da casa de madeira e diziam que “as motas vêm buscar os pneus e que depois quando já não precisam vem trazer outra vez” (ZF)” (NC.33, r3, 18/01/2022)</p> <p>“O JF, a MG, a MB e a MP estavam a fazer gincanas, usando os equipamentos do recreio, e diziam “cuidado, cuidado, não podes tocar no chão, é lava”. (NC.51, r3, 11/02/2022)</p>	14

Agregado aos vários momentos lúdicos analisados anteriormente, destaca-se também o papel dos espaços durante as brincadeiras das crianças. Na tabela 5, apresentam-se alguns dos momentos de brincadeira do grupo em ambos os jardins exteriores existentes na OS. Os espaços eram bastante diferentes, cada um oferecia diferentes estímulos, com diferentes complexidades, sendo evidentemente diferentes, dos estímulos que recebiam na sala de atividades.

Os materiais de que cada um dispunha influenciava as brincadeiras realizadas. No jardim do papagaio as brincadeiras eram mais direcionadas para o faz de conta e interpretação de papéis. Já no jardim dos pinheiros o grupo tinha brincadeiras mais direcionadas para a atividade física, como o jogar à bola, andar de triciclo e fazer gincanas, sendo assim “o brincar [um] espaço de reconstrução” (Sarmiento e Ferreira, s/d, p.6). “tempo/espaço em que ocorre intensa socialização e inúmeras brincadeiras espontâneas” (Maranho, 2012, p.279).

Neste sentido, Santos (2006, citado por Maranho, 2012), afirma “que os espaços são reflexos dos acontecimentos, fenômenos, ações e relações realizadas pelos sujeitos que os planejam, constroem e deles se apropriam” (p.275). sendo deste modo, para o autor, a apropriação do espaço dada pelas crianças dar um “sentido e significado, transformando-o em lugar” (p.275).

Na análise à questão colocada ao grupo (cf. anexo N), também se verificou que algumas crianças demonstraram preferência por brincar nos jardins exteriores, como é o caso do MG que gosta de “Jogar às escondidas no jardim”, do MS que refere “Jogar à bola no jardim”, da

LP que gosta de “Andar no triciclo no jardim, com a LG e a AV” e ainda a MP que aprecia “Brincar às mães e aos pais, no jardim” (cf. anexo M).

Aqui, tal como acontece na sala de atividades, os materiais e equipamentos têm influência nos momentos lúdicos das crianças, levando-as a ajustar as suas brincadeiras àquilo de que dispõem.

As os registos acima mencionados levam a concluir que o facto de existirem diferentes espaços, faz com que as crianças tenham mais hipóteses de escolha, levando-as a optar pela área que mais interesse lhes desperta ou com que mais se identificam, no caso da sala de atividade, ou a brincadeira que melhor se ajusta ao espaço, no caso dos jardins exteriores. Dando-lhes assim a possibilidade de efetuarem escolhas.

Silva et al., (2016) reconhece que, ” esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (p.26).

3.5.3. As interações das crianças nos momentos do brincar

Através da análise de conteúdo à entrevista da EC (cf. anexo I) e de algumas NC (cf. anexo M) depreende-se que, para o grupo de crianças, não havia brincadeiras de rapazes ou de raparigas, todos brincavam nas diferentes áreas de igual modo, com os diferentes pares (rapazes e raparigas), pois cada um deles, para Katz e McClellan (2006) “têm um papel cada vez mais importante no desenvolvimento social“ (, p.17) uma vez que é a partir das interações que se estabelecem e que, são expostos “valores [que] proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios” (Cunha, 1994, p.26). Apesar de serem evidentes as preferências de algumas crianças em brincar mais numa área do que noutra.

Tabela 6

Análise de conteúdo dos registos de observação- Interações criança-criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.
Interações e relações das crianças nos momentos do brincar	Diferentes intervenientes	Criança/adulto	“No recreio o MV veio ter comigo “Tânia, podes vir brincar à brincadeira do vulcão? (...)” (NC.46, r3, 4/02/2022)	5
		Adulto/Criança	“Estava no faz de conta a brincar com a M, a M o G e o G, quando a L veio junto a mim e me abraçou e sorriu, (...)” (NC.2, r8, 19/10/2021)	6
		Criança/ Criança	“No recreio, a MP e a MB estavam a jogar às escondidas, mas de uma forma diferente do jogo tradicional, e para decidirem quem é que ficava a	8

			contar jogavam à “pedra, papel ou tesoura”. (NC16, r5, 12/11/2021)	
--	--	--	--	--

Os grupos de brincadeira eram formados de acordo com as áreas de interesse de cada criança e/ou por influência dos pares. A análise espelha isso mesmo, tanto que, podíamos encontrar meninas a brincar na área das construções como meninos a brincar ao faz de conta, havendo uma boa relação entre pares. De acordo com Cordeiro (2012) as crianças têm uma predisposição natural para “escolher amigos parecidos com ela” (p. 393) ou pela forma de como brincam (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

Na tabela 6, são evidenciados alguns momentos de brincadeira entre pares, mostrando que existe tomada de decisões em grupo, partilha de ideias e espírito de ajuda. Este discutia ideias, inventava e recriava situações e ações de diferentes formas, tendo sempre por base uma boa comunicação, sendo claro que se conseguiam colocar no lugar do outro. Estes momentos são reflexo do papel ativo e central tido pelo grupo (Ferreira, 2004, p. 94), onde “o comportamento de cada ator é tanto uma resposta quanto um estímulo para o comportamento do outro” (Rubin, Bukowski, Parker e Bowker 2008, “p. 3), levando a que em conjunto evoluam e se desenvolvam socialmente.

A partilha das brincadeiras e áreas de interesse com os diferentes pares era algo emergente no grupo. Cada criança permitia que os colegas entrassem e saíssem destas, sempre que preferissem ir brincar para outra área ou com outros amigos, podendo inclusive acompanhar o colega nessa transição, demonstrando assim, a existência de uma boa dinâmica de grupo.

Esta aceitação indica que a criança já não está centrada apenas em si, o que nem sempre é um processo fácil, pois segundo Hay (2005, citado por Pombo, 2020), a “capacidade de interagir de forma harmoniosa com os pares depende das habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças” (p.42), ou seja, “As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares (...), interagem com mais sucesso (...) [e são] melhor[es] a negociar as disputas entre os seus pares” (Vale, 2009, p. 130).

Os aspetos mencionados acima podem também ser confirmados na NC nº 31 do dia 13/01/2022, onde , “o GG, o JS, o MV, o TA e o XA brincavam na área das construções, contudo estavam divididos em três grupos, o JS e o GG brincavam com os blocos de madeira, o MV, o TA e o XA brincavam com os brinquedos da Playmobil.”, bem como na NC nº 35, do dia 20/01/2022, quando “a MB, a MP e a MG (...) mudaram de área e foram para a área das

construções, onde com as peças de madeira e os bonecos da Playmobil construíram um ‘castelo de rainhas’(dito pela MB)”

O grupo ao adotar esta postura, consegue alargar as suas relações sociais, relações estas que para Ricardo e Rossetti (2011), “contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, pois visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões” (p. 83) levando à existência de relações de amizade, tendo estas por sua vez, um papel muito importante no que à vida social das crianças diz respeito, tendo estas influência quer a nível emocional, social e cognitivo (Garcia e Pereira, 2011).

Quando a criança estabelece diferentes e interações passando por várias brincadeiras, esses momentos traduzem-se em diferentes experiências e novas aprendizagens. Aspeto este que, é mencionado pela EC, quando se refere às relações sociais das crianças, quando estão a brincar com os seus pares.

Nos seguintes excertos da análise à entrevista à EC pode-se verificar que a mesma corrobora o que foi mencionado anteriormente, as crianças quando brincam “vão aprendendo a tomar decisões, a criar regras uns com os outros, e a decidirem a altura de parar ou de começar um novo jogo. Portanto, acabam por desenvolver noções de autonomia, [e] responsabilidade. (...) A brincadeira infantil, também nos mostra muito sobre a cooperação e as relações sociais entre eles, e é aqui que elas começam a formar, [o] respeito pelo outro, os laços sociais que se vão criando e vão percebendo melhor as suas vontades e as suas personalidades.” (cf. anexo I).

A divergência de opiniões ou discordância nas brincadeiras eram por vezes fatores que tinham influência na relação com os pares, situações essas que levavam a que uns se identificassem mais com um amigo do que com outro. De seguida, é exposto um exemplo de um pequeno desacordo entre pares,

A MB, a MG e a MP estavam no comboio a decidir ao que iam brincar, entretanto olham para mim e vieram ter comigo ‘Tânia queres vir brincar connosco aos bebés?’ e juntei-me a elas. Entretanto, as três fazem ‘a-na-ni-na-não’ para ver quem é que era a bebé, tendo calhado à MB. A MP disse que também queria, até que então a MG intervém e diz ‘MP, tu já foste o bebé muitos dias, foste ontem, antes de ontem, antes de ontem, ok MP?’ A MP aceitou, mas, entretanto, começaram a conversar sobre a troca de autocolantes que a MB tinha trazido e só depois é que começaram a brincar (NC.35, r3, 20/01/2022).

Contudo, o grupo sempre conseguiu gerir muito bem esses momentos de desacordo, sem ser necessária a intervenção do adulto. O que no ponto de vista de Corsaro (1997, citado por Trevisan, 2007) os momentos sociais não devem ser vistos apenas como um contributo

favorável no desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas sim como “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (p. 4), pois o mais relevante é a forma como as crianças chegam a acordo, partilham e criam as suas soluções tanto para com os adultos como para com as outras crianças.

Já na perspectiva de Duarte, Alves e Sommerhalder (2017), no decorrer das brincadeiras tanto se podem criar amizades como inimigos com muita facilidade, devido ao confronto com situações de alguma discórdia, tal como as que são apresentados dois parágrafos acima. Deste modo, “o brincar oferece uma organização para a iniciação de relações emocionais, ao gerar o desenvolvimento dos contatos sociais” (Winnicott, 1982, citado por Duarte, Alves e Sommerhalder, 2017, p. 158).

Em relação às interações estabelecidas tanto entre criança-adulto, como entre adulto-criança, no primeiro caso verifica-se uma aproximação das crianças ao adulto, convidando-o para integrar as suas brincadeiras. Já no segundo caso, era o adulto que se encontrava a brincar com as crianças por iniciativa própria. Estas duas situações demonstram a importância do papel do adulto/educador nas brincadeiras das crianças, uma vez que estas passam a maioria do seu tempo na escola, e é junto do educador que vão procurar algum conforto e segurança, sendo ainda, através desses momentos que se vão criando relações de confiança. De acordo com Silva et al. (2016) o “cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p. 24).

Nesta linha de pensamento, também a EC refere que,

Eles, criam connosco laços afetivos muito grandes, eles passam maior parte do tempo connosco na escola, e o facto de nós estarmos ali a dar-lhes algum tempo do nosso e alguma da nossa disponibilidade, faz com que o interesse e motivação deles ainda cresça mais. (cf. anexo I)

Assim, de acordo os dados recolhidos, é possível afirmar que o educador tem um papel ativo nas brincadeiras do grupo, sendo por vários momentos envolvido nas mesmas, quer por iniciativa das crianças, quer por iniciativa própria.

Conclui-se ainda que o envolvimento do adulto nas brincadeiras dos mais pequenos tem um papel muito importante no processo de criação de laços, no conhecer e perceber quais são os interesses das crianças, para além de ser uma ocasião oportuna para o estabelecimento de relações de confiança entre o educador e criança, como é possível perceber pelo testemunho da EC “o adulto ao participar nas brincadeiras das crianças, muitas vezes podemos ter pistas e uma visão diferente nas inquietações que muitas vezes as crianças têm que não conseguem expor tão bem, num grande grupo.” (cf. Anexo I). Kishimoto (2010) acrescenta que o brincar

entre adulto-criança e visse versa, “é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras” (p.3).

3.5.4. Analisar o papel do adulto nas brincadeiras das crianças

Analisando a entrevista à EC, como se pode perceber na tabela 7, esta dá grande importância às brincadeiras livres, vindas e organizadas pelas próprias crianças, essas são mais ricas e surgem de forma espontânea, demonstrando o que estão a sentir, de acordo com Reis (2020) é “através do brincar livre e da realização de jogos, [que] as crianças também desenvolvem competências ao nível da superação de frustrações quando lidam com as perdas e as vitórias das suas ações, [sendo] quase como que uma lição de vida”, Monteiro & Delgado, (2014) acrescentam ainda que “as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida” (p. 109).

Tabela 7

Análise de conteúdo da entrevista semi-diretiva à educadora cooperante – Momentos e brincadeiras privilegiadas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Momentos e brincadeiras privilegiadas	Tipos de brincadeiras	Livre/ espontânea	“Normalmente a brincadeira LIVRE é orientada por eles é motivada por alguma coisa interna...”	3
		Brincadeiras orientadas mediante objetivos a cumprir	“...por vezes também se calhar oriento um bocadinho as brincadeiras, é importante também balizar aquilo que nós queremos e na nossa ação como educadores, se temos um objetivo a atingir se calhar, precisamos às vezes orientar qualquer coisinha para conseguirmos visualizar melhor essas conquistas e coisas que queremos ver desenvolvidas.”	1

Neste sentido, é através da brincadeira livre que a criança “aprende a decidir, a ter opiniões próprias, a descobrir o seu papel e os seus limites, expressa as suas necessidades de explorar o mundo” (Niles & Socha, 2014, p. 85).

Contudo, a entrevistada também considera que em certos momentos é importante o educador ser um impulsionador de novos desafios, como é possível comprovar no seguinte registo, “questioná-los, podemos despertar mais ideias, podemos estimulá-los na procura e na descoberta de soluções” (cf. Anexo I), arranjando diferentes estratégias que estimulem a criança sem que altere a sua brincadeira, mas sim ajustando-se à mesma, Coelho e Vale (2017),

corroboram dizendo que o educador deve ajustar “o seu discurso e ações [...], não modificando as regras criadas pelos mais pequenos” (p. 23)

Assim sendo, segundo Silva et al. (2016, citado por Pombo, 2020) o educador deve “respeitar e valorizar a crianças, ouvi-la, deixá-la tomar decisões, valorizar os seus saberes e apoia nas suas decisões e preocupações”.

Conclui-se ainda que o envolvimento do adulto nas brincadeiras dos mais pequenos tem um papel muito importante no processo de criação de laços, no conhecer e perceber quais são os interesses das crianças, para além de ser uma ocasião oportuna para o estabelecimento de relações de confiança entre o educador e criança, como é possível perceber pelo testemunho da EC “o adulto ao participar nas brincadeiras das crianças, muitas vezes podemos ter pistas e uma visão diferente nas inquietações que muitas vezes as crianças têm que não conseguem expor tão bem, num grande grupo.” (cf. anexo I)

Desta forma, a interação da criança com os adultos faz com que esta “aprenda mais facilmente a acreditar nela própria enquanto protagonista da resolução de problemas, a confiar nos adultos para a apoiar quando necessita, a ser empática e altruísta, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas” (Hohmann e Weikart, 2011, p.92).

4. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Como é possível verificar através da análise dos dados, os diferentes momentos de brincadeira do grupo são transportados para a sua realidade, partilhando culturas, experiências, entre muitas outras aprendizagens, estando a desenvolver, ao mesmo tempo, a sua imaginação e criatividade. Neste sentido, as crianças estão também a envolver-se socialmente com os pares, criando, assim, uma relação de amizade com os mesmos. Pode-se assim dizer que, ao brincar, a criança, cresce e desenvolve-se nos diferentes níveis, sejam estes pessoais, sociais ou cognitivos.

De acordo com Bona (2012), a criança, quando brinca, recria experiências que viveu com outros participantes sociais, sendo estas reconstruídas através do sistema simbólico. Desta forma, aprende a dar sentido às suas ações e a interpretar o meio que a rodeia, desenvolvendo habilidades de concentração, memória e perspetiva.

Com isto, pode-se afirmar que, brincar “é uma atividade social, com contexto cultural e social” (Monteiro e Delgado, 2014, p. 110). De acordo com a literatura revista, o brincar é caracterizado pelo pensamento e por uma atividade simbólica, significativa, voluntária e dirigida por regras (Fromberg 1992, citado por Samuelsson e Fler, 2010), sendo esta uma ação que ajuda a criança a confiar nas suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e/ou com os adultos (Moyles 2002, citado por Carvalho, Alves, e Gomes, 2005).

Já para Kishimoto (2010), o brincar, é determinado como uma ação livre, iniciada e guiada pela criança, que lhe dá prazer, mas que não exige como condição um produto final, observação esta que vai ao encontro do que é valorizado pela EC, como já foi mencionado no ponto anterior e como é possível observar na tabela 7.

Em suma, neste estudo desenvolvido com o grupo de crianças da sala 5, torna-se possível verificar que as brincadeiras do grupo se encontravam, principalmente, na fase do jogo dramático ou simbólico, em que as suas brincadeiras, para além de terem o imaginário como base, iam muito ao encontro do que era a sua realidade, brincando e reinventando situações relacionadas com a vida real, como situações familiares, profissões e, ainda, a imitação de personagens de filmes ou séries, havendo, assim, alguma versatilidade de brincadeiras.

No decorrer destas brincadeiras, a organização do grupo variava de acordo com vários fatores, sendo que, primeiramente, se observa o fator emocional, ou seja, o grupo organizava-se mediante as suas relações de amizade, juntando-se com os pares com quem mais se identificavam. Segue-se o fator espaço, pois, de acordo com o local onde se encontravam a brincar, na sala de atividades ou num dos dois jardins, assim era a sua organização e definição

de brincadeira, uma vez que os três espaços oferecem estímulos diversificados, levando a áreas de interesse diferentes para cada criança.

Na sala de atividades, o grupo acabava por estar um pouco mais limitado ao nível físico, mas, em contrapartida, possuía muitos mais materiais para explorar e poder reinventar-se, como foi possível perceber quando foram mencionados no ponto da caracterização do espaço.

Já os espaços exteriores eram espaços físicos mais ricos, onde o grupo podia adquirir diferentes competências que no interior não lhe era permitido, como correr, saltar, trepar, entre outras, tendo ainda a possibilidade de explorar os diferentes equipamentos e materiais não estruturados que têm disponíveis, dando-lhes os mais variados significados. No jardim dos pinheiros, quando o JF estava a brincar com um triciclo a fingir que este era uma máquina de fazer pão, ou quando

O JF, o JS e o XA no recreio da tarde brincavam às oficinas e colocavam pneus todos dentro da casa de madeira dizendo que “as motas vêm buscar os pneus e que depois quando já não precisam vêm trazer outra vez” (ZF)” (NC33, r3, 18/01/2022).

Estas observações coadunam-se com o que é mencionado por (Fjortoft, Woolley e Lowe, citados por Ferreira, 2015) quando se refere à exploração no exterior como sendo um local que contribui amplamente para o desenvolvimento da “autoconfiança, autonomia, imaginação, criatividade, (...) capacidades motoras, nomeadamente coordenação, equilíbrio e agilidade”, da criança (p. 11).

Estas relações de amizade eram tão relevantes que as suas opiniões e atitudes tinham influências nos seus pares, situação essa que levava a que uns se identificassem mais com um amigo do que com outro, levando à criação de pequenos grupos, grupos estes que, tanto podiam ser homogéneos como heterogéneos no que diz respeito ao género, não havia nenhuma categorização para a criação dos mesmos, demonstrando assim, a sua capacidade de escolha e de se relacionar com o outro.

Por fim, salienta-se a importância do envolvimento do adulto nas brincadeiras das crianças, como já foi mencionado no ponto anterior. Após todas as leituras realizadas e a interpretação dos dados recolhidos da análise de conteúdo, constatou-se que através de uma boa relação pedagógica que se consegue ter uma prática de qualidade, e haver momentos de interação entre adulto-criança é a base para se estabelece uma relação de confiança, Vygotsky (1978) reforçou essa visão ao observar que a interação social tem dois interlocutores a criança que aprende e o educador que ensina.

Já Meirieu (2002) sustenta e confirma que, a relação pedagógica “emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo” (p.73). Bento e Portugal (2016) completam, dizendo, que “a atuação do adulto deve ser ponderada em função do conhecimento que tem das competências e interesses da criança, refletindo-se em torno dos ganhos de desenvolvimento que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafio” (p. 93).

Sendo deste modo a sua relação uma relação desafiadora, pois esta vai além

da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (Meirieu, 2002, p.73).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Neste último capítulo, pretendo apresentar uma reflexão final de todo o processo de intervenção realizada tanto em creche como em JI.

Considero que o caminho percorrido na PPS II, tal como na PPS I, foi um caminho que me permitiu um crescimento e uma aprendizagem, tanto ao nível pessoal, como profissional.

Ressalvo que, neste processo, a formação inicial teve grande importância, pois foi a “fase [onde se promoveu] um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional” (Estrela e Caetano, 2012, p. 220), sendo esta fulcral para todo o caminho percorrido. É através dessa formação que a prática pedagógica se consolida, assegurando que nos mantenhamos em constante crescimento, fazendo-nos questionar e refletir sobre o trabalho realizado e abrindo caminho para os desafios futuros. Leva-nos a comparar, a refletir e a confrontar diferentes perspetivas, o que conduz a uma evolução e a uma aprendizagem e atualização contínuas.

Nesta linha de pensamento, reconheço que a construção da profissionalidade não é algo que acontece de um momento para o outro, é um processo que implica tempo e que está em constante evolução, sendo a criança o centro da ação, levando a que o educador se defina numa dimensão ética e humana. Segundo Sarmiento (2009, p.50) o educador “reconstr[oi] significados e ações ao longo da sua trajetória identitária”.

Para que tal aconteça, é necessário que nós, enquanto educadores, tenhamos a capacidade de reconhecer estas mudanças, pois ao compreender que elas acontecem e que são uma constante na nossa profissão, estaremos a (re)construir-nos como pessoas, mas, sobretudo como profissionais, tentando ultrapassar questões que implicam a superação de algumas barreiras e desafios.

Apesar de não haver uma prática educativa mais adequada que outra, considero que uma prática de qualidade é aquela que caracteriza todo o contexto só assim o educador terá em consideração a observação da criança, não fosse esse o meio pelo qual medeia a sua ação, ajustando assim a mesma às diferentes realidades, interesses, necessidades e competências da criança (Oliveira-Formosinho, 2012).

Nos capítulos anteriores já foi explanado e explicado todo o meu percurso na PPS II, tendo recorrido a vários autores que se revelaram de grande importância pois ajudaram-me a perceber melhor todos os passos que foram dados.

No que concerne à intervenção educativa no contexto de creche, não foi muito difícil porque foi realizada na instituição onde estava a trabalhar, logo, o ambiente já me era familiar e as crianças da sala onde foi realizada a PPS I também. Apesar de não pertencer à equipa

educativa da sala, foi uma prioridade para mim estabelecer uma boa relação de confiança adulto-criança. Esta construção efetiva de uma sólida relação, ao nível da confiança e da afetividade, tem um significado muito relevante para a promoção de um bom ambiente de aprendizagem.

Já no que diz respeito à intervenção em JI, como já foi mencionado anteriormente, a realidade foi bastante diferente. Considero que esta foi uma mudança fundamental para o meu crescimento como profissional, contactei e conheci uma nova forma de ensinar onde igualmente aprendi bastante.

Tal como aconteceu na PPS I, desde o início que estabeleci uma boa relação afetiva e de confiança com as crianças; estas receberam-me com muito carinho e entusiasmo, o mesmo acontecendo com a equipa educativa de sala. Só assim foi possível trabalharmos em conjunto.

Em relação a ambos os contextos onde as práticas foram realizadas, assistiu-se à criação de um ambiente que facilitou a articulação entre a teoria e a prática, tendo proporcionado a aquisição de novos conhecimentos a partir das experiências e situações vivenciadas.

Considero que, apesar da teoria ter contribuído para a construção da minha identidade profissional, foi na prática que encontrei as evidências. Afinal, são as experiências que nos enriquecem, segundo Sarmento (2012, p.25), estas “corresponde[m] a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” Pode assim afirmar-se que o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância só foi possível depois de ter contactado e vivenciado os contextos e os elementos que neles se inserem.

Gostava de evidenciar a grande importância que o estágio teve para a minha formação profissional. Segundo Vasconcelos (2009), é caracterizado como um espaço de tempo que promove novas aprendizagens, de interações no presente contexto, tendo a EC e a orientadora um papel crucial para que o processo de formação se tornasse mais rico e interessante.

Em ambas as intervenções, tive como objetivo ir ao encontro dos interesses das crianças, dando resposta às necessidades das mesmas. Para tal, tive de recorrer à observação para que pudesse entender as características do grupo no seu todo e, em particular, cada criança individualmente. O mesmo é corroborado por Oliveira-Formosinho (2012), quando diz que não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um

conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 59).

Deste modo, pode dizer-se que é da responsabilidade do educador de infância ter a consciência de que cada criança é um ser único com interesses e necessidades próprias, individuais, levando-o assim a construir um currículo adaptado com a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva et al., 2016, p.10). Depois de ter essa consciência consolidada, comecei a planificar atividades com o objetivo de promover aprendizagens ativas, isto é, “uma aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2011, p.22).

No decorrer da minha intervenção, enquanto elaborava as reflexões diárias e semanais, consegui analisar alguns acontecimentos educativos que para mim foram importantes. E foi através destes meus momentos de reflexão que pude adaptar e adequar a minha prática, proporcionando um desenvolvimento integral das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. O processo de aprendizagem só foi possível com a colaboração da orientadora e da EC, que durante o percurso me foram auxiliando, de forma a melhorar a minha prática.

O momento de reflexão é de grande importância no processo de formação, pois é através da mesma que se evolui e se melhora a prática pedagógica. Sarmiento (2009), reafirma que nesta profissão tem de se aprender saberes e conteúdos específicos da área e deve-se desenvolver um processo reflexivo constante. Essa prática reflexiva é visível nas reflexões diárias e semanais e nas reflexões após as atividades desenvolvidas. Foi nesse processo de refletir que questionei algumas das minhas ações e práticas, e me questionei sobre o que poderia ter feito diferente.

Mas foi só quando iniciei a investigação que compreendi verdadeiramente o seu sentido de se realizarem essas reflexões, bem como, as observações, registos, documentação, planeamentos e que se avaliassem. Pois todas estas etapas fazem ligação e objetivam-se a estratégias de comunicação, promovendo e facilitando verdadeiramente o nosso envolvimento nos vários contextos da vida das crianças. No fundo, uma investigação é encaminhada a partir de uma organização coesa e coerente, tendo esta uma importância bastante relevante na nossa evolução enquanto profissionais.

Em suma, todas as etapas do meu percurso académico foram fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade profissional, ajudando-me a reconhecer as minhas fragilidades e a saber como contorná-las. Considero que me fez crescer tanto como futura

educadora, como ao nível pessoal. Tenho em mente que, daqui para frente, espero e desejo ser uma educadora mais atenta, ativa, competente, observadora, reflexiva, ouvinte, afetuosa e amiga, pois os afetos são de extrema importância para estabelecer relações e assim promover aprendizagens significativas.

No fundo, se pudesse descrever todo o meu percurso em duas ou três palavras seriam, aprendizagens, desafios e superações.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Quando iniciei as Práticas Profissionais Supervisionadas, estava com algumas inseguranças, no sentido de não saber se iria ser capaz ou se iria conseguir corresponder ao esperado. Contudo, o tempo foi passando e foi-me mostrando que não tinha razão para tais inseguranças.

Apesar de ter sido um caminho onde, por vezes, tive os meus momentos de fraqueza, nunca desisti, demonstrando a mim mesma que quando se tem força de vontade e perseverança, conseguimos ultrapassar todos os obstáculos que nos aparecem pelo caminho.

Algo que considerei que teve um grande impacto para que me sentisse confiante, foi nunca me ter sentido apenas como uma simples estagiária que estava a aprender a ser educadora e a ganhar experiência, mas sim como uma educadora que estava na reta final do seu percurso académico. Foi-me dada a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi ao longo deste caminho. Para além disso, a existência de trabalho de equipa em conjunto com a EC e a AO, mostrou-me, de uma forma clara, todo o trabalho de retaguarda que existe antes de passar à prática com as crianças. A planificação, a escolha da forma como se iria aplicar, tendo em conta os interesses manifestados pelas crianças, o ouvir e dar voz à criança, o refletir em conjunto com as crianças foram, para mim, algumas das aprendizagens mais relevantes que adquiri ao longo deste processo.

Curiosamente, todas estas inquietações e questões que emergiram ao longo de todo o meu percurso académico, finalmente tiveram resposta(s). Respostas essas obtidas devido ao facto de ter tido uma boa equipa ao meu lado, que me deu toda a liberdade e oportunidade. Estes quatro meses foram bastante exigentes e com muitas reflexões sobre a participação e envolvimento das crianças, sobre o meu papel enquanto adulto e sobre que tipo de Educadora de Infância quero ser.

Nas minhas intervenções, a minha interação com o grupo, as estratégias adotadas para o momento e a liberdade de gestão autónoma de diversos momentos da rotina diária, foi importante porque me permitiu contactar melhor com a realidade vivenciada no dia-a-dia do grupo e do contexto. Também foi fundamental conhecer e acompanhar o trabalho feito pela equipa, em ambos os contextos, permitindo compreender o verdadeiro papel de um educador, sem esquecer que “O educador de infância deverá ser sensível, afetuoso, compreensivo e flexível pois deve adaptar-se às necessidades das crianças e por isso conhecê-las de modo a intervir no seu desenvolvimento, acompanhando-as nos seus progressos (...)” devendo ser igualmente “(...) um observador participante, atento e disponível.” (Ferreira, 2013, p. 10)

Quanto à realização da investigação, esta resultou num estudo de caso, procurei sempre manter um olhar atento em todos os momentos de brincadeira do grupo, de forma a poder compreender melhor quais as suas preferências e a sua forma de se relacionar com os pares, respeitando sempre o espaço de cada criança, esta postura vai ao encontro do que Ponte (2006) menciona, os estudos de caso “usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática” (p.16).

Para além do olhar atento que resultava em NC e registos de imagem, para posteriormente serem analisadas minuciosamente, procurei sempre que o grupo me incluía nas suas brincadeiras integrar-me, deixando-me ser “conduzida” por eles naquele momento que era seu. Pois só assim é que, conseguia compreender a sua perspetiva, a forma como interpretavam os diferentes papéis sociais e ainda a forma como se organizavam socialmente, que no fundo era o que pretendia investigar durante esses momentos de brincadeira.

De acordo com Pombo (2020) o

brincar é a atividade natural das crianças, quando estas brincam relacionam-se, comunicam, partilham, recriam a sua realidade e expressam e compreendem emoções. [Tornando-se assim, o brincar] essencial para a formação de amizades e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo ser o elemento central das culturas infantis (p.61).

Contudo, e apesar ter sido bem aceite e integrada no grupo e na equipa pedagógica, penso que a minha maior limitação foi, por razões externas à PPS II, não ter tido a capacidade de perceber que poderia ter procurado recorrer a mais intervenientes na recolha de informação antes do termino da prática, como a AO, por exemplo e a mais instrumentos, como observações sistemáticas, por exemplo. Pelo que, quando comecei a realizar a análise dos dados, senti que tinha pouca informação para cruzar, o que dificultou a obtenção de resultados mais consistentes, porém, tentei dar o meu melhor com a informação que tinha.

Para concluir, a partir do tema desta investigação, considero que existem potenciais pontos que poderiam vir a dar lugar a novos estudos, tais como, aprofundar de que forma é que do brincar influência na construção do conhecimento; de que forma é que a diversidade de materiais didáticos influencia brincadeiras das crianças e de que forma é que a relação com a outra influência a formação de personalidade de uma criança.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educativa*. Universidade Aberta. Consultado em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Almeida, T. (2018). *O Brincar como técnica de si*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70 (spe), 152-166.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bagdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em - educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. In C. Craidy, & G. Kaercher, Educação Infantil - Para que te quero? (pp. 67-79). Artmed.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.72, 89-92.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. Routledge
- Bona, A. (2012). Interação entre pares: A linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 241-252). Nova Harmonia.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.) (5.^a ed.). Editorial Presença
- Cardona, M & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Psicossoma. Livro
- Cardona, M. (1992). Organização do espaço e do tempo no JI. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.

- Carvalho, A., Alves, M., & Gomes, P. (2005). Brincar e Educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 218-219
- Craveiro, C & Silva, B (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, p.33-53
- Coelho, A. (2013). Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de infância: Alguns Desafios. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28884>
- Coelho, A., & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório vol.3, nº6*, pp. 316-337.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos (6.ª ed.)*. A Esfera dos Livros
- Cuambe, C. (2012). *Reflexão sobre as Práticas Educativas de um Educador de Infância – Um Estudo Autobiográfico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa
- Cunha, N. H. S. (1994). *Brinquedoteca - um mergulho no brincar*. Maltese
- Branco, J. & Corsino, P. (2020). Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. *Revista do Centro de Educação*
<https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553086/117162553086.pdf>
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância (pp. 687-724)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), pp. 24-34
- Duarte, C., Alves, F. & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28(2), 153-173.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação*, (pp. 105 126). Porto Editora.
- Estrela, M. & Caetano, A. (2012). *Reflexões sobre a formação ética inicial de professores*. Interações, 21 (pp. 219-230).
- Febrer, I., Jansà, E. (2011). Empieza la escuela infantil. *Revista In-fan-cia* 129 pp. 10-16
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. (1ª Edição)*. Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (1994). *Portfólios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In Pensar a avaliação para o melhor da aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.

- Ferreira, A. M. F. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Edições Afrontamentos.
- Ferreira, M. (2013). *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim de infância*. (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultado em: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6562>.
- Figueiredo, A. (2014). *Interação Criança- Espaço Exterior em Jardim de Infância*.(Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro)
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (2.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. cap.11, p. 229- 280.
- Galvão, J & Marques, R. (2018) Como envolver os pais nas práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico? *Revista da uiips*, vol. 6, n.º 1, pp. 37-46
- Garcia, A. & Pereira, P. (2011). *Amizade na infância: Um estudo empírico no Projeto Caminhando juntos de Vitória*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Godinho, A. (2016) *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, publicada] Instituto Superior de Educação e Ciências
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- HORN, M. da G. S. (2007). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- Horta, P (2010). *A microanálise através da entrevista semi-directiva. Uma avaliação do ciclo da autorregulação da aprendizagem*. [Dissertação de mestrado] universidade de lisboa faculdade de psicologia
- Maranho, M. (2012). Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. *Pensar a Prática, Goiânia*, v. 15, n. 2, p. 272550
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-48). Texto Editores
- Kishimoto, M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário nacional do currículo em movimento*. Ministério da Educação

- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Mata, L & Pedro, L (2021) *participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Artmed Editora S.A..
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a pratica. Horizontes da didática*. edições ASA)
- Monteiro, C. & Delgado A. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma Análise dos Estudos da Infância*. Saber & Educar, 19, 106-119.
- Navarro S. (2009) *O brincar na educação infantil. IX Congresso Nacional de Educação-educere*
- Neto C. (2020) *Libertem as crianças*. Contraponto
- Niles, R. P. J. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Revista Divulgação Científica*, 19(1), 80-94.
- Nunes, C (2020) *A importância da relação pedagógica em jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação de Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108). (4ª Ed). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Paiva. (1995). *A brincar também se aprende*. Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.ª ed.). Porto Editora

- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [tese de doutoramento] Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Pombo M, (2020). *As relações de amizade num grupo de crianças de 5 e 6 anos* [Dissertação de mestrado] Escola superior de educação de Lisboa
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMAEstudo%20de%20caso%29.pdf>
- Portugal, G. (2011). “No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços”. *Conselho Nacional de Educação, CNE* (pp. 47-60). Educação das Crianças dos 0 aos 3.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças* (2ªed). Porto Editora
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, nº1.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Pramling-Samuelsson, I., & Fler, M. (2010). *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. Springer
- Quaresma, M., (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação Jean Piaget
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Reis, L. (2020) *O brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras*. [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Lisboa
- Resende, A. (2013). *Supervisão da Gestão Curricular Flexível para uma Escola Inclusiva*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.

- Ricardo, L. & Rossetti, C. (2011). O conceito de amizade na infância: Uma investigação utilizando o método clínico. *Construção Psicopedagógica*, 19, 82-94.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 24-29.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 93.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Developmental psychology: An advanced course* (pp. 1-82). Wiley.
- Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Sarmiento T. & Ferreira F. (s/d) *Brincar e Aprender na Infância- Coleção infância*. Porto editora
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Coleção Infância 21. Porto Editora.
- Silvestre C. (2012) *A importância das brincadeiras na educação infantil*. Universidade Federal de Minas Gerais
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 10-20). Texto Editora.
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Universidade do Algarve
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças – A construção social de sentimentos na interacção de pares. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Editora Vozes.
- UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. Recuperado de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2019.pdf
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Afrontamento.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2), 129-146.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Outros documentos consultados:

- Projeto Curricular de Grupo da Sala 5 (2021/2022)
- Regulamento Interno de funcionamento da creche e do jardim-de-infância (2012)
- *Síte* da organização socioeducativa (2022).²
- Ficha de Unidade Curricular (2021-22). ESELx-IPL.

² Por uma questão de anonimato não se coloca a referência completa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A- PORTEFÓLIO DA PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

| | " | | " |

Este anexo encontra-se gravado em PDF num ficheiro à parte

ANEXO B- GIÃO DE ENTREVISTA, À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante (PPS II 2021/2022)

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da Coordenadora Pedagógica acerca da Organização Socioeducativa;
- Conhecer os Modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo;
- Compreender as diferentes relações existentes entre os agentes educativos e entre a escola e a famílias;
- Caracterizar o ponto de vista apresentado pela educadora cooperante sobre o envolvimento e participação das famílias na Organização Socioeducativa.
- Caracterizar as conceções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar no jardim de infância;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS I. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
--	--	---	--

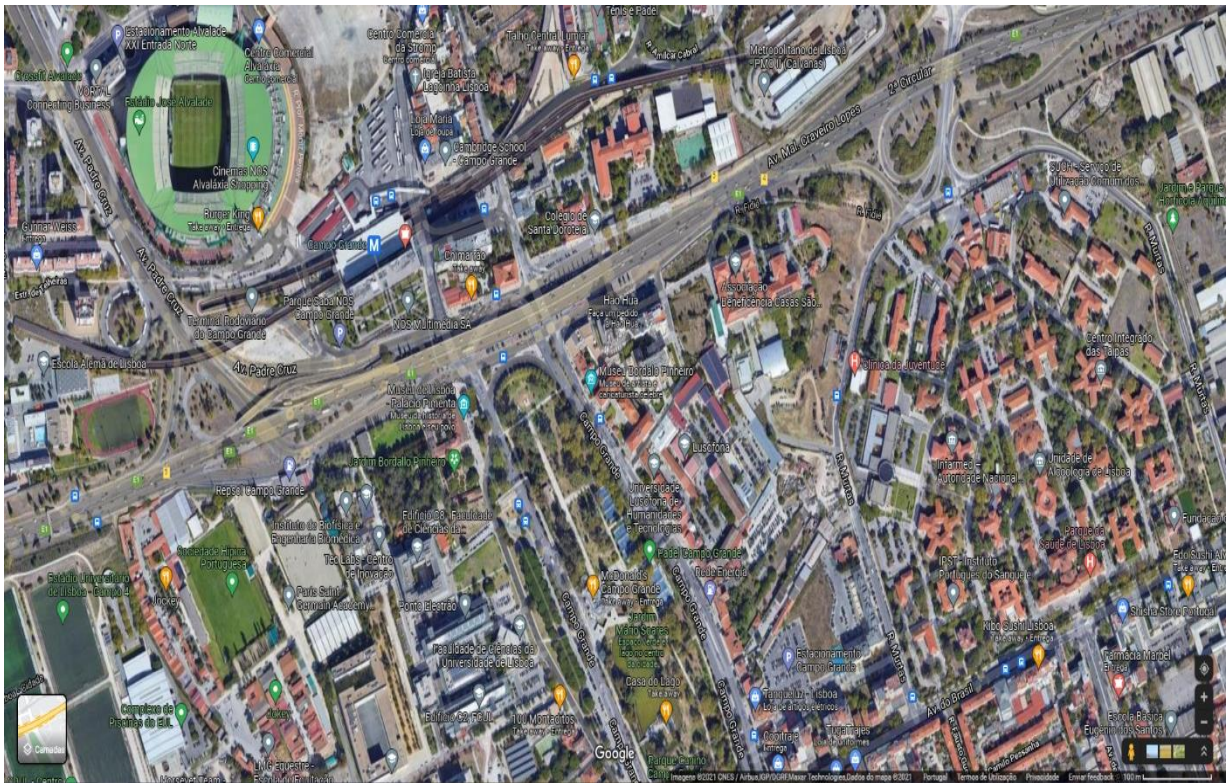
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico da entrevistada • Conhecer o percurso profissional da entrevistada • Conhecer o percurso profissional na presente instituição 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B6. Para além de exercer funções de educador/a de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</p> <p>B7. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de infância?</p>
<p>C. Caracterização da Organização Socioeducativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o Modelo Pedagógico adotado - Compreender como é gerido todo o contexto educativo • Caracterizar a apoio 	<p>C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?</p> <p>C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual o Modelo Pedagógico adotado na Organização Socioeducativa - Perceber quais as influências de cada um

	<p>prestado às crianças com NEE</p>	<p>C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?</p> <p>C4. Quais as preocupações da Organização Socioeducativa para com o bem-estar e condições de todas as crianças?</p> <p>C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?</p>	<p>dos Modelos implementados</p> <p>C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional?</p> <p>C4.1. De que forma estas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas?</p>
<p>D. Caracterização da Equipa Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as relações e interações existentes - Compreender a organização da Equipa Educativa - Conhecer o método de trabalho utilizado entre a Equipa Educativa 	<p>D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?</p> <p>D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?</p> <p>D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?</p> <p>D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de interações existentes D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?

		educativos? E com que regularidade são realizadas?	
E. Relação Escola – Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente - Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação escola-família 	<p>E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?</p> <p>E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?</p> <p>E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar a intervenção da família na escola e a sua relação e intervenção no processo educativo das crianças E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

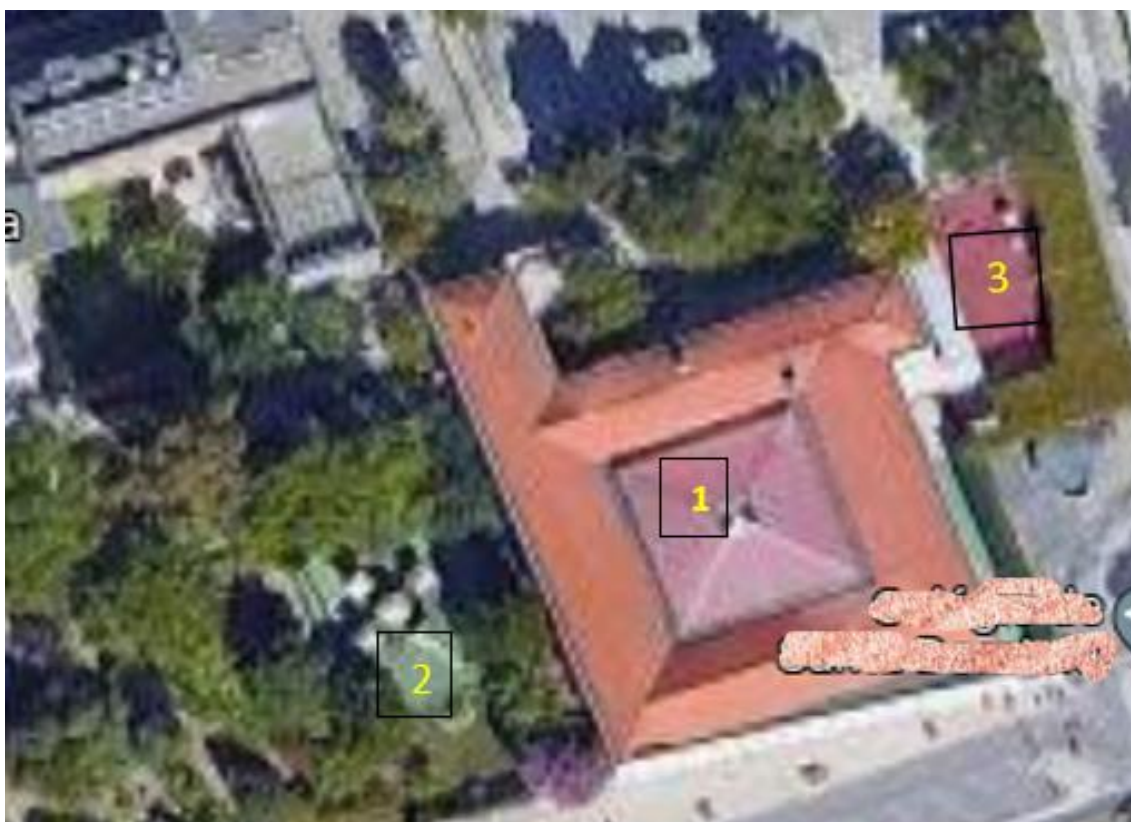
ANEXO C- LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA
ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |



ANEXO D- ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA
VISTA DE CIMA

| ' ' | | ' ' |

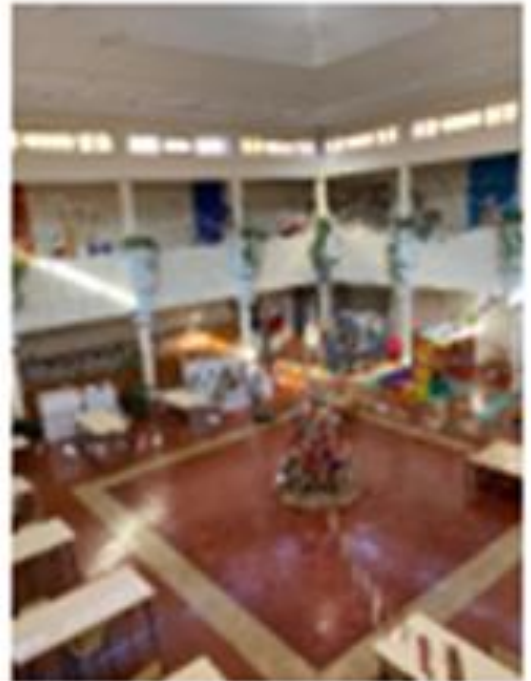
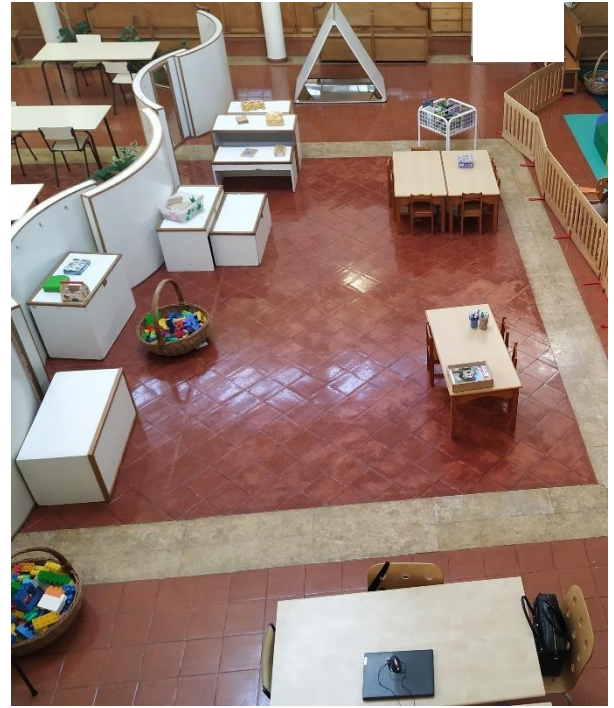


Legenda:

- 1- Edifício principal
- 2- Jardim do papagaio
- 3- Jardim dos pinheiros

ANEXO E- REGISTOS DE IMAGEM DA PRAÇA

| ' ' | | ' ' |



ANEXO F- REGISTOS DE IMAGEM DAS
VÁRIAS SALAS DE EXPLORAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Sala da interioridade



Sala das 100 linguagens



Biblioteca

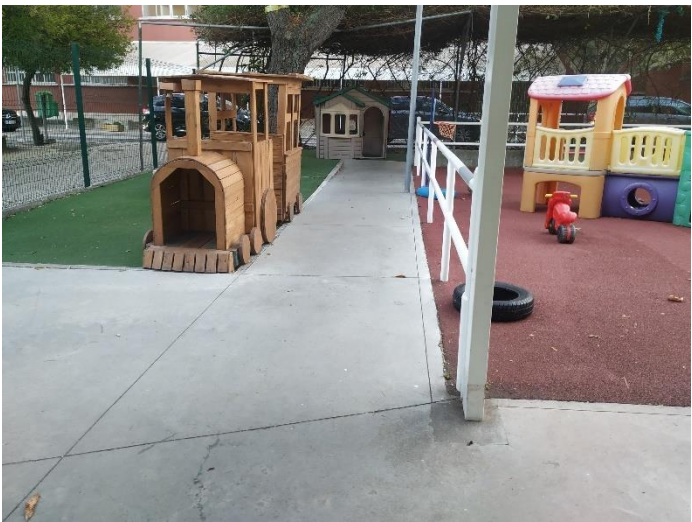


Sala 3/sala de dança



ANEXO G- REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO
JARDIM DOS PINHEIROS

| | ' ' | | ' ' |





ANEXO H- REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO
JARDIM DOPAPAGAI0

| ' ' | | ' ' |





ANEXO I- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Respostas ao bloco B

Sou educadora de infância, fiz o bacharelato em 1991, 3 anos de formação inicial. Comecei a exercer em março de 1995 e fiz a formação inicial na Escola Superior de Educação de Lisboa. Em 1999, fiz a minha licenciatura, foi na altura em que saíram os complementos de educação de infância na área das expressões artísticas e integradas na ESEAG, que agora já não existe pertencendo à lusófona, Escola Superior de Educação Almeida Garret, fiz mais ou menos num ano. Na altura em que os complementos começaram eu não tinha ainda anos de serviço suficientes para fazer nas escolas como a ESE eram 2 anos e optei pelo privado e fiz a licenciatura à noite.

Passado um ano, 2000/2001 fiz o meu mestrado em desenvolvimento e aprendizagem numa parceria entre a escola superior de educação de Lisboa e a Oxford Brooks University em Oxford, tínhamos aulas lá e aulas cá, tivemos que ir um mês para Inglaterra. Foi ótimo, foi um mestrado interessante até porque eu já tinha uma prática por trás que suportava o que queria saber. Fiz o mestrado na área da linguagem, a consciência fonológica e a relação com a escrita. Foram 2 anos, a tese teve de ser em inglês.

Fiquei por aqui pelo Mestrado porque não tinha ambições académicas de continuar a dar aulas ou fosse o que fosse.

Exerço funções de educadora de infância desde 1995 efetivamente. Quando iniciei a minha prática profissional foi no Paulo VI em 1995, na valência de creche, vim substituir uma educadora que estava em licença de maternidade e a principal dificuldade que senti foi realmente entrar para o mundo do trabalho com muita pouca experiência. No último ano do meu bacharelato fui fazer Erasmus para Inglaterra e, portanto, perdi uma boa parte do estágio, parece que não tinha muita influência, mas acabou por ter e a verdade é que quando inicias num primeiro ano de trabalho é como se não soubesses nada, é tudo novo. Na altura, ainda havia meninos com fraldas de pano que se prendiam com alfinetes e eu que nunca tinha visto um bebé, entrei logo para uma sala de creche e, portanto, não foi nada fácil. Era eu e uma auxiliar e tínhamos imensos bebés nessa altura ainda o rácio adulto/ criança não era dado atenção e não foi nada fácil, acabava até por ser algo desesperante, por vezes, dar resposta àquilo. Muitas vezes me passou pela cabeça: O que estou aqui a fazer? Será que era isto que eu queria?

Mas pouco tempo depois, isto foi cerca de dois meses, aqui na obra social Paulo VI houve uma educadora dos 5 anos que caiu e ficou de baixa e pediram para assumir o lugar dela. Os 5 anos nesta altura eram meninos do bairro da Musgueira, portanto não eram uma classe social

média alta como temos agora, maioritariamente, pelo contrário era uma classe social baixa. Desde essa altura, nunca mais saí daqui de cima, uma vez que a creche funcionava cá em baixo. Agora temos creche 3 e creche 4 cá em cima, mas era tudo lá em baixo. Portanto, subi ao andar de cima e fui educadora de infância na valência de jardim de infância durante muitos anos. Só em 2017 quando eu tive o meu filho é que quando voltei acabei por ir parar à creche e foi uma experiência espetacular. Adorei mesmo voltar à creche, na altura acho que não foi um regresso, foi um começar na creche e comecei na creche 1. Foi “giríssima” a experiência naqueles 2 anos que os bebés me ensinaram. Ensinaram muito aquilo que preconizamos na instituição, a observação e a escuta ativa das crianças e da ação delas e aprendi imenso com as pessoas que estavam lá, que eram muito experientes na valência de creche. De qualquer maneira, identifico-me se calhar melhor com a valência de jardim de infância, gosto deles a darem luta, de participar nas brincadeiras deles, gosto de discutir e de negociar com eles e é mais fácil cá em cima obviamente.

Como profissional, eu nunca ocupei nenhum outro cargo a não ser de educadora de infância aqui na nossa instituição, mas fiz muitas outras coisas. Eu sou sócia fundadora da associação Aprender em Parceria da APAR e fiz durante muitos anos grupos de capacitação parental com famílias de bairros periféricos de Lisboa. Pessoas com muitas dificuldades em perceber a função de paternidade e maternidade e, portanto, foi uma experiência fantástica. Andei com a casa às costas, fazíamos sessões com pais e crianças, com grupos mais ou menos 15 pais e as respetivas crianças. Eu era líder desses grupos e era um trabalho muito à base de estímulos para trabalhar a literacia e a numeracia para crianças que não frequentavam jardins de infância, nem instituições. Posteriormente, integrávamos também nos grupos e a ter grupos aqui no Paulo VI crianças que também estavam institucionalizadas, ou seja, também frequentavam jardins de infância. Inicialmente, dávamos preferência aos que não tinham jardim de infância nem creche, mas depois mais tarde fomos integrando famílias que também precisavam muito de algumas dicas e fomos trabalhando com essas famílias. Foi uma experiência muito rica.

Também fiz muitos cursos no estrangeiro do Erasmus +, antigamente era o Sócrates com Énios. Fazia muitos cursos de formação. Fiz um sobre Régio Emília na Holanda, mais tarde fui fazer um a Malta sobre Pedagogias Ativas em Contexto de Aprendizagens Diferentes, ou seja, como é que nós em contextos diferentes podíamos e através de dinâmicas ativas preconizar a educação. Fiz esse curso em 2009 em Malta, onde conheci uma finlandesa que tinha uma instituição que organizou esse curso e fazia o mesmo em vários países da Europa. Mais tarde em 2010, essa senhora veio a Portugal fazer uma formação semelhante a essa no Norte. Entretanto ela convidou-me para ir até Esposende que era onde estava e dar apoio ao curso, o

que tinha feito em Malta sobre as Dinâmicas Ativas de Aprendizagem e a partir daí surgiu a ideia de ela trazer o curso para Portugal e para outros países da Europa onde ela gostava de implementar, Itália, Finlândia, Chipre, tantos. Eu comecei a colaborar com ela, cá em Portugal, ela era a diretora, mas eu é que organizava os cursos cá. Portanto, estive de 2011 a 2016, 3 vezes por ano tínhamos cursos com professores de vários países da Europa no âmbito do Erasmus +. Foi muito giro e isto mudou a forma como eu via a educação e a forma como eu interagia com as famílias e tudo mais. As minhas reuniões de pais com as famílias por exemplo, nunca mais foram iguais e isso eu tenho sentido saudades com esta questão da pandemia, porque uma das coisas que eu mais adorava era trabalhar realmente com as famílias e fazer as metodologias ativas nas reuniões de pais. Ninguém estava sentado, ninguém estava a ouvir-me, participavam todos. Portanto, sim houve muita influência destes cursos que eu frequentei e mudaram a minha forma de ver e a minha forma de exercer as funções de educadora.

No princípio da minha carreira fazia muitos cursos porque sentia a necessidade, sempre senti que havia ali muitas lacunas, acho que vocês agora têm mais anos de formação saem com o mestrado. Portanto, nunca deixei de fazer formação e acho que o profissional tem sempre que estar a fazer formação, porque há sempre coisas novas a aparecerem, há sempre novidades e experiências ricas para trocar com outros profissionais.

Estagiárias sempre tive desde a altura em que não havia aquele critério de terem 5 anos de prática pedagógica para poderem receber estagiárias. Recebi estagiárias logo no início da minha carreira, mesmo sem saber grande coisa. Eu continuo a achar que não sei grande coisa e todos os dias aprendo e, portanto, o receber estagiárias uma das vantagens é exatamente essa. É termos junto a nós alguém que saiba ouvir, que tenha vontade de colaborar, que seja um pré-profissional sem vícios de trabalho, que esteja disposto a aprender, que venha com ideias novas, que enriqueça também a nossa forma de ver as coisas e que sejam mais dois olhos e mais duas mãos. Portanto, é sempre uma mais valia ter alguém de novo connosco e eu tenho tido pessoas espetaculares, outras menos boas. Hoje em dia, sou colega e amiga de muitas estagiárias que passaram por aqui, felizmente já trabalhei com elas posteriormente. Apesar de seres minha estagiária agora e eu tua educadora cooperante não deixamos de ser colegas, e eu acho que temos de funcionar como equipa porque só assim é que podemos ir mais longe naquilo que proporcionamos às crianças que estão connosco todos os dias.

Respostas ao bloco C

Acerca das abordagens pedagógicas que adotamos nesta organização, em que modelos é que ela assenta, que princípios pedagógicos assenta a nossa organização. Quais as preocupações presentes na organização socioeducativa.

A educação pré-escolar é um nível educativo onde é mais fácil, e onde naturalmente se promove a transversalidade. Temos espaços mais flexíveis, mais premiáveis e nós aqui preconizamos muito a criança como sendo o agente ativo da sua aprendizagem. Elas têm um papel ativo, na planificação, na construção das aprendizagens que vão fazendo. Valorizamos as alternativas participativas, fazem parte da rotina diária e cremos que elas sejam construtoras da sua aprendizagem. Agentes ativos como diz a naquilo que vão fazendo e aprendendo, mas claro que nós o educador de infância, o adulto não podemos deixar de ser o orientador e o mediador desta participação e desta aprendizagem. Queremos acima de tudo ser o adulto que consegue ouvir, que consegue observar, mas que também participa, e cada vez mais apostamos numa pedagogia onde possamos ver aquilo que são os interesses das crianças, onde possamos ter uma observação mais ativa. Nós antigamente, se calhar fazíamos uma planificação mais ao nosso gosto, era muito mais fácil. Isto de estarmos atentos ao que a criança nos mostra todos os dias não é nada fácil, a escuta ativa não é de todo uma coisa fácil. Saber observar o grupo, saber compreender as necessidades do grupo, as dificuldades, os interesses que cada um tem e sugerir a partir daí atividades que sejam significativas e que sejam bastante desafiantes para elas. Cabe-nos a nós adulto também fomentar a curiosidade, o interesse deles em descobrirem mais coisas, irem mais longe, acompanhar o raciocínio deles que às vezes é uma coisa muito rápida. Conseguirmos aproveitar as ideias, as formas de pensamento das crianças e encorajando também a reflexão deles, a autonomia, a criatividade. Passados tantos anos, continuarmos a ser criativos e tão capazes de dar a volta a determinadas situações é difícil.

Relativamente aos modelos pedagógicos, temos um carinho especial pela abordagem de Reggio Emilia e também isto ligado com a participação ativa e constante das famílias, que é uma particularidade desta abordagem, porque cremos e acreditamos que elas são verdadeiros colaboradores no processo de aprendizagem e ensino e que tal como nós também acumulam muitas funções. A abordagem Reggio Emilia também se preocupa muito com a estética e nós aqui na instituição temos essa preocupação, tentar não diferir muito a forma como apresentamos as coisas nos corredores. Temos algum cuidado estético, e cada vez mais em colocar materiais da natureza. De facto, tentamos apostar muito em elementos da natureza que promovam a estética e uma beleza natural. Temos cuidado com o espaço, porque o espaço em

Reggio Emilia é o terceiro educador e nós acreditamos muito nesta questão do espaço, queremos cada vez mais levar as crianças para o exterior e fazer muito trabalho de rua com eles. Queremos apostar em materiais da natureza, retirar plásticos. Reggio Emilia também é uma abordagem pedagógica que também aposta na criatividade da criança e aqui não há fichas ou trabalhos manuais, nós queremos que cada criança seja um artista e que seja criativo e que integre a natureza e a valorização do espaço como um verdadeiro educador. Valorizamos imenso a expressão das crianças e acreditamos nas 100 linguagens delas e também nas diversas linguagens e na escuta ativa que fazemos todos os dias, naquilo que nos vão dando. Se calhar é o Modelo Pedagógico que apostamos mais, nós não seguimos um modelo só e eu falo por mim, se calhar vamos buscar um pouco de cada um daqueles com os quais nós nos identifiquemos mais. Por exemplo, o MEM é uma abordagem que começa sempre o dia em redor de uma mesa grande e nós acabamos por começar um pouco o dia assim ao redor da mesa grande, pelo menos eu, se calhar nem todas as salas fazem este tipo de abordagem, mas é ao redor da mesa grande, onde há diálogo, onde se partilham ideias, onde se preparam atividades, onde se falam com as crianças. No Movimento da Escola Moderna, as finalidades essenciais é para que as crianças também tenham ferramentas e que lhes proporcionem vivências integradas numa sociedade e ao mesmo tempo que tenham respostas para as suas necessidades individuais. Aqui também entra a Pedagogia de Projeto, o surgimento dos projetos leva a que cada um possa tomar decisões de uma forma consciente, que cada um assuma responsabilidades, é um caminho para a educação democrática, eles tornam-se mais justos, mais solidários, mais organizados. Houve em tempos um pouco de High scope, mas acabou por desaparecer.

Se calhar, há também a Pedagogia em Participação que é uma coisa relativamente recente do João Formosinho e da Júlia Oliveira Formosinho que também tem por base a democracia, onde se promove a responsabilidade de cada um, a inclusão da diversidade, a participação das crianças, a igualdade e, portanto, talvez também estejamos a ir por esse caminho. Ao ouvir as crianças, está também relacionado com as 100 linguagens delas, ao ouvirmos e ao conseguirmos observar com mais cuidado aquilo que elas vão fazendo. Portanto, estas talvez sejam as maiores marcas educativas que nós temos na nossa escola e concretamente na minha sala também.

No que diz respeito ao acompanhamento e apoio a crianças com necessidades educativas especiais, temos a nossa psicóloga que é a responsável da equipa pela secção da pandemia, mas efetivamente ela tem um papel crucial. No início do ano normalmente é feito um levantamento nas salas acerca de cada criança, se temos crianças que nos preocupam em determinado campo, em determinada área. Isto é conversado com a psicóloga sinalizando algumas crianças que

pensamos que possam ter de facto qualquer coisa especial para serem apoiadas e depois a psicóloga passa uma manhã por semana ou uma tarde, ou o tempo que for necessário dentro das salas e é conversado com as famílias. Nós estamos sempre muito próximas das famílias e também promovemos esse acompanhamento e queremos estar muito próximos deles e fazer com que as coisas fluam.

Na nossa sala temos um menino que tem sido referenciado desde a creche. Infelizmente muitos pais não conseguem aceitar esta questão do seu filho ter alguma dificuldade, de ter algum problema que possa necessitar de uma ajuda mais específica. Foi o caso do nosso F., por exemplo, só este ano depois de muitas alertas ao longo deste tempo é que os pais aceitaram ajuda, também quisemos dar o tempo à família para maturar a ideia de que de facto poderia haver ali alguma dificuldade. De facto, é por aí que nós queremos ir sinalizando as crianças, falando com as famílias.

A psicóloga tem as bases para poder recorrer ao apoio da intervenção precoce do ministério da educação, é feito um trabalho nesse sentido de ver que tipo de apoios é que podemos dar. Temos cá dentro da instituição terapeutas da fala a funcionarem, são pessoas externas à escola. Evidentemente que se virmos que alguma criança tem alguma dificuldade em termos de linguagem podemos falar com essas técnicas e podemos com a devida autorização da família pedir uma avaliação mais cuidada e depois as famílias podem optar se querem usar os serviços delas cá dentro ou não. Mas nem sempre é fácil em grupos tão grande nós conseguirmos apoiar realmente os miúdos com algum problema de uma forma mais próxima. Antigamente era muito mais fácil, chegámos a ter cá educadoras de ensino especial que vinham várias vezes por semana e que estavam dentro das salas e trabalhavam com as crianças. Agora já não é tão comum acontecer, tem de ser mesmo crianças com necessidades bastante significativas e acentuadas.

Respostas ao bloco D

Nós tentamos sempre nas reuniões que fazemos, estarmos sempre atentos uns aos outros e tentamos de facto ter uma colaboração exímia uns com os outros. Claro que nestes últimos anos com a questão da pandemia, isto tornou-se uma situação mais estranha e não muito normal e, portanto, acabamos por nos fechar mais na nossa “bolha”. De qualquer forma, tentamos dentro das reuniões que vamos fazendo semanalmente com as equipas e com os especialistas integrar todas as aprendizagens que fazemos, trocar as experiências uns com os outros, estarmos próximos uns dos outros, acompanhar, apoiar e trabalhar em conjunto. A equipa da escola e

mesmo as equipas das salas são a mais-valia significativa, porque realmente só observando e só tendo uma escuta e observação sistemática e ouvindo as crianças constantemente e trocando informações uns com os outros é que conseguimos fazer uma planificação mais adequada a cada grupo. O que se calhar também nos traz uma sensação de pertença e de bem-estar laboral diferente, um respeito mútuo por todos, e um ambiente de aprendizagem e crescimento profissional diferente e verdadeiramente a maturar.

Existe Articulação entre as salas de educação Pré-escolar, claro que sim, neste momento mais por bolhas, mas também temos o canal da *Classroom*. Uma *classroom* da equipa educativa, onde semanalmente cada sala pode partilhar lá os projetos que estão a desenvolver, pedidos de ajuda, pedidos de colaboração. Por exemplo, eu a semana passada pus lá o teu vídeo da vespa asiática exatamente para partilhar com as outras salas o que andamos a fazer. Eu acho que as relações e as interações entre nós todos educadores e especialistas é ótima, acho que se criou já desde há muito, eu lembro-me quando eu entrei a equipa estava a ser totalmente renovada. Neste momento, a equipa já está a envelhecer, já somos todas mães de filhos, algumas já avós e lembro-me que na altura que entrámos para aqui tínhamos 20 e poucos anos. Isto para dar a demonstrar que temos feito um caminho comum juntas e juntos porque os especialistas já estão cá há muitos anos, em que realmente já nos conhecemos muito bem. Claro que como qualquer equipa ou família também temos as nossas desavenças, os nossos desencontros, mas acho que é uma interação muito positiva e em que existe realmente um espírito colaborativo bastante grande. A direção também apoia e permite que façamos desde sempre formação, aliás eu nunca teria feito o meu mestrado em Inglaterra se não tivesse tido a ajuda desta direção. As irmãs Doroteias nas direções destas escolas têm sido sempre um apoio muito importante para a formação continua dos seus trabalhadores, fazem imensa formação cá dentro, isto acaba por ser uma verdadeira família.

Nós realizamos as reuniões semanalmente, todas as segundas-feiras temos reuniões de educadoras quanto mais não seja só para estamos ali olharmos uns para os outros e falarmos, mas normalmente temos sempre coisas para decidir, reuniões que se prendem com formação também contínua. Esta semana tivemos a ver um vídeo de uma instituição brasileira, que todas seguimos com muito carinho e atenção, o Atelier Carambola e discutimos muito a partir daquilo que vemos e fazemos nas salas e naquilo que queremos fazer. Principalmente, estas reuniões de segunda-feira são reuniões de tomadas de decisões.

Reunimos também com os especialistas pelo menos uma vez por mês ou quando há necessidade e estamos a tentar voltar a um esquema antigo que é uma reunião entre a educadora e a auxiliar da sala durante meia hora de 15 em 15 dias, foi uma coisa que nós tivemos já há

durante alguns anos e depois acabámos por deixar cair, porque nesse momento quem fica com o nosso grupo são as colegas do lado e depois aquilo acabava por não se realizar. Nós sentimos que é necessário porque a planificação conjunta e a troca de informações que nós fazemos através da escuta ativa das crianças é que nos permite planificar de uma forma mais adequada ao grupo. Temos imensas reuniões, acabamos por ter mais reuniões do que propriamente tempo de registo para nós. Temos reuniões da Bússola, que é uma coisa que começou á cerca de 3/4 anos que consiste numa tentativa de uniformizar todas as instituições das irmãs doroteias, seguirmos todos a mesma linha de pensamento, preconizarmos todos a parte da escuta ativa das crianças, participação ativa dos alunos, da voz das crianças. Temos equipas de interioridade em todas as escolas das irmãs doroteias que fazem um trabalho com alguma uniformidade. Este caminho da bússola 21, um projeto das irmãs Doroteias é uma coisa que nos tem dado muito trabalho, mas que tem dado alguns frutos em termos de criação de materiais. O perfil do aluno, que nasceu a partir desta nova metodologia de trabalho. Criámos também o perfil do educador que trabalha para as irmãs Doroteias. Portanto, é uma reunião em que todas as educadoras aqui da escola se encontram na equipa da participação e da voz das crianças e dentro de cada um destes grupos de trabalho faz-se um trabalho contínuo e de criação de documentos. Temos uma plataforma, onde se vão pondo documentos para se discutirem, onde se leem textos. Por exemplo, na quarta-feira passada tivemos uma sessão de leitura, cada pessoa tinha de ler um determinado número de textos e depois era uma discussão que era sobre a participação e voz das crianças. Ou seja, temos estas reuniões sempre à quarta-feira da Bussola, umas da equipa da interioridade, outras da participação da criança, outras do desenvolvimento curricular não tanto ligado ao pré-escolar porque as escolas das irmãs doroteias têm também outros níveis de ensino.

Respostas ao bloco E

Nós somos uma escola totalmente aberta às famílias, não vemos a hora deste covid se ir embora para podermos abrir as portas às nossas famílias, encher os nossos corredores com as vozes dos pais, com a participação das famílias. Não havia uma semana que eu não tivesse pais dentro da minha sala, apesar de sermos algumas vezes exigentes com as chegadas e com as saídas. Também somos completamente flexíveis a perceber que eles são parte fundamental e que sem eles de facto não podemos funcionar. Temos a *Classroom* criada para que eles não percam o contato connosco, antes não tínhamos tantas novas tecnologias, era tudo presencialmente, mas infelizmente tivemos que reinventar. A *classroom* foi uma forma de

conseguirmos expor aos pais aquilo que fazemos com eles. Temos a reflexão e a projeção semanal, temos a síntese semanal, temos o projeto leitura APAR que voltou. Temos emails todos os dias e a todas as horas, os pais sabem que têm um atendimento semanal que podem marcar connosco uma hora semanal, isto também é muito flexível e é quando houver disponibilidade. Temos um dia certo, mas estamos sempre abertos a atender os pais quando eles precisam. Portanto, os pais e nós ganhamos juntos no mesmo sentido, queremos mesmo que eles sejam agentes ativos connosco naquilo que é o planeamento. Antes tínhamos os pais em todas as festas, em todos os momentos do ano. Na festa dos avós, enchíamos esta escola durante uma semana, o Dia do Pai, o Dia da Mãe. Havia pequenos-almoços dos pais e passavam 3 e 4 horas cá dentro. Tínhamos a festa das famílias no fim do ano.

Efetivamente mudaram muitas coisas em função da situação pandémica, mas acreditamos que em breve isto vai acabar e que vamos novamente abrir as portas às famílias e fazê-los entrar e trabalhar connosco de uma maneira diferente.

ANEXO J- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À
COORDENADORA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

Respostas entrevista – 14 de dezembro de 2021

B1: Fiz o Bacharelato em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na altura o curso de educadoras ainda não era licenciatura. Alguns anos mais tarde fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na Escola Superior de Educação João de Deus que me conferiu o grau de licenciatura. Mais tarde fiz uma pós-graduação em Ilustração no ISEC, o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e uma pós-graduação em Animação de Histórias na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou neste momento a terminar o Doutoramento em Educação artística na Faculdade de Belas Artes.

B2: Antes de ter optado pelo curso de educação de infância tenha feito um outro percurso, na área das letras, tendo frequentado o primeiro ano do Curso de línguas e Literaturas modernas. Sempre gostei de escrever e achei que podia seguir por aí. No entanto, quando estava a estudar, tornei-me voluntária num ATL em Alfama e descobri a minha vocação. No ano a seguir pedi transferência de curso.

B3: Durante a formação Inicial mantive-me voluntária no tal ATL e quando terminei o curso convidaram-me para ficar aí como educadora responsável pelo espaço. Já profissionalizada, estive aí durante um ano. Depois vim para aqui, onde estou desde 1995. Há 26 anos. Durante este percurso fui, durante 5 anos, supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também dei a cadeira de recursos educativos para a 1ª infância (durante 1 ano).

B3.1: Desde 2015.

B3.2: Vim para cá em 1995 para fazer uma baixa de parto de uma colega. Passei 6 meses na sala dos 12 aos 24 meses. Como as artes sempre fizeram parte dos meus interesses e como o Centro tinha um espaço de ateliê, convidaram-me para o dinamizar. Estive nessa tarefa durante 7 anos letivos, recebendo todas as crianças do Centro, desde a creche ao jardim de infância. Em 2002, devido à saída do direto por parte de uma das colegas, tornei-me titular de uma das salas de jardim de infância. Em 2015 fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de infância.

B3.3: Não.

B4: O meu papel tem várias vertentes. Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios

pedagógicos do projeto educativo são alcançados e cumpridos por todos. Claro que se procura decidir em conjunto e o projeto é construído por todos os intervenientes, mas há uma grande responsabilidade enquanto diretora pedagógica na sua atualização. Cabe-me também fazer a ponte entre a direção e as educadoras, tendo ainda funções avaliativas e formativas em relação à prática e à equipa educativa. Tenho ainda como tarefa a elaboração de documentos pedagógicos que orientam a ação educativa, acompanhamento da planificação e avaliação, elaboração de horários, distribuição de pessoal e articulação das equipas.

B5: Considero que receber estagiárias é uma mais-valia para o Centro Educativo. Trazem sempre algo de novo e permitem que as educadoras assumam o papel de formadoras, o que naturalmente contribui para a reflexão sobre a prática. A sua presença traz sempre a novidade e novas aprendizagens para todos e isso é sempre muito positivo.

C1: No nosso Centro Educativo a prática pedagógica não se encontra assente em apenas um modelo educativo. Vamos beber a vários modelos e abordagens retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação. Assim, identificamos como referência a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope. À primeira vamos buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. Explorar o mesmo conceito recorrendo a diferentes linguagens amplia o conhecimento da criança sobre o mesmo. A nossa ação pedagógica é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças, cabendo ao educador dar continuidade aos interesses e à curiosidade das crianças, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento da Escola Moderna vamos buscar a prática participada, através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo. Nesse sentido e recorrendo a alguns dos momentos inscritos no modelo, planificamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças. A sua participação é ativa e vai desde a decisão das atividades de sala até à decisão sobre alterações nos espaços comuns do Centro, organização de momentos celebrativos, etc.

Ao High Scope vamos beber do conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as

crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.

Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância.

C1.1: Cada educadora tem a sua forma de estar e o seu cunho pessoal. No entanto, procura-se alcançar uma sintonia pedagógica e uma convergência na forma de desenvolver o trabalho pedagógico, havendo uma orientação que é comum para todas.

C2: Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes: Uma visão de criança: Cada criança é observada como um ser único, com características próprias. Por essa razão, na nossa prática, procuramos oferecer um acompanhamento individualizado a cada criança. A criança é ainda observada como um ser capaz, competente e agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento;

O Centro como comunidade: O Centro é observado como uma comunidade de partilha de experiências culturais, sendo a relação escola-família observada como algo fundamental. É ainda uma comunidade de relações, familiar, na qual as crianças se sentem seguras e apoiadas por adultos que velam pelo seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar.

O Brincar como atividade primordial: A atividade principal da criança é o BRINCAR, sendo nesse jogo livre, escolhido por si, que a criança desenvolve competências fundamentais. Nesse sentido, nas salas de atividade são preparados e oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta.

Participação: No Centro todos fazem parte e todos participam. Por essa razão recorremos a abordagens participativas sendo as crianças chamadas a intervir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a colaborar ativamente na vida do Centro.

As Cem Linguagens (explicado antes)

C3: Sim, claro. Procuramos trabalhar sempre em conjunto e projetamos em conjunto.

C5: Há crianças que já entram no Centro com diagnósticos e outras que são sinalizadas quando começam a frequentar o Centro. De acordo com a situação, e em parceria entre a psicóloga do Centro, educadoras e famílias, procura-se encontrar o acompanhamento adequado para cada um dos casos. Já tivemos situações de crianças que têm terapeutas/psicólogos que vêm ao Centro, outras que têm acompanhamento fora. Há muitos tipos de situações e o acompanhamento é definido a partir do diagnóstico. Para essas crianças, com os terapeutas, é

elaborado um Plano de intervenção que é seguido dentro do Centro de forma a oferecer às crianças o melhor acompanhamento possível.

D1: Muito boa. Há um grande sentido de equipa.

D2: Sim, claro. Agora, por causa da pandemia e das bolhas há menos, porque não nos podemos misturar, mas dentro das possibilidades que há, continuamos a fazer por isso.

D2.1: Também. Aliás, temos um projeto de articulação de projetos entre a creche e o jardim de infância (agora em repouso por causa das bolhas).

D3: Muito! Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre as educadoras. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria.

D4: Depende. Há reuniões formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez.

E1: Claro! A relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada. Cá dentro criamos uma família alargada em que todos (crianças, famílias, colaboradores) fazemos parte.

Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber (embora a pandemia tenha interrompido essas vindas), organização e envolvimento na festa das famílias, etc.

Há ainda um trabalho grande de partilha com as famílias sobre o que aqui é realizado e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão organizamos várias reuniões de pais ao longo do ano (de sala e temáticas); encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações (através da plataforma), para além dos contactos frequentes através de telefonemas ou mail.

De referir que as famílias são extremamente ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação na vida dos seus filhos e do Centro Educativo.

No que diz respeito à comunidade, consideramos igualmente que essa relação é muito importante, embora a pandemia tenha restringido bastante aquilo que fazíamos: idas ao supermercado, jardins, correios, etc. que eram frequentes. Também tínhamos uma proximidade grande com uma das universidades da zona e não raramente íamos assistir a filmes nesse

espaço. Outra das atividades que fazíamos era a visita à escola primária da freguesia, para os meninos que transitavam para o primeiro ciclo.

Esperamos rapidamente retomar essa relação mais próxima.

E3: Tivemos que mudar muitas coisas, claro, e reinventarmos a nossa forma de estar.

Para começar as famílias deixaram de poder entrar na escola o que foi sentido como uma enorme perda, pois as conversas e os encontros informais que aconteciam nos corredores, na praça, à porta da escola deixaram de existir. Por essa razão, tivemos de abrir outros canais de comunicação e de passar a partilhar de outra forma, recorrendo a ferramentas digitais.

Atualmente utilizamos uma plataforma, onde cada turma tem uma sala. Em equipa combinámos que semanalmente partilhamos várias informações com as famílias: projeções e reflexões semanais, semanários (onde é feita uma síntese daquilo que se fez durante a semana); filmes ou fotos de algo que tenha sido significativo para aquele grupo e que se queira partilhar. Também os portefólios deixaram de ser físicos e são partilhados com as famílias através da plataforma.

Na plataforma os pais comentam o que veem e partilham informações de casa, se assim o desejaram.

No balanço do ano anterior, chegamos à conclusão que foi um ano de comunicação e que as famílias tiveram oportunidade de entrar dentro da escola de uma outra forma, continuando a fazer parte.

Para além disso, também passamos a funcionar em bolhas. Numa escola que estava habituada a estar junta, a promover encontros frequentes entre todos, sobretudo na Praça, foi algo que custou. No entanto, fomos encontrando estratégias para estarmos juntos de outra forma. Por exemplo, passamos a fazer apresentações de projetos de forma digital, a usar a estrutura do espaço a nosso favor, recorrendo às galerias para fazer encontros sem estarmos no mesmo local, etc.

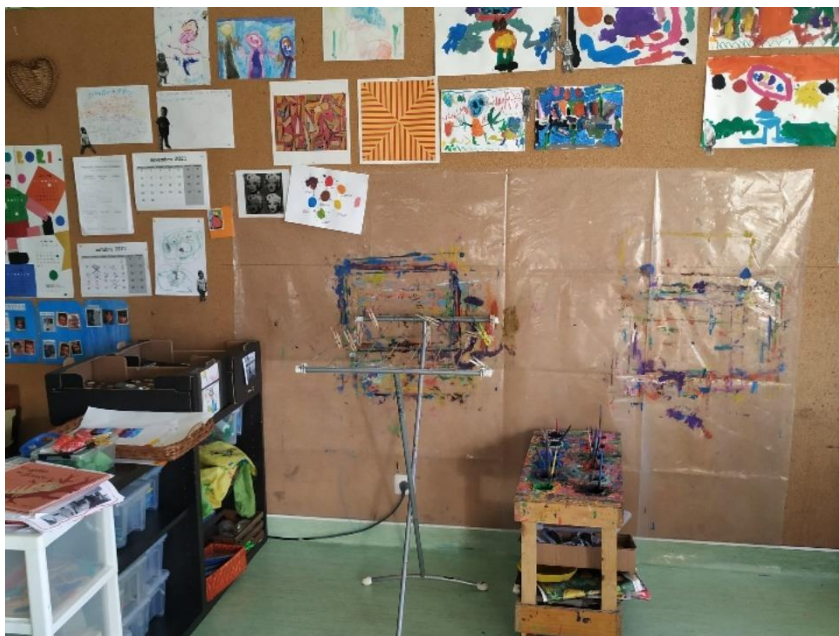
ANEXO K- REGISTO FOTOGRÁFICO DAS
VÁRIAS ÁREAS DA SALA DE ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

Mini faz de conta



Área da pintura



Caixa sensorial



Área de luz e sombra





Área das construções



Área da escrita e matemática



Área dos jogos de mesa



Área da biblioteca



Área do faz de conta



ANEXO L- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

| " " | | " "

Nome da criança	Género		Nacionalidade	Data de nascimento	Idade	
	Feminino	Masculino			Início da PPS II	Termino da PPS II
AV	X		Portuguesa	27-11-2017	3 anos	4 anos
CR	X		Portuguesa	16-12-2017	3 anos	4 anos
E	X		Angolana	----	----	5 anos
EN		X	Portuguesa	25-06-2017	4 anos	4 anos
FP		X	Portuguesa	28-03-2017	4 anos	4 anos
GG		X	Portuguesa	4-12-2017	3 anos	4 anos
GS		X	Portuguesa	1-02-2017	4 anos	5 anos
JS		X	Portuguesa	13-03-2017	4 anos	4 anos
JF		X	Portuguesa	04-04-2017	4 anos	4 anos
LP	X		Portuguesa	05-10-2017	4 anos	4 anos
LG	X		Portuguesa	15-08-2017	4 anos	4 anos
LC		X	Portuguesa	11-12-2017	3 anos	4 anos
MG		X	Portuguesa	31-03-2017	4 anos	4 anos
MUG	X		Portuguesa	14-03-2017	4 anos	4 anos
MP	X		Portuguesa	02-07-2017	4 anos	4 anos
MA	X		Portuguesa	01-03-2017	4 anos	4 anos
MB	X		Portuguesa	1-03-2017	4 anos	4 anos
MF	X		Portuguesa	15-05-2017	4 anos	4 anos
MS		X	Portuguesa	02-03-2017	4 anos	4 anos
PF	X		Portuguesa	25-11-2017	3 anos	4 anos
RD		X	Portuguesa	04-11-2017	3 anos	4 anos
TA		X	Portuguesa	12-08-2017	4 anos	4 anos
XA		X	Portuguesa	02-09-2017	4 anos	4 anos

ANEXO M- NOTAS DE CAMPO

|' '' | | ''

Notas de campo 46
4/02/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde, estivemos a ver a maquete do vulcão terminada, e conversámos sobre a forma de como e onde o grupo gostaria de fazer a exposição do projeto, ficando decido fazer a exposição na praça. Decidimos ainda o que iríamos fazer para a semana e que projetos é que gostaríamos de iniciar, ficando combinado que eu iria avançar com o projeto dos lobos e raposas e a educadora com um sobre Drones. 	<p align="center">Caracterização do ambiente educativo- Rotinas</p>
2	Sala 5/sala 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje de mos continuidade à visualização do filme, mas antes o grupo esteve a escolher os livros para levarem para casa. • As 11h o grupo teve uma sessão com a prof. S. e o Prof. J, onde trabalharam os quatro elementos (terra, ar, água e fogo), para cada elemento os professores usaram vários materiais que os representavam. 	<p align="center">Atividades orientadas/Projeção diária</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Com a colaboração do MV estive a fazer as etiquetas para identificarmos o vulcão, eu escrevia numa folha e ele numa tira de papel escrevia igual. • Terminada a identificação a LG quis vir ajudar também e estivemos a colar as etiquetas com os respetivos nomes nos respetivos sítios. 		
3	Sala 5/ Recreio do papagaio.	<ul style="list-style-type: none"> • No recreio com os meninos que não dormem a sesta, a AO N, quando lá cheguei estava a jogar à bola com alguns dos meninos, enquanto os restantes brincavam nos triciclos. • No recreio o MV veio ter comigo “Tânia, podes vir brincar à brincadeira do vulcão? Eu sou o vulcanólogo mais o TA” como aceitei, o MV disse “Boa, vou vestir o meu fato” e foi pedir à AO N. para ir brusca o casaco para fingir que era o fato especial. • O EN fez um desenho de um vulcão com duas pessoas com caras triste perguntei-lhe o porquê, e ele contou-me uma pequena estória, entretanto, a MA, o MV, a LG também fizeram desenhos relacionado com o tema dos vulcões e cada um com sua história, surgindo assim a ideia de as escrever para as colocar na exposição. 	Brincadeira/ Exploração	Interação entre estagiária e criança(s)
Reflexão diária				

Hoje, apesar de ainda não termos concluído totalmente os dois projetos que estão a ser desenvolvidos, como ambos já estão na reta final, começou-se a conversar com o grupo no sentido de se perceber que projetos é que este teria interesse em iniciar, ficando definido já dois projetos.

Esta dinâmica faz-me pensar no quão importante a metodologia de trabalho pode ser para as aprendizagens das crianças, de acordo com (Helm, 2010) desenvolver aprendizagens através desta metodologia leva a que “As crianças [sejam] encorajadas a pensar mais profundamente (...)”, pois quando na fase seguinte vão “[representar] o que aprenderam, suas representações também serão mais detalhadas, requerendo mais raciocínio para serem produzidas.”

Frisando ainda, que esta metodologia, promove a amplificação dos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento.

Notas de campo 18
16/11/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Hoje recebemos mais um trabalho sobre a infância dos avós, a educadora esteve a mostrar os objetos que os avós do GS mandaram para nós colocarmos na nossa exposição, que por sua vez foi hoje montada no corredor em frente à nossa sala (sala5) 	Envolvimento das famílias
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No período da manhã demos continuidade à construção da vespa, o JS, o LC e o GS estiveram a pintar as áreas amarelas da vespa, mas antes observaram a imagem para perceberem em que sítios é que a vespa tem as riscas amarelas amarela e quantas tem, e viram também onde é que é preta. 	Atividades orientadas/Projeção diária

		<ul style="list-style-type: none"> • De seguida, voltou-se a observar a imagem para se perceber de que cor eram os olhos, o nariz e as patas, aproveitando também, para contar quantas patas e asas é que a vespa tem, decidindo como é que iríamos fazer. • Neste processo a LP, a LG e a AV também acabaram por participar. • No período da tarde com a colaboração da PF, o JS, e o MS, e da MG avançámos com a pintura do ninho, quando terminámos, pedi a colaboração do FP para descobrirmos de que cor eram as mandíbulas da vespa através de uma breve pesquisa através do telemóvel, a PF que estava a observar, foi de imediato buscar um livro que estava na área da biblioteca, sobre abelhas, para vermos se encontrávamos alguma coisa. Descoberta a cor, ambos estiveram a pintar as mandíbulas da nossa vespa. 		
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a reunião da manhã foi realizada por mim e pela educadora, cantei a canção do bom dia que conheço e como gostava de aprender outras músicas que por vezes a educadora também canta com o grupo, e como o grupo também não se estava a lembrar, pedi à educadora para me ensinar a canção do bom dia que por vezes canta com o grupo. 	Caracterização do ambiente educativo-Rotinas	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)

		<ul style="list-style-type: none"> • Após os bons dias e a educadora ter mostrado mais um trabalho dos avós, mostrei algumas imagens referentes ao projeto que estamos a desenvolver sobre as vespas asiáticas, as imagens já não eram desconhecidas de alguns elementos do grupo, pois já as tinha mostrado a um pequeno grupo quando iniciámos a construção da vespa com pasta de papel. • Hoje também foi dia de ginástica, sessão que dinamizei com a colaboração da ed. CR e da AO N. • Na reunião da tarde, a ed. CR começou por comunicar ao grupo que amanhã iriam voltar à sala das 100 linguagens em pequenos grupos com o prof. J, de seguida dei os parabéns ao grupo porque hoje conseguimos deixar tanto a vespa como o ninho quase pronto. Relembrámos tudo o que fizemos e vimo o que faltava fazer, descobrimos que as vespas têm 4 asas, duas grandes e outras duas mais pequenas e quando perguntei a cor o XA disse prontamente “parecem casca de cebola”, e aí lancei a questão, “e como é que acham que devíamos fazer as asas da nossa vespa? Acham que deviam ser com cascas de cebola como o XA estava a dizer?” e todos concordaram. 		
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A MP estava a brincar na área das construções com a MG e a certa altura a MP acena-me com o braço e pede-me para ver a 	Brincadeira/ Exploração	Interação criança-criança

		sua brincadeira, perguntei-lhe o que era e ela disse que estavam a construir uma floresta.		
5	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a ginástica pude reparar que o GG, a MP e o FP têm algum receio em subir no espaldar, precisando de estar a ampará-los para que se sentissem seguros. • Já o RD, reparei que em relação ao subir não demonstrou qualquer receio, contudo, ao descer atrapalhou-se um pouco e precisou de ajuda, pois em vez de descer degraus a degrau do espaldar, ele pendurava-se. 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	Caracterização do grupo
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje quando fui dobrar o cobertor do GG ele começou a choramingar, então decidi deixá-lo ficar mais um pouco na cama e dar-lhe o tempo que ele precisasse para acordar e se levantara, entretanto, começou mesmo a chorar e a educadora foi ter com ele e tentou confortá-lo, dando-lhe abraços e brincando com ele como também não estava a resultar esta também acho melhor dar-lhe algum espaço para que ele se acalmasse. Senti que foi um momento de muita cumplicidade da parte da educadora para com o GG. 	Relações afetivas	
7	Sala 5/Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Na construção tanto da vespa como do ninho temos recorrido a imagens com suporte, para que se consiga visualizar e perceber as partes constituintes de cada elemento. 	Estratégias	

8	Ginásio/ sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na sessão de ginástica, no decorrer do aquecimento que a educadora estava a dinamizar enquanto eu organizava o espaço e os materiais que iriam ser usados, o grupo estava muito entusiasmado, quando terminei, também me juntei ao grupo e participei, como estavam a fazer um jogo em que tinham de circular pelo espaço e a certo momento tinham de encontrar um par, senti que alguns elementos me procuraram várias vezes para formar par com eles. • Reparei também que, no momento de realizar o circuito e, quem ainda estava na fila ia incentivando os colegas que já estavam a fazer. • Hoje a ed. CR mudou o conteúdo da caixa sensorial, colocou lá terra e adicionou água, ficando uma caixa de lama com alguns acessórios para o grupo explorar Colheres de pau, paus, folhas e taças). Foi um elemento que suscitou bastante interesse por parte do grupo, mas que levou a se estipularem algumas regras, como usar sempre o avental, não sair da caixa de lama sem a supervisão de um adulto e não ir lavar as mãos sem a ajuda de um adulto. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço	Observação pessoal
Reflexão diária				
Hoje vou refletir sobre a sessão de ginástica.				

As razões que me leva a refletir sobre esse momento prendem-se a alguns fatores, um, a colaboração que existiu por parte da educadora e da AO no meu plano, outro com o facto de por vezes subestimarmos as capacidades das crianças e por último a constatação de algumas inseguranças por parte de algumas crianças que geralmente aparentam ser bastante seguras.

Abordando o primeiro ponto, antes da sessão conversei com a educadora e mostrei-lhe o plano, explicando-lhe as minhas ideias, e onde lhe pedi que dinamizasse a fase inicial do aquecimento para que eu pudesse organizar o espaço e os materiais.

Iniciada a sessão, e depois de já ter tudo organizado juntei-me ao grupo, a educadora terminou o que estava a realizar com o grupo e iniciei eu com o primeiro desafio, que consistia que em grande grupo e em círculo, de mãos dadas, fosse colocado um arco em torno de uma das uniões entre mãos e o grupo tinha de fazer passar o arco pelos seus corpos de modo que estes percorram todas as crianças, sem que a corrente fosse quebrada, ou seja, sem que o arco caísse ao chão. Este foi o desafio que tanto a mim quando o estava a projetar como à educadora quando lhe mostrei, nos deixou reticentes, pois não sabíamos se o grupo iria corresponder ao que era pedido, porém, caso efetivamente isso acontecesse já tinha pensado em realizar um outro jogo para substituir. Contudo, não foi necessário, pois as crianças apesar de inicialmente tenderem a largar a mão do colega para os apoiar na passagem do arco, no final algumas crianças começaram a compreender e a corresponder ao que tinha sido pedido.

Este pensamento leva-me a pensar que por vezes subestimamos demasiado as capacidades das crianças, acabando elas por nos surpreender, isto leva-me a pensar que devo confiar mais nas suas capacidades e não ter medo de arriscar, tal como aconteceu hoje.

Outro aspeto que saliento foi o facto de tanto a educadora como a AO terem sido dois elementos fundamentais para uma sessão bem-sucedida, isto porque sendo uma sessão de circuito era fundamental que houvesse um apoio extra, ficando eu a garantir a segurança no espaldar, enquanto o grupo subia e descia, a AON estava a orientar as crianças que iam iniciar o circuito, e a educadora orientava no tubel e ia encaminhando as crianças para o desafio seguinte.

Este espírito de equipa deixou-me bastante mais tranquila, pois sabia que podia estar descansada a ajudar as crianças no banco sueco e no espaldar

Notas de campo día 6

26/10/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
1	Sala da interioridade/ Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> • No período da manhã a ed. CR foi com dois grupos à sala da interioridade, tive a oportunidade de ir com um dos grupos, onde foi apresentada a história da primeira irmã Doroteia (irmã Paula), está era de Itália e certo dia, com a sua mala de viagem e partiu mundo fora e fundou vários colégios. • A história da irmã Paula serviu com introdução ao que o grupo foi fazer aquela sala, com música de fundo a ed. CR questionou o grupo sobre o que é que estavam a observar. O grupo tinha à sua frente uma parede com um pano de tule branco e o chão imediatamente à frente estava igualmente coberto com o tule, e sobre ele tinha uma mala de viagem grande e várias malas mais pequenas em madeira à volta. Cada sala irá ficar com uma das malas pequenas, pois estas são a “chave” para abrir a mala 	<p>Caracterização do contexto socioeducativo</p>

		<p>grande, que lá dentro tem vários jogos. Cada sala pode ir buscar um jogo, fazendo no final um registo da realização do mesmo num caderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O refeitório encontra-se ao lado da praça, que é um espaço bastante amplo, com várias mesas redondas e cadeiras apropriadas para as crianças, junto dele tem duas casas de banho, dando uma delas acesso ao jardim do papagaio. • A praça é igualmente um espaço bastante amplo, este tem entrada para várias áreas, áreas de refeição de adultos, área de trabalho e lúdica para a creche, com equipamentos adequados, casas de banho, gabinetes, portas de saída, cozinha, etc. 	
2	Sala da interioridade	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo, enquanto esteve na sala da interioridade esteve atento e participativo sempre que era pedida a sua intervenção. 	Caracterização do grupo
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje tiveram presentes 20 crianças, o MV e a MA, que ficou em casa porque hoje era o aniversário da irmã mais nova. 	Registo de presenças

4	Sala 5/Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje continuamos a construção do microfone, e foram vários os elementos que foram participando. • E terminou-se de colocar os frutos na árvore “tutifruiti”. • Na ginástica, para além do aquecimento, o grupo fez um jogo em que estavam todos sentados em roda e uma criança corria à volta da roda com um saco e quando chegasse ao seu lugar tinha de passar o saco ao colega do lado, e assim sucessivamente. Quando a terminou o grupo foi brincar um pouco no jardim. 	Atividades orientadas/Projeção diária	
	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da manhã fez-se uma tentativa de seleção das crianças que iriam à assembleia, tentativa porque o grupo com a estratégia usada o grupo “votava” sempre nos colegas que ainda não tinham sido escolhidos. Demonstrando isto, que o grupo estava a escolher por empatia, e não com o sentido de escolher alguém responsável. Isto fez com que a ed. CR pensasse noutra estratégia de voto, para depois ser aplicada. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	
5	Jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Após a ginástica o grupo foi um pouco para o recreio dos pinheiros. 	Brincadeira/ Exploração	Interação criança-criança

		<ul style="list-style-type: none"> • Entre muitas brincadeiras, a MG, o XA, a MF e a MP, brincavam na casa de madeira aos filhos, onde a MG era a mãe, e a MP não podia entrar dentro de casa. • O EN estava a andar numa mota e enquanto andava imitava o seu som. • A CR, a LG e a AV brincavam as três no comboio, fingindo que estavam a viajar. • O FP brincava sozinho na lagarta. 		
6	Jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • O RD estava a andar de triciclos e veio ter comigo a dizer “estava à procura ti”, e eu disse, “aí sim? Então o que é que me querias?” e ele respondeu “vou casa do mikey”, e eu perguntei, “sabes o caminho?” e ele disse que sim. E foi a pedalar pelo recreio fora. 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)	
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da reunião da manhã ser iniciada o grupo, já sentado nas cadeiras vão conversando uns com os outros. 	Interação criança- criança	
8	Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> • A L vai sempre comer mais cedo, porque leva algum tempo a comer. 	Alimentação	
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde, registaram-se as projeções diárias realizadas e marcou-se a data, pois de manhã com a votação experimental acabou por não se fazer. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	

10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a tarde, enquanto estava a trabalhar na construção do microfone com a MF e o L, a PG veio ter comigo e deu-me um abraço, eu retribuí e dei-lhe um beijinho na cabeça, nota-se que é uma criança muito carinhosa e meiga e gosta de estar junto do adulto. 	Relações afetivas	
11	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Depois da reunião, contei a história “Não abras este livro” • O grupo demonstrou-se interessado, e animado enquanto a história ia avançando. 	História	Observação pessoal
12	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo ao longo do dia demonstra gostar bastante de trabalhar, passando grande parte do tempo nas pinturas e desenhos. Contudo, há crianças que preferem outras áreas, como por exemplo o JS, que demonstra gostar de brincar na biblioteca com os fantoches construídos por eles e com os de mão existentes na área. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço	

Reflexão diária

A reflexão de hoje recai sobre a votação para a assembleia, e a estratégia usada para a votação.

Em primeiro lugar considero muito interessante haver este género de iniciativas por parte da organização educativa, pois desta forma está a dar voz à criança, fomentando ainda o sentido de responsabilidade. Tendo em conta que o grupo tem apenas 4 anos, e que a votação foi realizada na presença de todos, esta não correu como esperado, cada criança que ia “votar” escolhia um amigo que ainda não tinha sido selecionado. Esta ação, em parte, foi para mim um pouco inesperada, pois sempre pensei que fossem escolher os amigos que lhes são mais próximos.

Com este resultado pude concluir que o facto de as crianças quererem incluir todos, demonstra que têm presente em si, inconscientemente, o que é inclusão, uma vez que um dos aspetos da inclusão é promover a participação de todas as crianças. Porém, esta situação tornou-se uma barreira para o objetivo definido, levando a educadora a repensar na estratégia usada.

Notas de campo 7					
27/10/2021					
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias		
1	Sala de dança	<ul style="list-style-type: none"> Hoje pessoal docente e não docente teve uma sessão de interioridade, segundo a equipa da sala 5, estes momentos acontecem pelo menos uma vez por mês tanto para as crianças como para toda a equipa educativa. Esta sessão foi orientada pela professora S, professora de dança das crianças. 	<table border="1"> <tr> <td>Caracterização do contexto socioeducativo</td> <td>Caracterização do ambiente</td> </tr> </table>	Caracterização do contexto socioeducativo	Caracterização do ambiente
Caracterização do contexto socioeducativo	Caracterização do ambiente				
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Tal como ontem hoje tivemos 20 crianças, a MA e o MV não vieram à escola. 	Registo de presenças		
3	sala	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da manhã de hoje realizou-se a votação para a assembleia, como tinha referido ontem, a ed. CR hoje trouxe uma folha impressa com as fotografias do grupo, e o objetivo da votação é cada criança votar secretamente fazendo um círculo à volta do colega que consideram responsável para ir à assembleia. Então, uma a um, dirigiu-se ao espaço criado na sala para o efeito e realizou o seu voto, 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas		

		<p>dobrando de seguida a sua folha e colocando-a numa caixa. No final com a ajuda dos cartões de cada um e com castanhas contabilizaram-se os votos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a tarde, eu e educadora estivemos a reorganizar algumas áreas da sala, antes de iniciar questionámos o grupo se concordava e iniciamos então as mudanças, no sentido de as tornar mais atrativas para o grupo, nomeadamente a área da escrita e da mesa de luz. Assim sendo, colocamos a área da biblioteca junto da área da escrita e criamos um pouco mais de espaço para a área da mesa de luz, colocando lá um biombo para que o grupo pudesse explorar as sombras 		
4	Jardim do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> • No recreio, no jardim do papagaio, o RD brincou sempre com o FP no escorrega e as corridas. • O JS e o JF baloiçavam-se com alguma força no baloiço. • E o restante grupo brincava à apanhada, mas a interpretar uns desenhos animados de super heróis (Pijamax), falando para o pulso para comunicarem uns com os outros. 	Brincadeira/ Exploração	Interação criança-criança
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • No inglês alguns elementos do grupo estavam um pouco desatentos, e não faziam o que o professor pedia. Penso que alguma da desatenção deve-se ao facto de algumas crianças não compreenderem muito bem o que o professor pedia, uma vez que o professor fala a maior parte do tempo em inglês. 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	Atividade orientada
6	jardim do	<ul style="list-style-type: none"> • A PF no recreio levou o tempo todo junto a mim, conversamos sobre várias coisas, fiquei a saber que tem duas irmãs e os respetivos nomes, e disse também que tem 	Relações afetivas	Interação entre criança

	papagai o	qualquer coisa no coração, mas não sabe o que é, ao que eu lhe disse que “eu sei o que tens, queres saber? Muito amor, carinho, amigos, entre muitas outras coisas boas. “enquanto o dizia dava lhe beijinhos e fazia lhe cócegas. E ela sorria envergonhada e dizia “não é isso!”		e educadora esta giária.
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No inglês o prof usou como recurso três bonecos, um dragão que era o monster, uma aranha que era a spider, e uma abóbora que era a pumpkin. E através deste três recurso, o prof abordou várias partes do corpo, como a cara, os olhos, o nariz, os ouvidos, a boca e as pernas. 	Estratégias	
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> “Um livro para ti”, esta história foi ao encontro do projeto que vão iniciar esta sexta-feira, partilha de livros. Esta é uma história que aborda a importância de partilhar, principalmente quando já adquirimos o conhecimento que, naquele caso, o livro nos deu. 	História	

Reflexão diária

A reflexão de hoje diz respeito à sessão de interioridade.

Em primeiro lugar, considerei muito importante da parte da organização inclui as estagiárias no projeto em conjunto com a restante equipa educativa, pois para mim foi um dos momentos mais importantes do dia.

Já trabalho na área há vários anos, e nunca tinha experienciado nada igual, e considerei muito importante, iniciativas como esta poderão vir a ter impacto no desempenho das nossas funções como educadora e na relação com os outros.

Na sessão foram feitos vários exercícios, inicialmente houve um momento de reflexão, momento esse que me fez pensar sobre o caminho que tenho percorrido e os objetivos que me levaram a fazê-lo, depois houve um momento de partilha, verbal e não verbal, entre os elementos que estavam presentes na sessão, e no final houve um momento de relaxamento.

Esta sessão permitiu-nos olhar para o nosso interior, para nós próprios, isso é importante no sentido em que nos ajuda a nos conhecer melhor, a adquirir mais autoconfiança para que, posteriormente consigamos ajudar quem está à nossa volta (o grupo de crianças), o momento da partilha também foi de grande relevância, pois, na nossa profissão o trabalho em equipa é muito importante, ajuda-nos a ver o que, por vezes não conseguimos ver numa determinada situação, abrindo-nos horizontes.

Para finalizar, associo o momento de relaxamento a um momento em que devemos parar e pensar/refletir, sobre as nossas práticas, ações, atitudes ao longo do dia.

Notas de campo dia 2

19/10/2021

Nº do registo	Espaço	Registos	Categoria
1	Salas/Ginasio	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto a sala 4 como a sala 5 estão as duas no 1º andar uma ao lado da outra. • Já o ginásio, este encontra-se no R/C junto ao refeitório, este é um espaço relativamente amplo com alguns equipamentos adequados às faixas etárias para a área de expressão motora. 	<p>Caracterização do contexto socioeducativo</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • O grupo aparenta ser bastante expressivo, explicando-se bem quando quer transmitir uma ideia. Alguns elementos 	<p>Caracterização do grupo</p>

2	Sala 5	<p>já parecem ter alguma noção de quando erram pedindo desculpas ao colega, oferecendo-lhe desenhos como ato de reconciliação, como foi o caso da M para com a P.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> Esta semana a educadora irá informar os pais sobre um projeto que a equipa pedagógica vai iniciar, e onde lhes pede colaboração. Este consiste na troca de livro. <p>“Cada família adquire o livro (escolhido pela equipa posteriormente pela criança). No final do ano, o livro pode ir para casa ou pode ficar na área dos livros da sala (para o ano letivo seguinte);</p> <p>Todas as semanas, à sexta-feira, as crianças escolhem um livro para levar para casa.</p> <p>O livro vai e vem dentro de um saco de pano da criança e identificado por cada família, voltando até à 5ª feira da semana seguinte.</p> <p>► O livro deve ser lido à criança por um adulto e não deverá a criança "ler" o livro sozinha.” (Folheto informativo)</p> 	<p style="text-align: center;">Envolvimento das famílias</p>
3	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> Quando cheguei, um pouco antes das 9h, dirigi-me à sala de acolhimentos (sala 4), e como a minha sala (sala 5) 	<p style="text-align: center;">Acolhimento</p>

		<p>ainda não tinha as cadeiras arrumadas, fui arrumar a sala para de seguida, assim que a ed. CR chegasse pudéssemos passar para lá.</p>	
4		<ul style="list-style-type: none"> • Hoje estavam 21 criança, faltando apenas 1 elemento do grupo. 	Registo de presenças
5	Sala 5/Gimnasio	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da manhã, a educadora questionou o grupo sobre o que é que faltava concluir no projeto da árvore de frutos, e para a peça de teatro de fantoches que estão a preparar para apresentar a outro grupo. Questionando de seguida quem é que queria participara e a fazer o quê. <p>Construção de arbustos, e desenhos de frutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As 11 o grupo foi para a Ginástica. 	Atividades orientadas
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Após a reunião da manhã, o grupo organizou-se autonomamente nas diversas áreas da sala e os elementos que se inscreveram nas atividades foram trabalhar. • As 10:30 a NF deu indicação para começarem a arrumar para comerem a fruta antes de irem para a ginástica. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas
		<ul style="list-style-type: none"> • A M após lhe ter feito uma trança no cabelo quis mostrar-me que já conseguia contornar um objeto com o marcador, ficando registada a sua forma. <i>“vou buscar o meu caderno, para mostrar o que consigo fazer.”</i> 	Brincadeira/ Exploração

7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na massa de moldar, o L com o suporte de um molde ofereceu-me um coração, dizendo “olha, é para ti”, com um ar envergonhado. • Na mesa de luz, a P e L exploravam os vários materiais, a certa altura juntei-me a elas e começámos a fazer construções com os pedaços de tecido e papel celofane. 	
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Estava no faz de conta a brincar com a M, a M o G e o G, quando a L veio junto a mim e me abraçou e sorriu, rapidamente lhe perguntei se queria brincar e ela respondeu que sim, acenando com a cabeça e apontando para a caixa sensorial com água. 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que era colocada uma questão na reunião, quem queria responder levantava o dedo e tentava esperar pela sua vez de falar. • O TA estava a fazer um desenho, e como inicialmente quando o mostrou à ed. CR esta pediu-lhe que desenhasse mais um pouco, pois não tinha feito quase nada. Ele que tinha desenhado um campo de futebol com apenas um jogador, penso que resolveria o assunto se simplesmente pintasse o campo/ folha toda de verde. Quando terminou, foi junto a mim, que estava a observar a M a desenhar e 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		<p>disse-me que já estava, e eu disse-lhe para ir mostrar à CR, mas ele ficou um pouco reticente e pediu-me para ir com ele. <i>“eu quero que tu venhas comigo mostrar à CR”</i>. Nesse momento questionei-o, e foi aí que me disse que a CR lhe tinha dito para fazer os amigos a jogar, mas ele não queria, então tentei motivá-lo dizendo que o ia ajudar, e lá foi desenhar mais uns amiguinhos no seu campo de futebol.</p>	
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O R foi ter comigo para me pedir ajuda a terminar o jogo que estava a fazer, pedindo-me colo no final, deixando-se ficar por um bocado. <i>“ajuda-me a fazer o jogo”</i>, <i>“quero colo”</i>. 	Relações afetivas
11	Sala5/Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • O G e o J não se estavam a entender na área do faz de conta, ambos queriam o mesmo brinquedo, um telefone, tendo de a ed. CR intervir, sugerindo ao J que fosse lavar a mesa onde tinha estado a construir o arbusto com a M. este aceitou a sugestão e cedeu o brinquedo ao G. • Na ginástica a ed. CR, após o aquecimento geral do corpo realizou 5 jogos, 4 deles acompanhados de música. <i>“Troca de par”</i>; <i>“Cavalo e Borboletas”</i>; <i>“Mota e Dança”</i>; <i>“imitação de animais”</i>; <i>“Salada de frutas”</i> 	Estratégias

12	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente tanto da sala de atividades como do ginásio era um ambiente de muita cumplicidade tanto de adulto-criança como de criança-criança. • Relativamente ao tempo e ao espaço, o grupo já tem autonomia para decidir onde quer brincar, que área quer explorar, sem ter o suporte do adulto na tomada de decisão, trocando de área sempre que já não tiver interesse. 	<p style="text-align: center;">Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p>
----	--------	---	---

Notas de campo dia 3 20/10/2021			
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categoria
1	Jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Antes do almoço o grupo foi brincar para o Jardim dos pinheiros: este é um espaço onde existe um parque com escorrega, uma casa, numa área do espaço o chão fazer uma pista para as crianças circularem com os triciclos, motas, trotinetas. Existe ainda um pequeno esto de basquete e diversos outros materiais, como troncos de arvores, pneus de várias espessuras, mas do mesmo tamanho e uma bola. 	<p style="text-align: center;">Caracterização do Contexto Socioeducativo</p>

2	sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A AOD estava a arranjar os arquivos dos trabalhos realizados pelo grupo, quando reparou que, o do M estava com os trabalhos todos amarrotados, esta proveito que o grupo estava calmo e reunido para o reforço da manhã, e conversou com eles, chamando à atenção em -particular do M. • Hoje foi dia de Inglês (como prof Phil) prof através de uma história abordo algumas partes do corpo, cumprimento, "Olá e adeus". Na generalidade o grupo demonstrou-se interessado e participativo. 	Caracterização do grupo
3	sala	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos que chegam após a passagem de sala, entram e vão sentar-se numa cadeira, junto aos restantes colegas que já estão na reunião da manhã, sem perturbar a mesma. 	Acolhimento
4	Sala	<ul style="list-style-type: none"> • Na colagem na tabela dos frutos, ia chamando dois a dois, e para confirmar qual era o fruto que cada um tinha mencionado, pedia-lhes que me indicassem qual era o fruto que desenharam no cartaz de conjuntos que realizaram no dia anterior. 	Atividades orientadas

5	sala	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da manhã, a ed. CR começou por partilhar com a AO. NF algumas informações, e de seguida iniciou a conversa com o grupo, comunicando-lhe que na próxima assembleia só irão dois ou três elementos de cada sala, e são esses mesmos elementos que de seguida têm de partilhar com o restante grupo tudo o que foi conversado. • De seguida a educadora incentivou o grupo a fazer-me questões, para me conhecerem melhor <i>“e vocês in gostavam de saber mais coisas sobre a Tânia? Façam-lhe perguntas, o que gostavam de saber?”</i> Como o grupo estava um pouco envergonhado, a AO. D e a ed. C levantaram várias questões, e eu comecei a falar um pouco de mim, mostrando inclusive uma fotografia dos meus animais de estimação. • Por fim, lembrou-se as tarefas a terminar e registou-se quem é que queria participar. • Na realização das tarefas. a cada adulto ficou responsável por realizar uma das atividades, ficando eu responsável por fazer a colagem de 	<p>Caracterização do ambiente educativo- Rotinas</p>
---	------	--	---

		calhas de cortiça com cada elemento, na tabela dos frutos favoritos de cada criança.	
6	Sala	<ul style="list-style-type: none"> • No faz de canta a mariana MB e a M binavam juntas, fingindo que estavam a falar ao telemóvel e que eram brasileiras, enquanto iam vestindo e colocando peças de vestuário, anteriormente tinham estado a fazer um trabalho juntas, na área das artes plásticas/desenho, fazendo desenhos, colagem e pintura, de vários materiais • A MA estava nos desenhos, e como eu tinha perguntado do que que gostavam mais de fazer e o que é que estavam a fazer – a MA respondeu, “<i>Eu estou a fazer uma estrada cheia de tampitas, E adoro escrever os nomes dos meus amigos</i>”. • Já a Mg. Disse, “<i>Eu gosto muito de fazer desenhos</i>”. • A CR e o GG brincavam muito divertidos na área da biblioteca, "contando" histórias e brincando com fantoches. • O JF e o A brincavam com os legos, e perguntei. “<i>O que estão a construir?</i>” o JF 	Brincadeira/ Exploração

		<p>respondeu de imediato, “<i>Estamos a fazer um barco.</i>”</p>	
7	Sala	<ul style="list-style-type: none"> • Após terminar a atividade da colagem das rolhas, fui organizar o soco dos materiais naturais, pois estavam todos juntos, e considerei que seria mais fácil na utilização dos mesmos se estivessem organizados, pedi à AO N mais 2 sacos e fui para uma mesa fazer a separação, a P foi ter comigo e perguntei-lhe “<i>queres ajudar?</i>” e ela disse logo que sim, então decidimos quem é que ia organizar o quê, e começamos a separar os materiais em sacos diferentes, no final ainda me ajudou a arrumar tudo no armário. • O RD pediu-me para ir beber água e eu disse-lhe que sim, e indiretamente pediu-me para ir com ele, e assim fiz, fui com ele até ao lavatório e fui apoiando-o e dando feedback positivo à medida que ele ia executando as ações. 	<p>Interação entre educadora, estagiária e criança(s)</p>
8	Jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • No jardim, estávamos (eu mais 3 ou 4 crianças) a tentar encestar na tabela de basquetebol. O GS tentou duas vezes sem conseguir encestar e foi 	<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>

		<p>brincar, passado alguns minutos voltou para a fila para jogar novamente e dessa vez conseguiu encostar, ficando muito contente, este começou a correr e a imitar o jogador de futebol Cristiano Ronaldo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontra partida, o GG fez uma primeira tentativa, mas sem sucesso, então, queria tentar novamente, sem ter que voltar para o final da fila e esperar novamente pela sua vez, e como não o permiti, saiu de ao pé de nós muito chateado. 	
9	Sala	<ul style="list-style-type: none"> • A L, quando eu estava a trabalhar com os colegas na colagem na tabela vaio ter comigo simplesmente para me abraçar, rapidamente lhe retribui o gesto e dei-lhe um beijinho. 	Relações afetivas
10	sala	<ul style="list-style-type: none"> • O JS tinha levado uma história em inglês, mas como não foi possível o professor a ler, a ed. CR pediu-lhe que para a semana a voltasse a levar. 	História
11	sala	<ul style="list-style-type: none"> • Em conversa informal com a ed. comentei que tinha alguns. disfarces e que as crianças possivelmente iriam gostar, para brincar na área do faz de conta. E rapidamente surgiu a ideia de eu 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço

		<p>interpretar a personagem da Disney, branca de neve e contar uma história ao grupo, questionei ainda sobre o Projeto educativo da organização e de que forma poderia ter acesso ao mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outro assunto abordado foi, que a educadora. já tinha conversado com a coord. Pedagógica sobre o facto de me incluir na plataforma de comunicação com os pais (<i>classroom</i>), para que possa acompanhar o trabalho desenvolvido mais de perto, conseguindo ainda ter de uma forma indireta um contacto com as famílias. 	
--	--	---	--

Notas de campo 22			
23/11/2021			
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a ed. CR chegou um pouco mais tarde, ficando eu e a AO N responsáveis pelo grupo. • Na reunião da manhã abordámos o tema da rosa dos ventos e os quatro principais pontos cardiais. Através do mapa de Portugal o grupo percebeu onde ficava o Norte, o Sul, o Este e 	<p>Caracterização do ambiente educativo- Rotinas</p>

		<p>o Oeste. Esta área do conhecimento do mundo foi abordada devido ao projeto que o grupo está a desenvolver sobre as vespas asiáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As 11h fomos para a ginástica. 	
2	Sala 5/ Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Após a reunião, cada criança foi para a área que mais lhe suscitou interesse, havendo algumas que quiseram terminar a vespa, que tinham começado ontem, havendo ainda outras que demonstraram interesse em iniciar a sua. • A ginástica, hoje foi dinamizada em conjunto com a educadora, onde eu realizei o aquecimento e três jogos. A sessão correu bem, porém constatei que dois dos jogos que foram realizados na sessão anterior, hoje correram de forma diferente. 	Atividades orientadas/Projeção diária
3	Sala 5/ Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • A estratégia usada para abordar a rosa dos ventos foi levar imagens das letras dos principais pontos cardeais, e da própria rosa dos ventos, expor o mapa de Portugal e em conjunto com o grupo, após a explicação do que era e para que servia a rosa dos ventos, identificamos com as letras onde é que ficava cada ponto cardeal no mapa de Portugal. • De modo a envolvermos mais do que uma área, através das imagens com os quatro principais pontos cardeais, na ginástica 	Estratégias

		realizou-se um jogo, onde as crianças eram pequenas vespas e que tinham de se agrupar nos diferentes pontos cardeais conforme as indicações que lhe ia dando.	
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na construção das vespas, ia questionando o pequeno grupo (MV, TA, LC, PF e a MF) sobre as vespas, de modo a perceber o que já sabiam sobre o tema do projeto. <ul style="list-style-type: none"> - MV “as vespas voam atrás de nós até 500 mm” - MF “as vespas picam porque têm medo e se assustam” - PF “não podemos gritar para não assusta-las” - TA “elas comem as abelhas” - MF e MV “há mais vespas no Norte” 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A MP, a MB e a MG enquanto fazem desenhos nas folhas e nos cadernos vão partilhando ideias e comentam os desenhos umas das outras, decidindo em conjunto as cores que vão usar. “o teu tem a cabeça muito pequenina” (MB), “usa esta que eu uso esta” (MG) 	Interação criança- criança
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Nas explorações das áreas observei atentamente as várias brincadeiras que os vários pequenos grupos estavam a ter. Na área do faz de conta o EN, a LP, a LG, a CR, a AV e a MA brincavam aos pais e aos filhos, onde o ED era o cão da família, a MA, a LP e a AV estavam a vestir algumas peças de 	Brincadeira/ Exploração

		<p>roupa do faz de conta, assumindo outros papéis, como a mãe e as filhas.</p> <p>Na caixa sensorial, o JF, o FP, o TA e o MV exploravam a lama que já tinha secado, usando alguns materiais, como conchas, colheres de pau e algumas caixinhas, as várias crianças enquanto exploravam a terra iam partilhando sensações.</p> <p>Nos jogos, estava o XA a brincar sozinho muito concentrado a fazer uma construção com legos, segundo ele era um barco”</p>	
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora esteve a organizar a área da biblioteca e recolheu vários livros que eram da biblioteca da organização, e pediu a alguns elementos do grupo para irem com ela devolvê-los, trazendo outros diferentes para o grupo explorar. 	História
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto a ed. CR organizava a biblioteca e foi buscar livros “novos” para a área da biblioteca, eu fiquei em sala com o restante grupo e a trabalhar com a PF, a MF, o JS, o LC, a MP e a MB nas suas vespas. Ficando várias já prontas. 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Durante as montagens das várias partes do corpo das vespas, mais uma vez reparei que o LC não consegue usar a tesoura, tentou durante algum tempo recortar as asas da sua vespa, mas não conseguiu. Contudo, não se atrapalhou e resolveu o 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		problema através da rasgagem. Este momento fez-me refletir, e pensar que seria pertinente arranjar estratégias que ajudassem as crianças que sentissem a mesma dificuldade que o LC.		
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje senti o grupo um pouco mais agitado, o que deu origem a algum barulho dentro da sala, tanto no período da manhã como da tarde. Essa agitação também teve influência no seu desempenho na ginástica, não correspondendo em alguns momentos ao que era pedido. • Como estratégia para acalmarem um pouco, geralmente pedimos ao grupo que pare um pouco e que respire com calma por instantes. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço	Estratégias

Reflexão diária

A reflexão de hoje, vai assentar na metodologia usada por toda a organização educativa, metodologia de trabalho de projeto.

Este tema surgiu devido ao projeto que estou a desenvolver com o grupo sobre as vespas asiáticas, mais concretamente, devido ao registo 4, que foi onde me apercebi do conhecimento que o grupo já tinha adquirido devido ao projeto.

Esta é uma metodologia que, “decorre [fundamentalmente] dos interesses manifestados pela criança, cuja realização e desenvolvimento é apoiado pelo educador, correspondendo a um modelo centrado na criança (...)” (Silva, 2016). Onde qualquer curiosidade ou pergunta se pode tornar num projeto, dando origem a pesquisas, reflexões e a resolução de problemas. (Marangon, 2010).

O educador também pode colocar questões, baseadas em quem, como e quando, estas questões podem induzir a uma nova ideia ou a criação de uma oportunidade para resolver problemas (Helm, 2010). Ao fazê-lo, o educador estará a estimular o pensamento das crianças, e por sua vez, a despertar as suas mentes para momentos de reflexão, tendo deste modo, um papel ativo nas aprendizagens das crianças.

O facto de na presente PPS II estar a ter o primeiro contacto com esta metodologia, está a fazer com que ganhe real consciência de que esta metodologia proporciona uma expansão dos conhecimentos das crianças, trabalhar com projetos conseguimos facilmente através de uma temática abordar as várias áreas do conhecimento, como por exemplo a área do conhecimento do mundo, tal como aconteceu na reunião da manhã quando “abordámos o tema da rosa dos ventos e os quatro principais pontos cardiais. Através do mapa de Portugal o grupo percebeu onde ficava o Norte, o Sul, o Este e o Oeste. Esta área do conhecimento do mundo foi abordada devido ao projeto que o grupo está a desenvolver sobre as vespas asiáticas.”

E de modo a dar continuidade ao tema da rosa dos ventos e fazendo a ligação com outra área, na ginástica dinamizei um jogo que consistia na orientação espacial de acordo as indicações que lhe eram dadas mediante os pontos cardeais, sempre recorrendo a algum conhecimento já adquirido sobre as vespas.

Em suma, trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto contribui para que as crianças alarguem o seu conhecimento e pensamento, conseguindo depois representar o conhecimento adquirido com maior exatidão (Helm, 2010).

Referencias:

Silva, I. L. (2016). Modelos curriculares ou pedagógicos. Adaptado de Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016. Documento policopiado.

Helm, J. H. (2010). Como aprofundar o trabalho com projetos. *Pátio - Educação Infantil*, 22, 4-7.

Marangon, C. (2010). O lado bom dos problemas. *Pátio - Educação Infantil*, 22, 40-43.

Notas de campo 10

3/11/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
1	Sala da interioridade	<ul style="list-style-type: none"> • Antes do grupo ir para o recreio a ed. CR lembrou o grupo que ainda não tinham ido à sala da interioridade buscar um jogo, então antes de se ir para o exterior, fomos todos explorar um pouco de um jogo da mala na interioridade. O jogo escolhido foi o número 1 que tinha o nome de “Mandala humana”, o grupo ficou bastante curioso em saber como é que seria o jogo, aproximando-se todos ao mesmo tempo para junto do saco que estava junto à educadora. Esta pediu que se afastassem e antes de explicar o que era uma mandala questionou o grupo para saber se alguém sabia, só depois é que explicou e mostrou os vários cartões com mandalas humanas. • Em conjunto, o grupo tentou representar algumas das imagens dos cartões. 	<p>Caracterização do grupo</p>
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a MA voltou não vir à escola, o LC e o JF. 	<p>Registo de presenças</p>

3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No decorrer do dia de hoje o grupo projetou fazer os animais para a floresta, pintar o chão da floresta, e fazer ainda os personagens da história “o Rato do campo e o rato da cidade” 	Atividades orientadas/Projeção diária
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da manhã definimos em grande grupo como é que nos íamos organizar para realizar o que se tinha projetado. Como a ed. CR teve de ir para uma reunião, ficando eu e a AO. N a responsáveis pelo grupo. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Durante a manhã a MG, a MF e o JS exploraram a área da escrita, escrevendo com o auxílio dos carões, os nomes de vários colegas, enquanto escreviam iam conversando e observando os trabalhos uns dos outros. A MG quando terminou veio ter comigo para me mostrar, dizendo e indicando com o dedo os nomes dos colegas. 	Brincadeira/ Exploração
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A MB bateu na MP, a ed. CR chamou-a à atenção, começando esta a chorar, e questionou-por que razão estava ela a bater na colega. E a MP respondeu, “porque ela não gosta da minha árvore”. Aí a educadora explicou-lhe que a atitude dela não esteve correta, pois 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		nem todos gostamos das mesmas coisas. E pediu-lhe que pedisse desculpa à MP, e assim fez.	
7	Sala da interioridade	<ul style="list-style-type: none"> A PF queria muito ir ajudar a AO. N a colocar as camas, mas como estávamos na sala da interioridade a realizar um dos jogos da mala da interioridade, a ed. CR não a deixou ir. Pois era importante que ela estivesse presente. Mas a PF começou a querer chorar. 	Relações afetivas
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No final da reunião da tarde iniciamos o tema do projeto das abelhas asiáticas, com um filme introdutório que já tinha preparado para mostrar ao grupo. Durante o mesmo, o grupo demonstrou-se concentrado e interessado na sua observação. 	História
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No momento de organizar a sala para a reunião da tarde, o RD tinha desarrumado três jogos e não os tinha voltado a arrumar, pedi-lhe que os fosse arrimar. Como estava a demonstrar alguma falta de vontade, pedi ao MV que o fosse ajudar, e não tardou que estivessem lá mais colegas para colaborar também. 	Interação criança- criança
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No final da reunião da tarde iniciamos o tema do projeto das abelhas asiáticas, com um filme introdutório que já tinha preparado para mostrar ao grupo. Durante o 	História

		mesmo, o grupo demonstrou-se concentrado e interessado na sua observação.	
Reflexão diária			
<p>Hoje irei refletir sobre o registo 5, onde alguns elementos do grupo se juntaram ao RD para o ajudar.</p> <p>Ao longo destas três semanas de estágio, tenho observado que o grupo é muito cooperante, as crianças ajudam-se mutuamente quando vêm que é necessário ou até mesmo quando lhes pedimos. O ser cooperante vai ao encontro de um do modelo pedagógico seguido pela organização, Movimento Escola Moderna, onde a criança, adquire “princípios de cooperação” (ed. CR., 2021/2022)</p> <p>Tendo em conta que é na infância que ocorrem os principais processos de aprendizagem e mudanças, considero que é muito importante que o educador em contexto de sala, indiretamente, proporcione ambientes e situações de interação entre as crianças, criando situações onde o grupo tenha de agir em conjunto de forma espontânea, estimulando a partilha de ideias e experiências, tarefas/atividades e essencialmente a cooperação.</p> <p>Em suma, fiquei surpreendida pelo empenho que os colegas demonstraram em ajudar, por iniciativa própria, tendo em conta que geralmente as crianças não gostam muito de arrumar, principalmente aquilo com que não estiveram a brincar.</p>			

Notas de campo 11 5/11/2021			
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Hoje o grupo apresentou a música do sapinho e da sapinha à sala 4 no ginásio, o grupo vestiu-se a rigor, com lacinhos, fitinhas e tutus para a apresentação. 	Atividades orientadas/Projeção diária

2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da manhã de hoje cantou-se os parabéns à AO. N. em diferentes línguas e de seguida todos comeram um pouco do bolo que a ed. CR tinha feito. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	Alimentação
3	Jardim das palmeiras e jardim do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> Durante a manhã fui com a AV, o LC, o MV e o XA aos dois jardins à procura de folhas e paus para construirmos a fogueira da floresta que estamos a montar na sala de atividades. A certa altura, encontramos duas abelhas juntas no chão e associamos-as a vespas asiáticas, questioneei-os se seriam mesmo vespas asiáticas e convictamente disseram que sim, então pedi para observarem com mais atenção e depois quando chegássemos à sala iríamos comparar com as vespas que tínhamos na sala, ao que concluíram que eram um bocadinho diferentes. 	Brincadeira/ Exploração	Interação entre estagiária-criança
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Durante a tarde, com a colaboração inicial da CR, a PF, LP estivemos a dar continuidade a transformação da área do faz de conta numa floresta, colámos o chão que pintaram em papel cenário, e a colocar algumas folhas que tínhamos ido apanhar na parte da manhã, a meio do processo a MB, e o JS também acabaram por ir ajudar, e enquanto iam 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)	Interação entre crianças

		ajudando iam ao mesmo tempo brincando uns com os outros com as matérias que estávamos a colocar.		
5		<ul style="list-style-type: none"> Enquanto eu e a educadora arrumávamos a sala após a sesta, conversámos um pouco sobre a criança que eu iria selecionar para fazer o portefólio individual, falando-me um pouco sobre cada uma e dos seus contextos familiares. 	Interação entre educadora, estagiária	
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Durante a reunião a PF, estava sentada ao meu lado, chegou a sua cadeira para mais perto de mim e abraçou-se ao meu braço, esta gosta bastante de estar junto dos adultos, transmitindo ser afetuosa e gostando bastante também de receber atenção e carinhos. 	Relações afetivas	Observação pessoal
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> O RD tem algumas dificuldades, nomeadamente em se calçar, enquanto este se tentava calçar sem conseguir, a LP foi ter com ele para o ajudar, enquanto ela o tentava calçar, ele demonstrava estar desinteressado em observar o que a colega estava a fazer, olhando para o lado. 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento Cooperação entre pares	Observação pessoal
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Hoje a educadora contou ao grupo mais uma fábula de la Fontaine “A formiga e a cigarra”, com recurso a 	Historia	Estratégias

		marionetas desmontáveis e a um livro com várias fábulas.	
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a AO. N fez anos, quando esta entrou na sala, foram várias as crianças que a felicitaram, inclusive, a ed. CR levou um bolo para que em conjuntos todos lhes cantássemos os parabéns. • Ainda durante a manhã vários elementos da equipa educativa da organização foram ter com a AO. N para a felicitar. 	<p>Caracterização do ambiente, grupo, tempo e espaço</p>

Reflexão diária

Reflexão sobre o registo 9. O ambiente vivido á volta do aniversário da AO. N. foi bastante agradável e caloroso, como é referido no registo, tanto as crianças do grupo como vários adultos da equipa educativa da organização fizeram questão de a felicitar e demonstrar o carinho que tinha por ela e oferecendo-lhe alguns presentes.

Mais uma vez, senti que o ambiente vivido na organização educativa é muito positivo, o que me faz refletir sobre a relação que pretendo estabelecer com a equipa educativa onde futuramente estiver integrada.

Vivenciar estas experiências certamente que me está a fazer crescer e a mostrar o género de profissional que quero ser no futuro, estabelecer uma boa relação com todos independentemente das suas funções dentro da organização, valorizar o trabalho de cada um respeitando os seus pontos de vista, transmitir uma relação de confiança e estabelecer uma boa comunicação, partilhando experiências e conhecimentos.

Considero ainda que, um bom ambiente entre equipas faz com que o trabalho corra melhor, havendo uma maior vontade de colaboração e espírito de equipa. Refletindo um pouco sobre o grupo onde estou inserida, como mencionei na reflexão diária de ontem, o grupo é muito cooperante, ajudando de ajudar os colegas, tenho observado ainda, que é um grupo que se relaciona muito bem com os pares, havendo poucas

situações de conflito e quando as há, rapidamente são resolvidas. Acredito que tudo isto, em parte, se deve à relação da equipa pedagógica, sendo esta um modelo para as crianças, promovendo na criança um sentimento de confiança, transmitindo também valores, como o respeito, a empatia, espírito de equipa e cooperação.

Notas de campo 12 08/11/2021				
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias	
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A MG durante a realização da pasta de papel demonstrou-se bastante interessada e empenhada, porém, na fase da construção do molde da vespa, a MG, perdeu um pouco o interesse e foi para outra área. 	Caracterização do grupo	Observação pessoal
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Hoje demos início á construção da vespa asiática com pasta de papel. Parte do grupo foi ver a exposição da sala 8 que estava na praça. Continuamos a montar a floresta. 	Atividades orientadas/Projeção diária	
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Hoje dei início à reunião da manhã, cantámos os bons dias, distribuámos as tarefas da semana e escolhemos o responsável da semana. Falamos também um pouco sobre o fim de semana, onde o MS disse que tinha ido ao concerto do Lucas Neto e que 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	

		<p>comeu pipocas, o T disse que foi ao país das maravilhas, da AV.</p>	
4	Sala 5/jardín do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> • A MB, a MP, a MG, o MV (que me estava a ajudar na construção da floresta), o MS, entre outros elementos enquanto brincavam nas áreas, nomeadamente na área da massa de cor e dos desenhos e construções, cantavam em conjunto uma das canções de Lucas Neto. • No exterior, a MG e a MP e o MS, brincavam à apanhada e para decidirem quem é que ia apanhar faziam “pedra papel ou tesoura”. 	<p>Brincadeira/ Exploração</p>
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na criação da pasta de papel a MG, a MP, o JS foram os primeiros a participar, realizando a atividade em equipa. Enquanto colocava os ingredientes em duas bacias, a MG e a MP iam envolvendo-os diretamente com as mãos, entretanto eu e o JS começámos a adicionar o papel à mistura, enquanto a MP e a MG iam envolvendo tudo nas bacias. • O RD estava a brincar na área das construções quando se apercebeu que o FP tinha saído da sala com a ed. CR, veio ter comigo e pediu-me para ir com a CR. 	<p>Interação entre educadora, estagiária e criança(s)</p>

6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A MB demonstra curiosidade pelo que a MG e a MP estávamos a fazer, indo até à mesa onde estávamos a trabalhar, questionou-as sobre o que estavam a fazer. “o que estão a fazer?” (MB) 	Interação criança- criança	
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A educadora hoje trabalhou um pouco mais individualmente com o FP, estimulando-o e incentivando-o a escrever o seu nome através da observação do seu cartão, e de seguida a fazer uma pintura com tintas. 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> O RD estava a brincar na área das construções quando se apercebeu que o FP tinha saído da sala com a ed. CR, veio ter comigo e pediu-me para ir com a CR. A AV e a LG estão quase sempre a brincar juntas, e por vezes a AV abraça a LG e dá-lhe beijinhos. 	Relações afetivas	
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No período da manhã tive a visita da orientadora de estágio, esta esteve a observar-me em contexto de sala e de seguida, conversámos um pouco sobre alguns tópicos relevantes referentes à prática, esclarecendo ainda algumas dúvidas existentes. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço	
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No final da reunião aproveitei para contar uma história referente aos afetos “o abraço perfeito”, com a intenção de mostrar ao grupo que dar abraços é algo positivo e que 	História	Observação pessoal

		quando queremos pedir desculpas a um amigo podemos resolver o assunto dando um abraço e pedindo desculpas, isto porque as meninas do grupo têm a tendência de quando se zangam, fazerem desenhos para dar umas as outras para pedirem desculpa. Usando por vezes isso como desculpa só para oferecerem desenhos às amigas.		
11	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Esta semana a escolha do mesmo foi feita com recurso a uma outra estratégia. Distribui um pauzinho colorida a cada criança que ainda não tinha sido o responsável, e a criança que tivesse o pau da cor roxo seria o eleito. 		

Estratégias

Reflexão Diária

Ao longo do dia de hoje, foram vários os momentos que me fizeram refletir, e é sobre dois desses momentos que pretendo refletir.

O primeiro momento diz respeito ao registo nº7, onde a educadora se centra um pouco mais no FP. Este é uma criança que lhe está a ser diagnosticado espectro do autismo, ainda que seja superficial, existindo algumas áreas do desenvolvimento em que ele precisa de um pouco de mais estímulo/apoio, nomeadamente a nível cognitivo. Reconheço que a atitude da educadora foi bastante importante, esta mostrou ser responsiva e atenta para com o FP, principalmente, quando, um dos papéis do educador passa por isso mesmo, sendo este muito importante em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse apoio, vai certamente contribuir para que a criança consiga alcançar, e ou, melhorar as suas competências. Contudo, considero também que, para observarem resultados esse trabalho tem de ser regular.

Outro aspeto do dia que me fez refletir foi, a estratégia usada para a seleção do responsável da semana, como é possível ler no registo 10.

Considerarei a ideia pertinente, e até resultou bem, mas após a ter executado fiquei a pensar que a poderia ter realizado de uma outra forma. Ou seja, em vez de ser eu a dar os pauzinhos coloridos, poderia tê-los colocado dentro de um saco ou de uma caixa e terem sido as crianças a retirar autonomamente.

**Notas de campo día 4
22/10/2021**

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categoria
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A sala 5 é um espaço que se encontra “dividido” em várias áreas, área do faz de conta, das construções, da biblioteca, da pintura, da escrita, sensorial, e dos desenhos. Tem 4 mesas retangulares e cadeiras para todos, há também uma mesa mais pequena que é usada para a área da escrita. Todas as áreas são exploradas pelo grupo de forma autónoma, sendo estes a decidir para onde querem ir brincar. Na sala há também um lavatório e vários armários, onde são guardados os catres, as mudas de roupa, alguns materiais e ainda documentação referente ao grupo. 	<p>Caracterização do contexto socioeducativo</p>
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> O pequeno grupo que foi apresentar a peça de teatro, no decorrer da mesma estava muito concentrado, sabendo exatamente o que tinha de fazer e onde se tinham que se posicionar no espaço destinado para a história. 	<p>Caracterização do grupo</p>

5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Quem ficou encarregue de colaborar nas limpezas foi, a MB e o XA, com o meu apoio, o JS ajudou a AO. N. a pendurar as fitas e a ed. CR tratou do portefólio com cada criança. (nem todos tinham de escolher o desenho, só escolhia quem queria) • A MB tratou do móvel das pinturas sem ser preciso dar indicações, já XA, ia-lhe dizendo como tinha de fazer. 	Atividades orientadas
	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a reunião foi iniciada, por mim e pela AO N. Comecei por perguntar ao grupo, “sabem o que é que me aconteceu hoje?” e depois contei-lhes a situação que me tinha acontecido, de ter apanhado os transportes cedo de mais e ter chagado la muito cedo. • Entretanto a AO. N fez a chamada registando as crianças que ainda mão constavam na folha de registos, quando a ed. CR chegou deu continuidade à mesma, lembrando o grupo que era dia de apresentar o teatro à Sala 4. Mas antes tinham que limpar a sala, e escolher os trabalhos para colocar no portefólio, terminar de colocar as fitas verdes. e castanhas para se concluir a floresta. (sala5) • Perto das 11h pedimos ao grupo para organizar a sala para se prepararem para a apresentação da peça “O Gato na Arvore” à sala 4. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas

6	Sala 5 e jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto a MB e o XA faziam as tarefas destinadas, o restante grupe brincava nas áreas. • O RD brincava com puzzles. • A MR fez uma pintura com tintas <p>No jardim dos pinheiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O JF, o MS, o LC e o JS andavam de tronco em tronco atrás uns dos outros. • O JF virou um triciclo ao contrário e começou a pedalar com as mãos, pergunte-lhe o que estava a fazer e ele respondeu: "É uma máquina de pão!" 	Brincadeira/ Exploração
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A ed. CR mostrou-me como é que construía o portfolio da criança. • Quando estava a ajudar o XA a cortar corretamente com a tesoura, a MA que estava na mesa mesmo ao lado, e diz-me " sabe Tânia, estou a fazer padrões". 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
8	Sala e jardim dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • A MB e a MG. estavam a brincar as aventureiras, a MG andava num triciclo e a MB corria junto a ela e de vez em quando colocavam as em cima mãos uma da outra diziam " as aventureiras!" 	Interação criança- criança

9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na peça participou a MA, a MF, o JF, o MG, o XA, a MP, a MB e o JS, e os restantes elementos do grupo assistiram muito entusiasmadamente. • No decorrer da peça, todas as crianças, de ambos os grupos, estavam atentas, participando sempre que era pedido. • Após a apresentação o grupo da sala 5 reuniu-se e contou a canção da “Árvore da montanha” com o suporte ed. a tocar a guitarra. 	História
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde fez-se o levantamento das opiniões positivas e negativas de como correu a semana, um dos momentos que todos gostaram foi do dia em que beberam o batido, o único que não gostou foi o LC, porque não gosta de leite • Outro ponto abordado foram as projeções que estavam programadas e que não foram possível ser realizadas, passando algumas para a semana seguinte, ficando já definido que uma das projeções seria a construção de um microfone, ficando eu encarregue de o desenvolver com o grupo. • Por fim, abordou-se a disposição da sala, porque existem áreas que são pouco requisitadas pelo grupo, podendo ser uma questão de organização do espaço. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas
11	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Da parte da tarde, a LP, a ED, o JS, a CR., brincaram o tempo todo na área da biblioteca com os fantoches do teatro que apresentaram 	Interação criança- criança

		<p>à sala 4, inventavam novas histórias e também "liam" o livro da história que representaram.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O JF e o JS faziam construções com os legos. 	
12		<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto grupo brincava eu e a ed. CR aproveitamos para calmamente conversar um pouco, mostrou-me a página da <i>classroom</i> onde partilha vários momentos do dia do grupo/criança, inclusive. fez questão de me mostrar o feedback de alguns pais relativamente à minha presença na sala quando esta partilhou uma fotografia minha a apresentar-me aos pais, todos eles me desejaram muita sorte, bom trabalho e muitas aprendizagens. • Falamos também que seria interessante que eu e a minha colega que está na Sala 4 realizássemos projetos em conjunto para ambas as salas. 	<p>Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p>

Notas de campo 14 10/11/2021					
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías		
1	Jardín do campo grande	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje de manhã parte do grupo (MF, MB, MG, MA, GG, FP, AV, CR, XA. LC) foi ao jardim do campo 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #c8e6c9; width: 50%; text-align: center;"> <p>Caracterização do contexto socioeducativo</p> </td> <td style="background-color: #c8e6c9; width: 50%; text-align: center;"> <p>Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p> </td> </tr> </table>	<p>Caracterização do contexto socioeducativo</p>	<p>Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p>
<p>Caracterização do contexto socioeducativo</p>	<p>Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p>				

grande, fomos à “caça” de sons, com o professor de música. Este é um espaço bastante amplo e verde, tem um lago, um parque canino, entre outras coisas.

- O grupo demonstrou ser bastante responsável, cumprindo as regras que lhe foram pedidas, uma vez no jardim, este teve um pouco mais de liberdade para explorar um pouco o espaço, partilhando conhecimentos e adquirindo novos com os colegas.
- Quando chegou o momento de descobrir quais os sons que existiam lá, este esteve atento e bastante motivado. Fomos a vários pontos do jardim para tentar descobrir diferentes sons, estivemos sentados junto ao lago, fomos junto do parque canino, e ainda subimos a uma pequena ponte que liga uma parte do jardim ao café, passando por cima do lago. No passeio observámos e ouvimos também vários papagaios a voar e nas árvores e ainda algumas gaivotas. Após termos ouvido os vários sons, o grupo desenhou no seu caderno de campo os sons que conseguiu ouvir, esses desenhos foram feitos num dos bancos de pedra que lá havia, cada

Brincadeira/ Exploração

		banco tinha pequenos jogos gravados em chapas metálicas.		
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje o MV, o JF, EN e o TA não vieram à escola. 	Registo de presenças	
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Saída ao jardim do campo grande com metade do grupo. • No período da tarde, após a sesta, demos continuidade à construção da vespa, colocando a pasta de papel no lado que faltava. 	Atividades orientadas/Projeção diária	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a reunião da manhã foi relativamente curta, em comparação aos outros dias, isto porque tivemos um passeio ao exterior (jardim do campo grande). • Quando chegamos, as crianças que foram ao passeio comeram a fruta e foram todos brincar para o jardim do papagaio até ao almoço (12h). • Já de tarde, não houve reunião, pois eu em conjunto com a minha colega IS é com a colaboração da educadora CR, dramatiza mos uma história para ambas as salas. E de seguida ambos os grupos foram para o exterior (jardim do papagaio) brincar. • As 16h o grupo entrou e foi para o refeitório lanchar. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	

6	Jardim do campo grande	<ul style="list-style-type: none"> No percurso para o jardim, a MG comentava comigo, “Mas Tânia, não estou a perceber, este é o caminho para a minha casa.”, ainda durante o passeio a MG dava indicações de como se chegava à sua casa, “primeiro passas por uma coisa de Portugal, depois...., e depois...., e quando vires uma porta assim é aí” A MB, ao passar por um café que havia no meio do parque comentou para a MG, eu quero ir beber o meu Milk Shake. 	<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>	<p>Interação entre educadora, estagiária e criança(s)</p> <p>Interação criança-criança</p>
7	Jardim do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> No recreio da manhã a P veio ter comigo, como costuma fazer quase sempre, levantou o meu braço e deu-me um abraço apertado à volta da cintura e disse “gosto de ti”. Devolvi-lhe o abraço e disse-lhe “eu também gosto muito de ti” e dei-lhe um beijinho. 	<p>Relações afetivas</p>	<p>Interação entre educadora, estagiária e criança(s)</p>
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Teatro de sombras “Zonzo o Cabritinho”, para a sala 4 e 5, em conjunto com a colega IS, estagiária da sala 4 e com a colaboração da ed. CR. 	<p>História</p>	
<p>Reflexão diária</p>				
<p>Hoje, o que me levou a refletir foi a saída ao jardim do campo grande.</p>				

Achei a iniciativa bastante interessante, proporcionar ao grupo novas experiências, para além daquelas que são potenciadas diariamente em sala.

Esta saída ajudou-me a conhecer um pouco mais aquele pequeno grupo, fiquei bastante surpreendida com a forma como se portaram, sendo a falar de crianças o comportamento foi bastante responsivo, mostraram conhecimento das regras para atravessar a estrada, nunca se afastaram mais que o permitido, dos adultos que as estavam a acompanhar, respondiam sempre de forma positiva e com bastante empenho ao que lhes era pedido.

Estas experiências certamente que são muito enriquecedoras para o currículo das crianças, contribuindo também na aquisição de novos conhecimentos e competências, como, respeitar as regras, conhecer novos espaços e conhecer um pouco sobre o seu país, como por exemplo, quando a educadora os levou a ver duas estátuas de dois grandes reis de Portugal (D. João I e de D. Afonso Henriques) e lhes disse quem eram. Estas atividades vão ainda suscitar novas curiosidades nas crianças, levando a novos projetos em sala.

Outro momento do dia que também gostava de referir é sobre o teatro de sombras, como referi, este foi realizado com a colega IS e com a colaboração da ed. CR, decidimos realizar esta peça em conjunto, pois, considero que um educador deve trabalhar em equipa e envolver-se com a restante equipa educativa pedagógica, proporcionado às crianças novas experiências, tal como já foi referido anteriormente.

Contudo, e apesar de ter corrido bem e de ambos os grupos se terem demonstrado atentos durante a história, só testamos as luzes hoje um pouco antes de iniciarmos a pequena sessão. Nestas e em todas as atividades o educador precisa testar antes de aplicar, levando eu mais uma aprendizagem para situações futuras.

Notas de campo día 2

19/10/2021

Nº do registo	Espaço	Registos	Categoria
1	Salas/Ginasio	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto a sala 4 como a sala 5 estão as duas no 1º andar uma ao lado da outra. • Já o ginásio, este encontra-se no R/C junto ao refeitório, este é um espaço relativamente amplo com alguns equipamentos adequados às faixas etárias para a área de expressão motora. 	<p align="center">Caracterização do contexto socioeducativo</p>
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo aparenta ser bastante expressivo, explicando-se bem quando quer transmitir uma ideia. Alguns elementos já parecem ter alguma noção de quando erram pedindo desculpas ao colega, oferecendo-lhe desenhos como ato de reconciliação, como foi o caso da M para com a P. 	<p align="center">Caracterização do grupo</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Esta semana a educadora irá informar os pais sobre um projeto que a equipa pedagógica vai iniciar, e onde lhes pede colaboração. Este consiste na troca de livro. “Cada família adquire o livro (escolhido pela equipa posteriormente pela criança). No final do ano, o livro pode ir para casa ou pode ficar na área dos livros da sala (para o ano letivo seguinte); 	<p align="center">Envolvimento das famílias</p>

		<p>Todas as semanas, à sexta-feira, as crianças escolhem um livro para levar para casa.</p> <p>O livro vai e vem dentro de um saco de pano da criança e identificado por cada família, voltando até à 5ª feira da semana seguinte.</p> <p>► O livro deve ser lido à criança por um adulto e não deverá a criança "ler" o livro sozinha.” (Folheto informativo)</p>	
3	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> Quando cheguei, um pouco antes das 9h, dirigi-me à sala de acolhimentos (sala 4), e como a minha sala (sala 5) ainda não tinha as cadeiras arrumadas, fui arrumar a sala para de seguida, assim que a ed. CR chegasse pudéssemos passar para lá. 	Acolhimento
4		<ul style="list-style-type: none"> Hoje estavam 21 criança, faltando apenas 1 elemento do grupo. 	Registo de presenças
5	Sala 5/Gimnasio	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da manhã, a educadora questionou o grupo sobre o que é que faltava concluir no projeto da árvore de frutos, e para a peça de teatro de fantoches que estão a preparar para apresentar a outro grupo. Questionando de seguida quem é que queria participara e a fazer o quê. <p>Construção de arbustos, e desenhos de frutos.</p>	Atividades orientadas

		<ul style="list-style-type: none"> • As 11 o grupo foi para a Ginástica. 	
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Após a reunião da manhã, o grupo organizou-se autonomamente nas diversas áreas da sala e os elementos que se inscreveram nas atividades foram trabalhar. • As 10:30 a NF deu indicação para começarem a arrumar para comerem a fruta antes de irem para a ginástica. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A M após lhe ter feito uma trança no cabelo quis mostrar-me que já conseguia contornar um objeto com o marcador, ficando registada a sua forma. <i>“vou buscar o meu caderno, para mostrar o que consigo fazer.”</i> • Na massa de moldar, o L com o suporte de um molde ofereceu-me um coração, dizendo “olha, é para ti”, com um ar envergonhado. • Na mesa de luz, a P e L exploravam os vários materiais, a certa altura juntei-me a elas e começámos a fazer construções com os pedaços de tecido e papel celofane. 	Brincadeira/ Exploração
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Estava no faz de conta a brincar com a M, a M o G e o G, quando a L veio junto a mim e me abraçou e sorriu, rapidamente lhe perguntei se queria brincar e ela 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)

		<p>respondeu que sim, acenando com a cabeça e apontando para a caixa sensorial com água.</p>	
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que era colocada uma questão na reunião, quem queria responder levantava o dedo e tentava esperar pela sua vez de falar. • O TA estava a fazer um desenho, e como inicialmente quando o mostrou à ed. CR esta pediu-lhe que desenhasse mais um pouco, pois não tinha feito quase nada. Ele que tinha desenhado um campo de futebol com apenas um jogador, penso que resolveria o assunto se simplesmente pintasse o campo/ folha toda de verde. Quando terminou, foi junto a mim, que estava a observar a M a desenhar e disse-me que já estava, e eu disse-lhe para ir mostrar à CR, mas ele ficou um pouco reticente e pediu-me para ir com ele. <i>“eu quero que tu venhas comigo mostrar à CR”</i>. Nesse momento questioneei-o, e foi aí que me disse que a CR lhe tinha dito para fazer os amigos a jogar, mas ele não queria, então tentei motivá-lo dizendo que o ia ajudar, e lá foi desenhar mais uns amiguinhos no seu campo de futebol. 	<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>
10	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O R foi ter comigo para me pedir ajuda a terminar o jogo que estava a fazer, pedindo-me colo no final, deixando-se 	<p>Relações afetivas</p>

		ficar por um bocado. <i>“ajuda-me a fazer o jogo”, “quero colo”</i> .	
11	Sala5/Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • O G e o J não se estavam a entender na área do faz de conta, ambos queriam o mesmo brinquedo, um telefone, tendo de a ed. CR intervir, sugerindo ao J que fosse lavar a mesa onde tinha estado a construir o arbusto com a M. este aceitou a sugestão e cedeu o brinquedo ao G. • Na ginástica a ed. CR, após o aquecimento geral do corpo realizou 5 jogos, 4 deles acompanhados de música. “Troca de par”; “Cavalo e Borboletas”; “Mota e Dança”; “imitação de animais”; “Salada de frutas” 	Estratégias
12	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente tanto da sala de atividades como do ginásio era um ambiente de muita cumplicidade tanto de adulto-criança como de criança-criança. • Relativamente ao tempo e ao espaço, o grupo já tem autonomia para decidir onde quer brincar, que área quer explorar, sem ter o suporte do adulto na tomada de decisão, trocando de área sempre que já não tiver interesse. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço

Notas de campo 29

11/01/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da manhã, questionei o grupo se ainda teria interesse em fazer a apresentação do projeto das vespas asiáticas à sal 4, ao qual todos disseram que sim, decidimos então quem seriam os porta-vozes para a apresentação <p style="margin-left: 40px;">Ainda na reunião da manhã, apresentei o cubo das histórias, este cubo teve origem numa atividade da sala da interioridade sobre os sentimentos, onde o grupo demonstrou bastante interesse pela dinâmica do jogo, então considerei pertinente criar algo idêntico e versátil, podendo ser criados vários cartões de acordo com os interesses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde, falou-se sobre os vários momentos de brincadeira que ocorreram durante o dia. <p style="margin-left: 40px;">E de modo a se perceber quais seriam os interesses do grupo para a realização de novos projetos, a CR perguntou o que é que gostariam de fazer, e a MA respondeu “porque é que os bois não gostam de vermelho?” a CR achou pertinente e perguntou porque é que ela queria saber, então a MA disse, que se tinha lembrado de uma história “os animais não vestem roupa” e que</p>	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas

		o boi não gostava de vermelho. Surgindo assim um novo projeto.		
2	Sala 5/Ginásio	<p>Depois da reunião terminar, fui com os representantes da apresentação do projeto para a biblioteca para que conseguíssemos rever tudo o que tínhamos aprendido com tranquilidade, depois de termos revisto tudo, questionei o pequeno grupo (MF, XA, MV, GS) como é que gostaria de fazer a apresentação, ao qual me responderam “a falar” , então questionei se queriam fazer algo em especial para a apresentação, onde entre eles decidiram que iam fazer umas antenas, mas acabou por culminar no desenho de uma vespa para colocarem ao pescoço durante a apresentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ginástica hoje foi dinamizada em conjunto com a educadora, a CR dinamizou o aquecimento, enquanto eu preparei o espaço e dinamizei a estafeta que fizeram a seguir. <p>No aquecimento a CR colocou algumas músicas já do conhecimento do grupo, e não lhes deu qualquer indicação, e inesperadamente, todos começaram a realizar as coreografias correspondente,</p> <p>Na realização da estafeta, todos as crianças se demonstraram interessadas em participar, e todas conseguiram</p>	Atividades orientadas/Projeção diária	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		<p>responder ao que foi proposto. A estafeta consistia, na passagem entre vários pines, fazendo o efeito de zigzag, e quando chegassem ao final, teriam de apanhar um objeto e levá-lo para trás, indo novamente em zigzag, e colocá-lo dentro de uma caixa.</p> <p>O RD não quis participar nos aquecimentos, mas com incentivo, acabou por participar na estafeta e nos saltos no trampolim que se fizeram no final da sessão.</p>		
3	Sala 5/Recreio dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Na casinha, a LP, a CR, LG e a AV, brincavam às famílias, estabelecendo um diálogo tipo. A CR tinha um bebé ao colo e estava ao telemóvel a combinar uma saída com a LP que por sua vez era a prima. Já a Leonor era a filha mais velha e a AV a irmã. • O TA, brincou parte da manhã sozinho na área das construções, com os bonecos e elementos da Playmobil. • já o JF e o FP, brincavam em conjunto com os enfiamentos, o JF ajudava o FP a fazer o jogo. • No recreio, o LC leva o FP pela mão e vão para a estrutura do escorrega, onde se colocam “à janela”, eu ao observar a expressão do FP comentei com a AO que o FP não devia estar ali de livre vontade, entretanto a educadora também reparou e 	Brincadeira/ Exploração	

		<p>aproximou e da estrutura para tentar perceber. A AO também lá foi, e questionou o FP se queria estar ali, e ele disse que não.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A LG e a AV estavam a brincar as duas juntas no recreio, e a AV sentou-se no tronco onde a LG também se queria sentar, então a LG carinhosamente, juntando as mãos como se estivesse a rezar e a pestanejar os olhos, diz “vá-la AV, por favor” • E os restantes elementos brincavam em todos juntos aos supere heróis, havendo um elemento que era o mau e que corria atrás dos restantes. 		
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Da parte da tarde, a MG, a PF e o MS estiveram a explorar o cubo das estórias, inicialmente com o meu apoio, mas rapidamente compreenderam a dinâmica e começaram a construir pequenas histórias sozinhos, mais tarde a MB acabou se se juntar a eles, mostrando interesse pela atividade que estavam a fazer. • Já a educadora esteve a jogar dominó com o MV e com a MA, onde se apercebeu de algumas 	Interação criança-criança	Interação entre estagiária e criança (s) e educadora criança (s)
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A MF acordou da sesta um pouco “parada”, perguntei-lhe se lhe doía alguma coisa, ou se estava triste, mas ela disse que não, sentei-a no meu colo e dei-lhe um pouco de mimo, 	Relações afetivas	

		entretanto, perguntei-lhe se não queria ir brincar em alguma área, mas mais uma vez disse que não, então sugeri, “e se eu for contigo, para onde gostavas de ir?” aí, já escolheu ir fazer desenhos no caderno.	
--	--	---	--

Reflexão diária

O dia de hoje teve vários momentos que me fizeram pensar, primeiramente, o momento da ginástica, atividade esta que não conta va ser eu a dinamizar, e que a educadora me desafiou a fazê-lo. Senti-me muito desconfortável comigo mesma, pois senti que falhei, que apesar de tudo deveria ter sempre algo preparado, apesar de ter consegui improvisar e de a sessão ter correu bem.

Outro memento teve haver com a reunião que tive com a CR antes de sair, estivemos a fazer um balanço e há alguns aspetos que preciso melhorar, mais concretamente, o meu à-vontade em alguns momentos da dinâmica da sala, eu própria por vezes me sinto um pouco inibida, não por não ter liberdade, mas porque sinto que estou a invadir o espaço de outra pessoa, neste caso o da educadora CR, julgo que seja mais um aspeto da minha personalidade e não tanto uma falha. Porém, irei fazer um esforço para tentar ultrapassar.

Outro aspeto que também foi conversado, tem haver com algumas coisas que ainda não abordei, como as lengalengas e cantar poucas canções, em relação a estes dois aspetos, só tenho a concordar, e tal como já disse antes, irei arranjar estratégias para que esses momentos comessem a acontecer mais vezes.

Em suma, sinto que este mês de pausa, não me foi em nada favorável, pois veio quebrar o ritmo e dinâmica que já se tinha construído. Estes dois dias tenho me sentido um pouco desmotivada precisamente por me sentir “perdida”, precisamente porque não delinee nada em concreto para realizar no decorrer da semana.

Notas de campo 23
24/11/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias	
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A CR hoje, trouxe a sua vespa feita em conjunto com a família. 	Envolvimento das famílias	
2	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> De manhã quando fui à sala 4 buscar o grupo da sala onde estou a realizar estágio, a MF reparou que eu estava com cascol, e perguntou “porque tens um cascol?”, eu sorri e respondi “porque hoje está um pouco de frio e a Tânia está com frio no pescoço.” 	Acolhimento	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da manhã, para além da canção do bom dia, hoje ensinei uma música nova sobre o outono. Conversámos sobre o que tínhamos combinado fazer no decorrer do dia de hoje. Descobrir as diferenças entre a abelha e a vespa asiática, e continuar a construção das vespas pequeninas. Apresentei a vespa da CR ao grupo, e a mesma explicou com a minha ajuda, ao grupo como é que a fez e com que materiais. Como a ed. CR hoje ia ter uma reunião com a equipa pedagógica para se decidir o que é que irá 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	

		<p>acontecer na época festiva do Natal, a mesmo questionou o grupo sobre o que era o Natal? “são presentes” respondeu prontamente o MV, então a ed. CR tentou perguntar de uma outra forma, “quem é que faz anos no natal?” e vários elementos do grupo se pronunciaram dizendo que eram eles, porque faziam anos no mês de natal. Como o grupo estava fixado na ideia dos presentes e dos seus aniversários, então a ed. CR foi dando algumas pistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após o grupo perceber ao que é que a ed. CR se estava a referir desenrolou-se uma conversa com vários ensinamentos na ótica da criança. Como por exemplo, a partilha, a amizade e o respeito pelo outro, isto numa perspetiva próxima da realidade das crianças. 	
4	Sala 5/Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Com a pesquisa realizada na biblioteca em conjunto com o FP, a MA e o XA, sobre as diferenças entre a vespa asiática e as abelhas, o pequeno grupo descobriu que, as abelhas são responsáveis por ir “buscar o pólen às flores” 	Atividades orientadas/Projeção diária

		<p>(MA), “levam o pólen para a colmeia” (MA) “e depois transformam em mel” (XA); “elas têm frigideiras e panelas pretas lá dentro” (XA).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já as vespas “são caçadoras” (XA), “não fazem mel” (MA), “mas elas comem as abelhas e depois comem o mel das abelhas” (XA). • O XA certa altura, começa a fazer o som das abelhas mas como se estivessem a comunicar, e disse, elas falam assim. • “As abelhas fazem mel e as vespas não” (MA) 		
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Durante as brincadeiras da manhã, observei a brincadeira que a CR estava a ter com a LP, o RD e a LG, estavam a brincar aos professores, sendo ela a professora e os colegas os alunos. <p>A CR durante a brincadeira por vários momentos representou situações vivenciadas em sala, desde organizar os colegas nas cadeiras de forma a não se distraírem, referindo algumas das regras da sala, e até mesmo na gestão da formação do comboio, que apesar de não ser algo que aconteça</p>	<p>Caracterização do grupo</p>	<p>Brincadeira/ Exploração</p>

		recorrentemente com o grupo, por vezes é necessária a intervenção do adulto.	
6	Sala5	<ul style="list-style-type: none"> • Na parte da tarde foi a vez do GS e do MS terminarem as suas vespas, ambos fizeram os desenhos e coloriram, e de seguida recortaram o contorno da vespa para colar no rolo já pintado, durante este momento de trabalho, consegui perceber através da observação, que o GS precisa de ter alguém junto dele que o motive e incentive, pois o primeiro impulso dele quando lhe é apresentado um desafio é dizer “eu não consigo”, mas estando um adulto ou um colega que o incentive ele acaba por fazer. • Observei também que o MS tem algumas dificuldades em conseguir recortar com alguma precisão, o que não aconteceu com o GS. • O RD também esteve a desenhar a sua vespa, mas no momento de recortar teve de ter o meu suporte, coloquei a minha mão por cima da dele e fui dando-lhe indicações “abre e fecha” 	<p style="text-align: center;">Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>

7	Sala5	<ul style="list-style-type: none"> Enquanto eu trabalhava com o RD, o MS e o GS, a ed. CR explorava barro com a MB, o JF. 	Brincadeira/ Exploração	
Reflexão diária				
<p>A reflexão de hoje vai ao encontro do registo 5, ou seja, a reprodução interpretativa da realidade, pelas crianças nas suas brincadeiras.</p> <p>Como se pode ler e perceber, a CR e os restantes colegas estavam a brincar ao faz de conta, fingindo serem a educadora/professora, como a CR disse que era, e os colegas os alunos. Achei este momento particularmente interessante, pois percebi que a CR apesar muitas vezes parecer que está desatenta, ela está a assimilar tudo o que está a acontecer à sua volta, demonstrando que compreende as regras da sala e as rotinas.</p> <p>No meu entender, a criança ao estar a representar os papéis dos adultos presentes no seu quotidiano, para além de demonstrar estar atenta ao que a rodeia através das suas observações, está a desenvolver a sua personalidade e identidade, sendo isso observável na distribuição dos papéis. A CR era a criança que do pequeno grupo demonstra gostar mais de “sobressair”, já os restantes elementos são crianças mais tímidas, daí a CR ter escolhido ser a professora e os colegas os alunos.</p> <p>O que faz com que o adulto tenha de ter um papel bastante responsivo, estabelecendo uma relação responsiva com o grupo, com base na comunicação, transmitindo boas práticas e valores, pois essa relação será a impulsionadora para a aprendizagem.</p> <p>Em suma, as crianças observam e reproduzem o que observam.</p>				

Notas de campo 40				
27/01/2022				
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias	
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> De manhã quando estava a entrar na organização socioeducativa cruzei-me com a MP e a sua mãe, a MP 	Envolvimento das famílias	Acolhimento

		quando me viu deu um beijinho à mãe e veio dar-me um abraço. E a mãe disse “ela gosta muito de si”.		
		<ul style="list-style-type: none"> • A reunião da manhã começou como sempre, com a canção dos bons dias. E como ontem tinha pedido ao grupo para perguntarem em casa coisas sobre os vulcões, e apenas a MA perguntou se os vulcões tinham água, onde a mãe lhe disse que não. • E voltamos a conversar sobre o que iria acontecer na assembleia, pois o XA ontem não estava presente na reunião da tarde. • Na reunião da tarde a ed. CR partilhou com o grupo que iríamos ter uma menina nova na sala, o grupo ficou entusiasmado, e ainda mais quando a educadora partilhou como se chamava, uma vez que tem o nome de uma princesa da Disney de quem o grupo gosta bastante, a meu ver, acho que foi uma excelente estratégia para cativar o grupo. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	Estratégias
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a manhã até à hora da música, estive com o MV, a LP e a MF a ver paisagens com vulcões para conseguirmos criar a nossa maquete. De seguida iniciámos a construção do vulcão. Enquanto isto a ed. CR foi para a assembleia com os dois representantes da sala 5. 	Atividades orientadas/Projeção diária	

		<ul style="list-style-type: none"> De tarde começámos a construção do vulcão, e pude contar com a colaboração do XA, GS, JF, GG, o pequeno grupo esteve a fazer bolas com folhas de revistas para a base do vulcão e a pintar a área referente à lava. 		
3	Recreio do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> Tenho vindo a reparar que o grupo onde estou a realizar a PPS II e o grupo da sala 4, quando estão em contexto de recreio no jardim, são poucos os momentos em que se juntam a brincar. Preferindo brincar com os seus colegas de sala. 	Brincadeira/ Exploração	observação

Reflexão

Um dos momentos que me marcou hoje, foi o facto de ter tido por coincidência contacto com a mãe da MP e de a MP ter demonstrado o seu carinho por mim à sua frente, e inclusive, a mãe o dizer. Considero muito importante que se crie uma boa relação tanto com as crianças como com as famílias, infelizmente, não tenho qualquer tipo de contacto direto com as famílias, porém, a educadora através da *classroom* faz questão de me envolver, partilhando atividades e momentos em que sou eu a dinamizar. E através dela (educadora), vou tendo o feedback das famílias em relação a mim, o que até agora tem sido positivo.

Notas de campo 48

8/02/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
---------------	----------------	----------	------------

1	Museu da cidade de Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje fomos ao museu da cidade de Lisboa, que fica nas imediações da organização educativa. o grupo foi ver como era a cidade na época medieval e dos romanos, observando alguns instrumentos, utensílios e iguarias provenientes da época. 	Caracterização do contexto socioeducativo	
2	Entrada da organização socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> • Quando cheguei à organização a MP e o TA também estavam a chegar com as suas mães, a mãe do TA questionou-me se eu é que era a Tânia, e a mãe da MP disse, “sim, é a Tânia, e fez umas panquecas muito boas, segundo a MP” eu agradeci pelo carinho. Enquanto isso a MP estava abraçada a mim e o TA com um pouco de vergonha. 	Envolvimento das famílias	
3	Sala 5/Museu da cidade de Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de sairmos para a visita, o grupo colocou os identificadores, neles estava a morada da organização educativa, o nome e o contacto, para no caso de acontecer algum incidente. • Durante a visita, o grupo esteve maioritariamente atento, começando a ficar desconcentrado mais para o final da visita. Manter-se quieto e não tocar em nada, foram tarefas um pouco difíceis, pois são crianças bastante curiosas. 	Atividades orientadas/Projeção diária	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

- | | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• De tarde. Ed. CR esteve a fazer jogos com algumas crianças enquanto eu dei continuidade ao projeto, estivemos a fazer as gravações para a apresentação ao país. | | |
|--|---|--|--|

Reflexão diária

A reflexão de hoje assentará sobre a visita que realizamos ao museu da cidade de Lisboa.

Os momentos de passeio são sempre momentos muito apreciados pelas crianças e como tal, este não foi exceção. O grupo chegou todo a hora e entusiasmado para ir passear.

Este não foi o primeiro passeio que o grupo realizou ao exterior, já tinha saído anteriormente ao jardim do campo grande e mais uma vez, o grupo demonstrou saber claramente as regras, pois ninguém saiu do comboio nem largou a mão do seu par.

Dentro do museu, o grupo demonstrou-se interessado e curioso, contudo, senti a que a certa altura, se começaram a desinteressar um pouco. Na minha opinião, acho que se a visita tivesse sido mais dinâmica, que se tivesse havido uma maior interação por parte do grupo para além de ouvirem, o grupo não se tinha desligado tanto. Haver pequenos filmes a demonstrar, a história ser contada através de fantoches, algo que os cativasse mais.

Um exemplo disso mesmo, foi no final da visita, quando na cozinha a senhora que nos estava a guiar fez uma pequena brincadeira com o grupo, fazendo perguntas sobre alguns dos utensílios e “equipamentos” que lá existiam, aí o grupo ficou entusiasmado e com vontade de participar.

O que foi mencionado acima, também me fez refletir noutro aspeto, mas desta vez relacionado a uma dificuldade que por vezes sinto. Apesar de ter consciência do que considero mais apropriado, sinto por vezes alguma dificuldade em fazê-lo, mais concretamente na diversidade de me exprimir, na variedade de recurso a usar para o fazer.

Notas de campo 31
13/01/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias				
1	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje cheguei cedo, e decidi ir logo para a sala, apesar do “meu” grupo ainda estar junto do grupo da sala 4, contudo, achei pertinente estar presente, para conseguir observar a relação do grupo neste contexto. A sala 4 é uma sala com umas áreas idênticas às da sala 5, igualmente com o mesmo género de materiais. 	Caracterização do contexto socioeducativo				
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de ainda não ser permitido, hoje a mãe do FD teve que o ir deixar à porta da sala, pois este não a queria deixar. 	Envolvimento das famílias				
3	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> • O pequeno grupo de crianças da sala 5 que estava na sala 4 (MF, MS, o JS, a CR, o EN, a PF, e o FP) estavam a brincar alegremente nas várias áreas, a MF e o MS estavam a ler histórias um para o outro, o EN, a CR e o JS brincavam na área das construções, e a PF e o FP brincavam com jogos de mesa. A certa altura a MF veio ter comigo para eu lhe fazer uma trança no cabelo igual à minha, para também ser a “Elsa” (do filme da Disney Frozen), como eu. 	<table border="1"> <tr> <td align="center">Caracterização do grupo</td> <td align="center">Acolhimento</td> </tr> <tr> <td align="center" colspan="2">Brincadeira/ Exploração</td> </tr> </table>	Caracterização do grupo	Acolhimento	Brincadeira/ Exploração	
Caracterização do grupo	Acolhimento						
Brincadeira/ Exploração							

4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da manhã, cantamos a canção do bom dia, e de seguida, o grupo escolheu o livro para levar para casa durante a próxima semana. • Quando todos escolheram, falámos um pouco do que se ia fazer, e relembrámos quem é que iriam ser os porta-vozes para a apresentação do projeto das vespas asiáticas. na parte da tarde antes de iniciar a reunião, segui o conselho da ed. CR e estivemos a simular a apresentação com o grande grupo, onde constatei que daquela forma não iria resultar. 	<p>Caracterização do ambiente educativo-Rotinas</p>	<p>Observação pessoal</p>
5	Sala 5/Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Para organizar a apresentação do projeto com o pequeno grupo, fomos para a biblioteca para conseguirmos trabalhar melhor. Lá o pequeno grupo decidiu que gostaria de falar na apresentação, mas com a minha ajuda. Quando regressámos à sala, a MA, o JS, a MB e a CR estavam a decorar a teia do novo projeto sobre os “Bois”, que tinham estado a fazer com a ed. CR. • Partilhei a ideias que tivemos na biblioteca, e a sugestão dada pela educadora cooperante, foi pra eu experimentar em grande grupo, para ver se resultava. Entretanto o pequeno grupo esteve a desenhar e a recortar os personagens que iriam ser na apresentação. 	<p>Atividades orientadas/Projeção diária</p>	<p>Interação entre educadora, estagiária e criança(s)</p>

6	Sala 5/Recreio dos pinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • No recreio a CR, a LP e a LG brincavam no comboio, perguntei ao que estavam a brincar e a LP disse, “estamos a brincar aos filhos, a CR é a mãe e eu e a LG somos os filhos que estamos a chorar porque queremos gelado”. • Na sala, o GG, o JS, o MV, o TA e o XA brincavam na área das construções, contudo estavam divididos em três grupos, o JS e o GG brincavam com os blocos de madeira, o MV, o TA e o XA brincavam com os brinquedos da Playmobil. • No mesmo mento de brincadeira, estava o FP a brincar com o JF com os enfiamentos enquanto o EN os observava, o RD e PF tentavam montar puzzles sozinhos, a PF quando terminou, veio ter comigo e pediu-me “tania, olha, podes tirar uma fotografia?” • Na área dos desenhos estava a MG, a LG e o MS e na área do mini faz de conta estava a CR e a AV, que estavam a brincar as mães. • Hoje quando cheguei ao recreio onde estavam os meninos da sala 4 e 5 que não dormem a sesta, juntei-me aos rapazes estavam a jogar à bola com a AO N. 	Brincadeira/ Exploração	Interação criança-criança
Interação entre educadora, estagiária e criança(s)				

7	Sala 4	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto estava na sala 4, durante o acolhimento, para além de ter observados a relação entre as crianças de ambas as salas, o FP estabeleceu uma aproximação comigo, diferente da que tinha tido até ao momento, este demonstrou-se mais desinibido e à vontade, cantava a musica do beby shark e dançava, ainda que por um curto período de tempo, entretanto foi buscar os fantoches de mão e começamos os dois a brincar um com o outro, onde o FP estava sempre a dar abraços ao meu fantoche, demonstrando carinho. E quando nos mudámos para a sala de atividades (sala 5), a postura do FP mudou, ficando mais introvertido. • No recreio observei o GG, a MA e o GS a brincar na lagarta, a saltar de um lado para o outro da mesma e a fazer a cambalhota. 	<p>Relações afetivas</p>	<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>
8		<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde, conversei com o grupo e acrescentámos à sala a área das histórias, definindo um espaço para colocarmos o cubo das histórias. Expliquei-lhes como é que se arrumavam os vários cartões nas diferentes bolsas e como se arrumavam as bolças no móvel. 	<p>Observação pessoal</p>	
			<p>Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço</p>	<p>Estratégias</p>
<p>Reflexão diária</p>				

A reflexão de hoje assenta sobre o registo nº7, por ser um momento particularmente importante para mim, pois senti que o FP quis estabelecer uma aproximação comigo, talvez por ser, atualmente, um dos elementos de referência da sua sala. Apesar desse momento de interação espontânea, fiquei intrigada com o facto da sua postura ter alterado quando passámos para a sala de atividades, questionando-me: *Por que razão se deu esta alteração de comportamento? Terá sido pela transição ou pelo facto de se encontrarem mais crianças na sala de atividades? Será algum constrangimento com algum adulto da sala?*

Estas e outras questões levaram-me a que me colocasse no lugar do outro. Ao relacionar-me cada vez mais com o FP vou reconhecendo as suas particularidades, permitindo que, a longo prazo, o consiga apoiar durante os momentos que para ele se denotam mais desafiantes.

Esta situação em concreto fez-me refletir que, para me ligar à criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), preciso de me “juntar” a ela, vivenciando o mundo através dos seus olhos, deixando-me levar por elas e permitindo que elas também sejam minhas educadoras, levando-a a criar uma relação à sua maneira, sem a forçar, dando-lhes mais controlo permitindo, deste modo que seja criado um vínculo e uma conexão social. De acordo com Goldberg (2002) o vínculo é fortalecido a partir da linguagem corporal e oral e comporta a ideia de reciprocidade na relação socioafetiva, sendo impossível negar o seu valor no desencadeamento de uma dinâmica positiva, como elemento dinamizador da aprendizagem.

Tratando-se de uma criança com PEA e que detém alguns desafios na comunicação, considero que é importante fazer o possível para que se estabeleça um vínculo e que esse seja responsivo, seguro e positivo, baseado numa relação de afeto, para que a criança se sinta à vontade para ser ela mesma.

Tendo em consideração as particularidades mencionadas anteriormente, durante a minha prática, tenho proporcionado momentos de interação e de regulação das necessidades educativas básicas, permitindo-me conectar-me e aproximar-me do FP, para instituir um vínculo com a mesma, usando a motivação como entrada para a aprendizagem e desenvolvimento.

É de salientar que as perspetivas de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e os assuntos relacionados com a diferença são maioritariamente decisivos para a aceitação e inclusão das mesmas. Creio que para mim, enquanto educadora-estagiária, o adulto

deverá assumir o papel de facilitador na criação de uma relação pedagógica de qualidade, baseando-se nas oportunidades que surgem no contexto da sala.

Gostaria ainda de refletir sobre como me senti ao final desta semana, à semelhança de terça-feira não planeei nada em concreto para nenhum dos dias com a intenção de dar espaço ao grupo para retomar às rotinas após algum tempo em casa. Apesar de estar a pensar no bem-estar do grupo, considerei que para mim, enquanto educadora-estagiária foi muito mais complicado gerir, não ter uma linha orientadora fez com que me sentisse um pouco perdida e insegura. Com isto depreendi que, enquanto futura educadora devo ter sempre algo preparado, mesmo que no final não realize nada do que estava pensado.

Goldberg, K. (2002). A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de Autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Repositório Digital Lume: Microsoft Word - Dissertação completa.doc (ufrgs.br)

Notas de campo día 5
25/10/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
1	Jardim dos papagaios/Sala de dança	<ul style="list-style-type: none"> A sala onde o grupo tem a atividade de dança, é uma sala com uma parede de espelhos, e bastante ampla, tem várias cadeiras, um quadro branco, uma coluna e alguns materiais como bolas, máquina de bolas de sabão e arcos. 	Caracterização do contexto socioeducativo

2	Sala de dança	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a atividade de dança, o grupo esteve bastante motivado e participativo, à exceção do JS que passou grande parte do tempo disperso pelo espaço sem corresponder ao que era pedido, só no final é que começou a participar, mas foi porque, separadamente do restante grupo, começou a colocar cadeiras lado a lado acabando por outros colegas irem ajudá-lo, depois começaram a subir para cima das cadeiras e a andar sobre as mesmas e a saltar para o chão, então a prof. S juntou a fila de cadeiras do JS às restantes, de forma a este participar na atividade. 	Caracterização do grupo
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje só estiveram presentes 19 crianças, a LP nunca vai à escola à segunda-feira, o MV também não foi e a AV só regressa a partir de dia 26/10/2021. 	Registo de presenças
4	Sala de dança/sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje foi dia de dança com a prof. S, na atividade o grupo trabalhou o quadrado, recriando várias formas de o fazer, com o corpo, com fita colada no espelho, com cadeiras e no final com fios, unindo as cadeiras de modo a obter vários quadrados juntos, dando de passar pelos fios sem lhes tocar. Podiam rastejar, subir às cadeiras, passar por cima, etc. • Outra atividade projetada era a construção de um microfone, ouvir a história do corvo e da raposa, uma fábula de Esopo, 	Atividades orientadas/Projeções diárias

		colocar os frutos na árvore e ir desenhar a árvore ao jardim, todas as atividades foram realizadas, porém, o microfone não ficou concluído nem os frutos ficaram todos colocados.	
5	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Às 9h, quando o grupo passou para a sala foi só sentar-se nas cadeiras, pois já as tinha organizado quando entrei. Dando-se assim início à reunião da manhã, hoje como era segunda-feira foi dia de renomear novos responsáveis para as várias tarefas, ficando na fruta a LG e o GG na limpeza das mesas O JF e a MG noa chapéus ficou a MF e o GS, na data o JS e o LC e o responsável de sala ficou o EN. 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas
6	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto algumas crianças colaboravam nas atividades projetadas, outras brincavam livremente nas diversas áreas, por exemplo, a CR, o GS, o GG e o JS brincavam juntos na biblioteca com os fantoches da história “Um gato na árvore”, no faz de conta, a MF, o TA e o EN colocavam vários acessórios e faziam palhaçadas uns para os outros, e a dada altura o TA começou a bater com as colheres de pau em cima da mesa a fingir que estava a tocar bateria. 	Brincadeira/ Exploração
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A LG fez uma pintura com tintas e veio-me mostrar, perguntei-lhe o que era e rapidamente disse “é o mar”. 	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)

		<ul style="list-style-type: none"> No decorrer do dia, sempre que possível e necessário vou conversando com a ed. CR, de manhã trocamos impressões de possíveis atividades a desenvolver que durante o fim de semana fui partilhando, e durante a tarde falámos um pouco sobre o que espera de mim num futuro próximo, sugerindo que dinamize já a atividade de ed. Física da próxima semana. Enquanto estava a fazer a colagem para o microfone foram vários os elementos que foram participando, contudo, as vezes perguntava quem é que queria colaborar ou convidava, tal como aconteceu com o FP, este estava a brincar sozinho, então achei pertinente convidá-lo a participar, ele e a LG concluíram a primeira camada de papel no balão, e enquanto o iam fazendo, a LG ia conversando comigo “no fim de semana fui à quinta e limpei o coco das ovelhas, eram bolinhas. Lá também havia uma cabra” e eu perguntei, “foste com quem? E de quem é a quinta” e ela respondeu “é da tia”. 	
8	Jardím do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> A MG, o EN e a MB corriam pelo jardim muito alegremente a cantarolar “Boi, boi, boi, boi da cara preta, leva o/a..... que tem medo de caretas”. 	Interação criança- criança
9	Sala de dança	<ul style="list-style-type: none"> O JS na dança quando estava a andar sobre as cadeiras reparei que consegue salta a pés juntos de cadeira em cadeira 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		com alguma segurança, já a MA caminha sobre as mesmas, mas com alguma insegurança.	
10	Exterior	<ul style="list-style-type: none"> Da parte da tarde, após a reunião, o grupo brincar para o jardim do papagaio, no jardim existem duas gaiolas com vários canários, duas casinhas de madeira, uma estrutura de grande dimensão em forma de papagaio, com escorregas, escadas e pontes. Neste mesmo jardim há uma área reservada à brincadeira com a terra “cozinha de lama”, estando esta “equipada” com vários elementos da natureza, como troncos a fazer de bancos, estrutura em madeira a imitar um fugão, uma mesa em madeira, e ainda vários utensílios como tachos e frigideiras. 	Caracterização do contexto socioeducativo
11	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No momento de arrumar a sala para a reunião da tarde, o GG não queria ajudar o JS a arrumar a biblioteca, respondendo-me “não quero”, e ignorando o meu pedido, tendo de ser a N a dizer-lhe para o fazer, mas desta vez sozinho, sem a ajuda do JS. 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento
12	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Na reunião da tarde, como a ed. CR não estava presente, tomei a iniciativa de o iniciar, confirmei com a AO. N o que era para fazer e realizei esse momento, primeiramente revimos em conjunto se realizamos as atividades 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas

		<p>projetadas para o dia de hoje, e o EN como responsável de sala ia registrando com cores, a verde se a tarefa foi realizada, a amarelo se a tarefa foi iniciada mas não foi terminada e a vermelho se a tarefa não foi realizada, de seguida, contei e encenei a história, e entretanto chegou a ed. CR, qua acabou por dar continuidade.</p>	
13	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • A história de hoje foi “A raposa e o corvo”, e como a educadora não estava fui eu que dinamizei esse momento. O grupo manteve-se atento enquanto contava a história. 	História
14	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Após ter narrado a história, perguntei ao grupo se gostava de ouvir novamente, e como todos disseram que sim, então eu e a N encenámos a história com um corvo em fantoche e com um outo fantoche a fingir que era a raposa, dando “vida” aos personagens da história. 	Estratégias
15	Sala 5/ jardim	<ul style="list-style-type: none"> • No período da manhã, uns elementos brincaram nas áreas e exploraram os vários materiais, enquanto outros colaboravam na realização das projeções destinadas para hoje, umas foram com a N ao jardim para desenhar uma árvore, e outras participaram alternadamente na construção do microfone, construção esta que não ficou concluída. 	Caracterização do ambiente, Grupo, tempo e espaço

Reflexão diária

Apesar de todos os momentos na sala de atividades serem impotentes decorrentes do dia de hoje, vou ressaltar o momento em que o GG me disse que não queria ajudar o JS a arrumar (registro 9), este foi um momento um pouco frustrante, pois senti que, neste caso o GG não me estava a respeitar. O que por um lado é perfeitamente normal, tendo em conta que é apenas a segunda semana que estou com o grupo. Eles tentarão testar os limites, e eu terei de estar preparada para lidar com esses momentos, porém, tenho sempre receio de não ter a postura mais adequada.

Outro momento foi quando assumi a reunião da tarde devido à ausência da educadora.

Foi um momento muito espontâneo, pois já sabia mais ao menos o que era para fazer, e o facto de AO. N me ter apoiado contribuiu para que não me sentisse tao insegura, acho que correu bem, e sinto que foi importante ter acontecido, pois, veio me mostrar que talvez ainda não esteja bem preparada para a realização destas tarefas sozinha, considero que deveria observar com mais detalhe todos os momentos em que a educadora interage com o grupo, de modo a conseguir perceber melhor como lidar com o grupo nos diferentes momentos, e até mesmo para ganhar mais segurança quando tiver de ser eu a assumir o grupo.

Notas de campo dia 8

29/10/2021

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none">Hoje o grupo contou com 21 elementos, faltando apenas a MA, que está um pouco adoentada.	Registo de presenças

2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> No período da manhã, o grupo fez folhados de maçã e terminou o microfone e ainda cada criança escolheu o livro que gostava de levar para casa para ler. Tendo em conta que era eu que estava responsável pela elaboração do microfone, a educadora e a AO. N fizeram os folhados com o grupo, chamando um ou dois de cada vez. Para terminar o microfone, contei com a colaboração do LC, da MF, do GS, tive o cuidado de pedir a colaboração de duas crianças que já percebi terem um pouco de mais dificuldades, o RD e o FP, de modo a estimulá-los, a nível da concentração, da motricidade fina e acima de tudo promover o interesse por atividades do género, como a pintura com tintas. 	<p>Atividades orientadas/Projeção diária</p>	<p>Observação pessoal</p>
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Para a reunião da manhã a educadora decorou as mesas com uma abobora, várias formigas e alguns esqueletos de plástico em miniatura, dando alusão ao Halloween, o que deixou o grupo bastante entusiasmado. Em conjunto reviram o que iriam fazer e de seguida deu-se início às tarefas. 	<p>Caracterização do ambiente educativo-Rotinas</p>	<p>Caracterização do grupo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Antes do grupo ir para o recreio reuniu-se num círculo à volta das mesas para escolherem os livros que queriam levar no seu saco para ler em casa com os pais. A escolha dos livros foi feita com bastante tranquilidade. • Ao mesmo tempo que algumas crianças colaboravam no termino do microfone, a educadora e a AO. N faziam os folhados com o grupo. 		
4	Jardim das palmeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o grupo foi brincar para o Jardim das palmeiras e chegou lá e se deparou com o chão do espaço cheio de pequenas bolas que tinham caído das árvores, a educadora imediatamente se lembrou de brincar dizendo que andavam ali coelhos, o grupo achou graça e começou a procurar. Minutos depois, estava o XA, o MV, o GS, e o TA reunidos a observar as bolinhas caídas no chão, questionei-os sobre o que é que já tinham descoberto e o TA rapidamente me disse “<i>são azeitonas</i>”, e o MV respondeu “<i>não é não, porque as azeitonas não são pequeninas, são caroços</i>”, aí o TA retificou a sua resposta dizendo “<i>são caroços de azeitonas</i>” 	Brincadeira/ Exploração	Interação entre estagiária e criança

5	Jardim das palmeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o recreio tive a oportunidade de conversar um pouco com a educadora e expor uma ideia que tinha tido (trazer um quadro de ardósia) para complementar a área da escrita, e com que finalidade é que a tinha pensado, podendo esta ser usada de diversas formas e para diversos fins. 	Interações entre educadora e estagiária	
6	Jardim das palmeiras	<ul style="list-style-type: none"> • O XA, o MV, o GS, e o TA enquanto estavam reunidos a observar as bolinhas que caíram das árvores e a tentar descobrir o que eram debatiam várias ideias sem que houvesse conflitos por haver opiniões diferentes. 	Interação criança- criança	
7	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto terminávamos o microfone, constatei que o LC ainda tem alguma dificuldade em manusear a tesoura, já a MF e o GS conseguiam cortar sem problemas. Isto levou-me a pensar que talvez seria interessante arranjar estratégias para o grupo treinar o manuseamento da tesoura. • Na escolha dos livros apenas o JS escolheu um livro que já tinha, não sendo este uma novidade, então a ed. CR pediu-lhe para escolher outro e explicou-lhe porquê, mas ele não aceitou e começou a chorar. Tentei 	Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	Observação pessoal

		conversar com ele, mas também não o consegui demover da ideia, acabando por levar o livro escolhido.		
8	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> Antes da reunião da manhã se iniciar, a AO. N trocou o JS de lugar, o que fez com que ele ficasse um pouco aborrecido e não se querer sentar no lugar indicado, fui ter com ele e pedi-lhe para se ir sentar onde a AO. N lhe tinha pedido, que eu me sentava ao seu lado, desta forma ele veio e ficou sentado onde lhe tinham pedido para ficar, no decorrer da reunião a PF estava 	Relações afetivas	Estratégia
9	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A história de hoje foi alusiva mais uma vez ao Halloweenn, “<i>Por acaso és uma bruxa?</i>”, este momento hoje foi dinamizado pela educadora, esta colocou uma fantasia na cabeça, e colocou uma abobora e várias formigas e esqueletos na mesa de luz, para cativar mais o grupo e dar um pouco de ênfase ao dia de Halloweenn. Após a história organizamos a sala, de modo que o grupo pudesse dançar um pouco. 	História	Estratégias

Reflexão diária

A reflexão de hoje recai sobre o registo 7, onde o JS escolhe um livro que já tem em sua casa, e o registo 8, também sobre a postura do JS.

Selecionei estes dois acontecimentos, pois considero importante refletir sobre as estratégias que um educador tem que utilizar para conseguir lidar com crianças de personalidades fortes, que na minha opinião é o caso do JS.

Nem sempre as crianças correspondem ao que lhes pedimos, tendo de nesses casos de arranjar uma forma de contornar a situação sem entrar em conflito com a criança. Considero que a conversa é uma das melhores estratégias para resolver qualquer situação, explicar o nosso ponto de vista e compreender o da criança, para que se consiga chegar a um entendimento em conjunto. Foi exatamente o que fiz em ambas as situações, mas ambas tiveram resultados diferentes.

Apesar de numa situação ter conseguido negociar com o JS para se sentar no lugar que lhe tinham pedido e de na escolha do livro não o ter conseguido demover da ideia, isso não me deixou surpreendida, considero que seja normal haver situações mais fáceis de gerir emocionalmente do que outras, e a isso chamamos de autorregulação, uma vez que ele ainda está a aprender a lidar com inúmeras emoções que vão surgindo mediante as diferentes situações e o que se passou foi que, o JS precisou de mais tempo para gerir o facto de ter de escolher outro livro.

Notas de campo 34

19/01/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje iniciei a reunião da manhã mostrar as “histórias/frases” que a MF e a LP tinham estado a construir ontem à tarde, pedi a cada uma para que contasse ao grupo o que tinha inventado. servindo estas como exemplo para o grupo das várias formas como o clube das histórias pode ser usado. De seguida mostra- 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas

		<p>lhes alguns materiais que levei para realizarmos algumas experiências que envolviam a mistura de cores, isto devido à observação que o LC tinha feito no dia anterior quando sobrepôs o papel celofane azul e amarelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estas experiências não tiveram apenas a intenção de explorar as misturas de cores, mas também trabalhar a área das ciências, despertando a curiosidade do grupo para os diferentes possíveis temas da área. • Na reunião da tarde, questionei o grupo sobre o que tinha feito durante o dia, e o que é que tinham gostado mais, a AV disse que tinha gostado de estar a brincar na área da casa com a LP, a LG e o EN, e depois partilhou um pouco da brincadeira com o grupo. De seguida, questionei diretamente, “e quem esteve a fazer as experiências, do que é que gostaram mais?” a MB disse “eu gostei do das bolhinhas”, a MA disse “eu gostei mais daquele que não se misturava e que a cor ia para baixo” 	
2		<ul style="list-style-type: none"> • Experiências com cores, consegui fazer a atividade com sete crianças, quatro de uma vez e três de outra. • Começámos pela experiência com o óleo e o corante com água, cada criança tinha um recipiente com óleo e três outros recipientes com a cor azul, vermelho e verde (corante 	Atividades orientadas/Projeção diária

		<p>alimentar e água) e anilina amarela e com o auxílio de uma pipeta, fizeram a transferência da cor para o recipiente com o óleo, depois de terem visto que a água com o corante não se misturavam e que fazia, sugeri que tentassem voltar a passar a cor para dentro do recipiente, o GG, a MA e o LC ficaram um pouco intrigados, LC “mas agora já não dá, está lá no fundo”, então demonstrei que era possível recolher cada um dos líquidos separadamente, e expliquei “como não a água e o óleo não se mistura conseguimos voltar a separa-los”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A segunda foi com leite, detergente e cor (corante alimentar e água), o pequeno grupo tinha á sua frente um recipiente com o leite e de seguida coloquei umas gotas de cada cor, e o grupo tinha que molhar o cotonete no detergente e de seguida tocar na cor, e ver a reação desta quando em contacto com o detergente, a PF ao ver as cores a misturarem-se diz “uau, rosa” 		
3		<ul style="list-style-type: none"> • Hoje o GG, o XA e o LC decidiram fazer um filme na área de luz e sombra, o LC era o espetador e o GG e o XA estavam a fazer o filme, construções no projetor. A certa altura o GG vai informar o LC “Sabes qui começa cinco horas” fazendo o gesto com a mão. O LC, entretanto, vai ter com ele e pergunta, 	Brincadeira/ Exploração	Interação estagiária e criança(s)

“eu não tenho que contar até 100?”, “sim tens”(GG)) enquanto eles conversavam o XA fazia uma construção muito atentamente no projetor.

- No Recreio da manhã o XA gostava à procura de um amigo para brincar ao Spider man e ao Hulk, foi ter com o FP para ir brincar com ele e com os amigos entretanto o RD também foi ter com o FP para ir brincar com ele no escorrega, e como ambos queriam ir brincar com o FP cada um agarrou na sua mão e começou a puxá-lo. fui ter com eles e disse-lhes que se queriam brincar com o FP tinham de lhe perguntar primeiro se ele queria. nesse momento o RD com a minha ajuda perguntou ao FP “queres vir brincar no escorrega?” o FP disse que sim, mas antes que o RD levar o FP, disse ao XA para perguntar também, e então perguntou “quem vir brincar comigo aos Spider man?” e mais uma vez o FP disse que sim, então tive que ser eu a perguntar a que brincadeira é que ele gostaria mais de ir brincar, ficando decidido que gostava de brincar com o XA, que de imediato lhe disse que ele ia ser o Hulk porque tinha o boné do Hulk e que ia dizer. foram então ter com os restantes colegas e quando encontraram o JF o XA disse, “JF olha quem eu encontrei, o FP vai ser o Hulk” e foram brincar.

**Interação criança-
criança**

		<ul style="list-style-type: none"> • Durante a brincadeira na sala depois da sesta, a LP, a AV, a LG e o EN brincavam na área da casa, eram todos uma família que estava com covid, a LP era a mãe que estava grávida e então tinha que estar sentada com as pernas esticadas e estava a beber café de uva. A AV era a prima que era a única que não tinha covid e a tinha ido visitar. • O JF, a MF, o EN, o GG, o GS e o EN no recreio brincavam ao macaquinho do chinês, mas quem estava na parede depois de contar fingia que matava os colegas para eles voltarem para trás, questionei porque é que estavam a jogar assim, e o EN disse “é só a brincar, não é de verdade”, e continuaram a jogar. • A AV veio ter comigo “Tânia, anda cá ver, eu a LG e a LP estamos a fazer um espetáculo” e subiram todas para cima do banco e começaram a cantarolar e a dançar. 		
4		<ul style="list-style-type: none"> • No período da tarde, estive com o FP a fazer o jogo das formas, este conhecia as formas todas com que estávamos a trabalhar, e as respetivas cores, conseguindo ainda, associá-las aos lugares correspondentes do tabuleiro. De seguida, estivemos a fazer padrões, inicialmente com duas cores escolhidas por ele e depois com quatro, também da iniciativa dele. Contudo, observei que no segundo padrões o FP teve bastante 	Interação, estagiária e criança(s)	

		<p>dificuldade em fazer a sua sequência, acabando por desistir e começando a ficar distraído. Sugeri então que passasse o mesmo padrão para uma folha, este passou, desenhou apenas as formas geométricas da cor correspondente, mas alguma dificuldade em associar qual era a cor que aparecia a seguir, como não quis pintar as formas por dentro, pedi-lhe que colocasse o seu nome e a data, este foi mais um momento onde pude observar que se lhe formos soletrando o nome ele consegue desenhar as letras todas se ter o apoio do cartão.</p>	
5		<ul style="list-style-type: none"> • Esta semana tenho sentido uma aproximação por parte do FP, este tem me procurado mais vezes, ou para ir brincar com ele ou apenas demonstrar carinho, como vir ter comigo e dar-me um abraço. 	<p>Relações afetivas</p>

Reflexão Diária

Hoje irei refletir sobre a proposta de atividade que realizei.

Esta foi uma proposta meramente experimental, com o intuito de despertar a curiosidade do grupo no que toca à área das ciências. Contudo, apesar das crianças terem gostado, por ser uma atividade diferente, senti que não consegui atingir o meu objetivo, que era tentar através daquelas experiências encontrar algo para dar início a uma proposta de projeto. Porém, e para a atividade não ter sido em vão, tentei ir buscar comentário que a MA fez e iniciei o tema da flutuação (afunda ou não afunda) “MA disse “eu gostei mais daquele que não se misturava e que a cor ia para baixo” (registo 1).

Senti que foi um tema muito forçado, mas uma vez que tinha iniciado, tinha que o levar até ao fim, tentando arranjar estratégias para que fizesse sentido.

Com esta situação depreendi que, preciso de me organizar melhor e estruturar o meu planeamento, de modo que tenha sempre um fio condutor para não me sentir perdida.

Notas de campo 50			
10/02/2022			
Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorias
1	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje finalizamos o projeto dos vulcões, montamos a exposição na praça e fizemos os convites para entregar às salas de jardim de infância, para irem ver a nossa exposição. • E ed. CR também esteve a montar a exposição do projeto dos bois no corredor à porta da nossa sala. 	Atividades orientadas/Projeção diária
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje o XA esteve particularmente sensível, nomeadamente nos momentos de brincadeira, um dos momentos foi quando estava na área das construções a brincar com o MV e o TA e estes foram brincar para outra área e ele ficou a brincar sozinho. O XA começou a chorar porque não queria que os amigos fossem brincar para outra área, tentei explicar-lhe que não podíamos obrigar os amigos a brincar se eles não 	Brincadeira/ Exploração Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento

		quisessem, sugerindo que fosse convidar outros colegas, mas como só queria brincar com aqueles continuou a chorar até que ele próprio mudou de área também.	
3	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> A MP, a MG e a MB são as melhores amigas, mas ao mesmo tempo, estão sempre a chatear-se, ora é porque a MB contraria a MG e esta diz que já não é sua amiga, ora é porque a MG quer tudo à maneira dela e ela é que toma as decisões e a MB não é de acordo e começa a chorar e vem falar com o adulto a reportar o sucedido. Já a MP tenta manter-se à margem dos conflitos entre ambas, não tomando partidos. Contudo, e apesar de tudo, são um grupo que está sempre junto em todos os momentos do dia e conseguem acabar por se entender entre elas, conversando umas com as outras. 	<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>
4		<ul style="list-style-type: none"> Nos últimos dias tenho recebido muitos mimos por parte do grupo, desde abraços inesperados a desenhos feitos com muito carinho. 	<p>Relações afetivas</p>
Reflexão diária			
Tendo em consideração os registos feitos, penso que seria relevante refletir sobre a relação entre pares, sobre a importância que essa interação pode ter no desenvolvimento das crianças.			

deste modo, quando a criança está em contexto escolar pela primeira vez, vive uma experiência social fora do sistema familiar, tornando-se assim num local favorável ao convívio entre pares. A criança escolhe o seu grupo de pares consoante a segurança e a motivação que estes elementos lhe conferem, todavia, a aceitação tem de ser recíproca entre elementos (Mota, 2013). O jardim de infância pode influenciar as interações que as crianças têm com as outras sendo que o espaço físico da sala de atividades possibilita que a criança interaja com um menor número de indivíduos, visto que “as interações lúdicas representam os principais processos mediante dos quais as crianças comunicam entre si e propiciam relações que possibilitam desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

A personalidade da criança constrói-se tendo em conta as interações que esta sustenta com o outro e com o meio envolvente assim como pelas suas vivências. Desta feita, as experiências vividas pela criança influem as interações que esta vai ter com o outro (Lima, 2014). Assim, a criança vai-se desenvolvendo conforme concebe interações com os outros e com o meio pois é através destas que se vai conhecendo e conhecendo simultaneamente os outros, concedendo valores a atitudes e a comportamentos (Lima, 2014).

Deste modo, as relações que a criança vai instituindo interfere no seu desenvolvimento emocional e conseqüentemente na sua capacidade para aprender (Novo, 2009, citado por Lima, 2014).

Notas de campo 41

28/01/2022

Nº do registo	Tempo e Espaço	Registos	Categorías
---------------	----------------	----------	------------

1	Sala 5/ Recreio do papagaio	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje a menina nova veio nos visitar à sala, estávamos nós a contar uma história com a sombras dos fantoches de mão, quando a educadora CR chegou com a E para a apresentar ao grupo, esta é uma menina bem-disposta, alegre e demonstrou estar muito à vontade, participando de imediato na dinâmica da história, pedi então para que ele se juntasse a mim e em conjunto dinamizamos uma pequena história. • De forma a apresentar-lhe o grupo, antes de irmos para o recreio, cada criança antes de ir para a fila apresentava-se, dizendo o seu nome e a sua idade. • Entretanto fomos todos para o recreio, incluindo a E, lá a MB, a MG, a MP e outros colegas, incluíram a E nas suas brincadeiras, demonstrando uma grande empatia pela nova colega. • O grupo também estava entusiasmado com a sua presença, não a deixando sozinha e procurando-a para brincar. 	Caracterização do grupo	Interação entre educadora, estagiária e criança(s)
			Histórias	Relações afetivas
2	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião da tarde fizemos um resumo da semana, onde quem quis disse o que tinha gostado mais. Também na reunião mostrei a maquete do vulcão, para que o grupo todo veja como está a ficar, uma vez que estou a trabalhar com pequenos grupos no atelier. Decidimos também se 	Caracterização do ambiente educativo- Rotinas	

		<p>iriamos pintar as arvores que tínhamos estado a fazer ou se ficavam como estavam, onde ficou decidido que gostariam de as pintar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinamos ainda, fazer para a semana, pequenos vulcões em barro ou massa de moldar, e panquecas. 		
3	Sala 5 /Atelier	<ul style="list-style-type: none"> • Tando de manhã como de tarde, demos continuidade à maquete do vulcão, ficando já toda pintada. • Como uma das coisas que foi mencionada que gostariam de fazer na maquete eram arvores e casas, de tarde em colaboração com o MV, o GG, o TA, o XA, GS, JF e o RD estivemos a construir as árvores e casas para o projeto, com rolhas de cortiça. 	Atividades orientadas/Projeção diária	
4	Sala 5	<ul style="list-style-type: none"> • O XA, o TA e o JS no momento de brincadeira, fingiam que os bancos da casa do faz de conta era um carro, mas não era um carro qualquer segundo o XA “este é um carro elétrico, e as portas dão para abrir assim, e assim (...) “enquanto ia fazendo os gestos com os braços. E o TA dizia “nós vamos ao MCDonald no nosso carro elétrico” • Também na área do faz de conta, estava o EN, a LP e a LG, estes estavam a brincar aos irmãos, onde a LG e a LP 	Brincadeira/ Exploração	Interação criança- criança

		era os bebés que não paravam de chorar e o EN era o irmão mais velho que tomava conta delas, “a LG perdeu a chucha e não dormia” (EN) enquanto a LP só parava de chorar quando estava a “comer”.		
--	--	--	--	--

Reflexão diária

A reflexão do hoje vai assentar na visita da criança nova que vai começar a frequentar a escola na segunda-feira. Esta é uma menina de pele castanha, muito simpática. Logo no primeiro contacto com os colegas demonstrou estar à vontade e sem vergonha em falar, senti que era uma criança bem-disposta e com muita energia, que aparenta gostar de conviver e brincar com outras crianças.

Confesso que estou um pouco ansiosa, no sentido em que para ela vai ser uma nova realidade, onde vai ter que aprender todas as regras, familiarizar-se com os colegas e adultos da sala, e eu enquanto educadora estagiária vou ter que dar o meu melhor para que ela se sinta integrada.

ANEXO N- NOTAS DE ANÁLISE CATEGÓRICA
`QUESTÃO COLOCADA AO GRUPO DE
CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO COLOCADA ÀS CRIANÇAS

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
QUESTÃO COLOCADA ÀS CRIANÇAS	Brincadeiras preferidas	Jardim	Brincar	“Brincar no jardim.” (FP) “Brincar às mães e aos pais, no jardim” (MP)	2
			Equipamentos do jardim	“Andar no triciclo no jardim, com a LG e a AV” (LP)	1
			Jogos	“Jogar à bola no jardim” (MS) “Jogar às escondidas no jardim” (MG)	2
		Áreas da sala de atividades	Faz de conta	“Gosto muito de brincar no faz de conta às mães e aos pais” (MS) “Brincar no faz de conta aos pais e aos filhos.” (LG)	2
			Jogos de mesa	“Brincar nos jogos de mesa, ao jogo dos hipopótamos.” (GG) “Gosto de jogar aos jogos dos números.” (JF)	2
			Biblioteca	“Ver livros e inventar histórias com os fantoches.” (PF) “Ver livros” (RD)	2

ANEXO 0- ANÁLISE CATEGORIAL DA
ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA DE INFÂNCIA SOBRE O TEMA DA INVESTIGAÇÃO				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Perspetivas sobre o brincar	Definição do conceito “Brincar” segundo a educadora cooperante	Associação da palavra brincar	“A palavra brincar para mim, eu associo-a a infância, a prazer, a partilha, a jogo, a ter amigos, a interação, interação com amigos, a divertimento, a atividade física, a descobertas e aventuras, a uma aprendizagem através de ação, de exploração...”	1
		Exploração do mundo	“A brincadeira infantil é uma ação, através da qual as crianças se divertirem e explorarem o mundo e comunicarem.”	1
		É um ato inato em todas as crianças	“...brincar é inato. Nós já nascemos a brincar, os bebés já nascem a brincar com as mãos, a brincar com os pés.”	1
		Respeito e disciplina	“Também se caracteriza por disciplina e respeito no meio das brincadeiras...”	1

Brincadeiras privilegiadas pelo grupo	Diferentes brincadeiras entre géneros	Brincadeiras do grupo	“exemplos de brincadeira deste grupo é tudo aquilo que eles fazem no dia a dia, todas as pequenas coisas, um teatro que eles façam, uma encenação no faz de conta, uma construção, um jogo na mesa, um contar uma história uns aos outros com fantoches e tudo brincar.”	2
		Brincadeiras dos rapazes	“Os rapazes são brincadeiras muito mais físicos, rebolar pelo chão e fazer muitas construções. Há meninas que rarissimamente põem os pés na nos jogos de chão, por exemplo.” “As preferências por partes dos rapazes, obviamente, são as construções e até os jogos de mesas eventualmente. Também um bocadinho virados ali para as descobertas na mesa de luz” “e os rapazes muito mais aos polícias e ladrões e a jogar à bola...”	2

		Brincadeiras das raparigas	<p>“o mini faz de conta fazem pequenos teatrinhos, pequenos filmes e estão sempre no faz de conta, as meninas, se calhar, privilegia muito o faz de conta com pares, nunca individualmente, individualmente é mais a brincadeira de ir para área dos livros e estar com fantoches e contar uma história aos fantoches...”</p> <p>“as meninas gostam muito de brincar com os pares ao faz de conta de fazer desenhos e compararem os desenhos umas das outras e imitarem os desenhos umas das outras”</p> <p>“...na rua, podes ver as meninas também a brincarem às mães e aos pais...”</p>	3
Momentos e brincadeiras privilegiadas	Tipos de brincadeiras	Livre/ espontânea	<p>“Privilégio mais a brincadeira LIVRE.”</p> <p>“Normalmente a brincadeira LIVRE é orientada por eles é motivada por alguma coisa interna...”</p> <p>“Acho que é mais divertido para eles e mais rica...”</p>	3
		Brincadeiras orientadas mediante objetivos a cumprir	<p>“...por vezes também se calhar oriento um bocadinho as brincadeiras, é importante também balizar aquilo que nós queremos e na nossa ação como educadores, se temos um objetivo a atingir se calhar, precisamos às vezes orientar qualquer coisinha para conseguirmos visualizar melhor essas conquistas e coisas que queremos ver desenvolvidas.”</p>	1

	Preferências pessoais	Educação física	“Talvez aquelas com as quais eu me identifico mais, eu adoro fazer as sessões de educação física com eles, adoro jogos com bolas, adoro jogos de estafetas, (...)”	1
		Faz de conta	“(...) adoro brincadeiras no faz de conta.”	1
	Momentos de brincadeira	Tempo específico	“Todos os momentos podem ser de brincadeira...” “se calhar há um tempo específico, mas é para fazer outras coisas que parem um bocadinho de brincar...” “... o tempo específico para brincar é o tempo em que eles estão a interagir uns com os outros e eventualmente connosco.”	3
Perspetiva da educadora cooperante sobre a	Benefícios do educador nas brincadeiras das crianças	Laços afetivos	“Eles, criam connosco laços afetivos muito grandes, eles passam maior parte do tempo connosco na escola, e o facto de nós estarmos ali a dar-lhes algum tempo do nosso e alguma da nossa disponibilidade, faz com que o interesse e motivação deles ainda cresça mais.”	1
		Perceções de desenvolvimento da criança	“... o adulto ao participar nas brincadeiras das crianças, muitas vezes podemos ter pistas e uma visão diferente nas inquietações que muitas vezes as crianças têm que não conseguem expor tão bem, num grande grupo.”	1

participação do educador nas brincadeiras das crianças		Estimulação do imaginário	“E podemos ajudá-los a desenvolver e a estimular a imaginação deles. Podemos questioná-los, podemos despertar mais ideias, podemos estimulá-los na procura e na descoberta de soluções.”	1
	Ação do educador antes dos momentos de brincadeira	Organização do espaço e tempo	“O educador tem que ser o organizador do espaço...” “E para além desta preparação do espaço e de tempos, podemos ser nós aquele que seleciona,...dependendo daquilo que nós queremos trabalhar com eles, sermos nós, os seletores dos brinquedos, dos contextos a serem explorados, dos objetos que nós queremos que eles explorem.”	2
		Ambientes diversificados	“Acima de tudo o dever do educador é proporcionar às crianças um ambiente com diversidade de materiais, com um ambiente de qualidade...”	1

Conjunturas favorável às brincadeiras das crianças	Diferentes contextos	Tempo e espaço	<p>“O contexto favorável à brincadeira, é aquele que proporciona tempos, espaços e diferentes materiais.”</p> <p>“...o contexto favorável é proporcionar às crianças os tempos e os espaços mais organizados possíveis, com diversidade de materiais de qualidade, e com qualidade da nossa interação para com eles também.”</p>	4
		Equilíbrio entre regras e liberdade	<p>“Um contexto favorável à brincadeira é um contexto em que há regras QB, mas há também liberdade para criar e para serem inventores e para poderem dialogar e para poderem gritar.”</p>	
		Materiais	<p>“Eu cada vez mais aposto nos materiais naturais, adoro ir à natureza...”</p>	

Benefícios para o desenvolvimento da criança	Áreas de desenvolvimento	Relação com o outro	<p>“Durante as brincadeiras infantis, as crianças exprimem-se e aprendem muito sobre eles próprios e sobre os outros”</p> <p>“...vão aprendendo a tomar decisões, a criar regras uns com os outros, e a decidirem a altura de parar ou de começar um novo jogo. Portanto, acabam por desenvolver a noções de autonomia, responsabilidade...”</p> <p>“...também vão balizando ali os seus direitos e os seus deveres em relação aos seus companheiros.”</p>	3
		Projeções e experiências	<p>“É onde eles conseguem projetar vivências, projetar aquilo, que é a sua vida real, onde experimentam coisas novas, onde testam coisas novas, onde estimula sua criatividade.”</p> <p>“através da diversão, elas vão expressar-se, vão aprender sobre o mundo.”</p>	2

		Aperfeiçoamento de habilidades	“A brincadeira infantil proporciona às crianças o aperfeiçoamento das suas habilidades motoras, por exemplo, a coordenação, reflexos, força, pensamento lógico, desenvolvem noções de autonomia, de empatia com os outros, estabelecimento de relações sociais. Através das brincadeiras, eles transmitem-nos muito daquilo que vêm fazer em casa.”	1
		Partilha de culturas	“...através da brincadeira também nos passam muito daquilo que é a sua cultura, os papéis sociais, a experimentação de papéis sociais, que que são refletidos nas situações lúdicas, o papel da mãe de pais heróis, compreendem também um bocadinho o papel do adulto, trabalha também a questão da empatia, ou seja, além de conhecerem o mundo, conhecem-se a si próprios...”	1

		Autorregulação	<p>“Aprendem a lidar com as emoções e com os sentimentos vão desenvolver imensas competências que vão ser importantes para a vida futura deles. Muito importantes para a sua formação social, emocional.”</p> <p>“Através da brincadeira, os miúdos têm a oportunidade de viver situações, de resolver situações e conflitos da sua vida familiar e pessoal. Permite-lhes expressar as suas emoções. É também uma forma segura deles conseguirem ultrapassar os seus medos, as suas angústias, as suas formas de agressividade e os seus conflitos internos.”</p> <p>“nos jogos, o Saber ganhar e saber perder, permitem também, que a criança vá trabalhando aqueles sentimentos tão difíceis que muitas vezes não conseguem gerir, como a resistência à frustração. A gestão da frustração é algo essencial para o equilíbrio emocional...”</p>	3
--	--	----------------	---	---

	Interações que podem surgir durante as brincadeiras	Relações sociais	<p>“A brincadeira infantil, também nos mostra muito sobre a cooperação e as relações sociais entre eles, e é aqui que elas se começam a formar. O respeito pelo outro, os laços sociais que se vão criando e vão percebendo melhor as suas vontades e as suas personalidades.”</p> <p>“Podem negociar livremente as suas vontades, a brincadeira pode ensinar imenso sobre os sentimentos e as emoções de cada um.”</p> <p>“muitas vezes coisas que eles não experimentam facilmente de outra maneira, até porque a linguagem das crianças são muitas...”</p>	3
		Imposição de regras e respeito pelo outro	<p>“dentro da sala brincamos com alguém e mesmo quando brincamos sozinhos, temos que impor a nós próprios determinadas regras de funcionamento do grupo. Portanto, o brincar ocupa tudo no grupo, mas é preciso respeitar uns aos outros.”</p> <p>“...o brincar também passa por respeitar o espaço e as coisas dos outros.”</p>	2

Projeções semanais	registos	Escuta ativa	“...a nossa projeção diária e é a partir da escuta ativa e dos interesses deles, das brincadeiras deles que as fazemos.”	1
	Observações	Observar para planificar	“Observamos as brincadeiras deles, porque são importantes para nós planificar no nosso dia a dia.” “...se nós queremos dar a voz às crianças naquilo que vamos construindo com eles diariamente, temos obviamente, que observar as suas brincadeiras.” “..., com esses registos que, nos vamos tornando observadores ativos e delineando novas estratégias e novas coisas para a ação das crianças. “	3

ANEXO P- ANÁLISE CATEGORIAL DAS
OBSERVAÇÕES (NOTAS DE CAMPO)

| ' ' | | ' ' |

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE OBSERVAÇÃO

Categoria	Subcategoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
Caracterização das brincadeiras das crianças	Nas diferentes áreas Da sala de atividades	Área da casa	Brincar de pais e filhos	<p>“A MF, o MV, o MS e EN brincavam na área da casa, aos pais e aos filhos, a certa altura a MF que estava sentada no chão, encosta a sua cabeça no colo do EN que estava sentado na cadeira e ele começa a fazer-lhe festinhas na cabeça e ela aconchegou-se.”</p> <p>“A LG estava a brincar no faz de conta (na floresta) e veio ter comigo para a ajudar a colocar a máscara e disse “estou a fazer um piquenique com os meus filhos.” E eu disse, “a sério? e quem são os teus filhos?” ao que ela respondeu, “são eles” enquanto apontava para os colegas que estavam a brincar com ela.”</p> <p>“Na área do faz de conta o EN, a LP, a LG, a CR, a AV e a MA brincavam aos pais e aos filhos, onde o ED era o cão da família, a MA, a LP e a AV estavam a vestir algumas peças de roupa do faz de conta, assumindo outros papéis, como a mãe e as filhas.”</p> <p>“Na área do faz de conta, a LP, o EN, a CR e o FP brincavam aos filhos, onde a CR era a mãe e os colegas os filhos. O EN era o irmão mais velho e ficava em casa a tomar conta dos irmãos enquanto a “mãe “foi ao supermercado. Entretanto o FP diz “estou a fazer pipocas” e a “Mãe” vai ter com ele é diz, “não filho, não se pode mexer no fogão” e o FP vai junto do fogão e simula que desligou o fogão.”</p> <p>“A LP a AV e a CR também brincaram na área da casa aos pais e aos filhos.”</p>	8

Brincar aos irmãos

“o EN, a LP e a LG, estes estavam a brincar aos irmãos, onde a LG e a LP era os bebés que não paravam de chorar e o EN era o irmão mais velho que tomava conta delas, “a LG perdeu a chucha e não dormia” (EN) enquanto a LP só parava de chorar quando estava a “comer”.

		Mini fez de conta	Brincar às mães	“na área do mini faz de conta estava a CR e a AV, que estavam a brincar as mães.”	
		Área das construções	Diferentes brincadeiras com os diferentes materiais	<p>“O TA, brincou parte da manhã sozinho na área das construções, com os bonecos e elementos da Playmobil.”</p> <p>“O JF e o JS faziam construções com os legos.”</p> <p>“A MP estava a brincar na área das construções com a MG e a certa altura a MP acena-me com o braço e pede-me para ver a sua brincadeira, perguntei-lhe o que era e ela disse que estavam a construir uma floresta.”</p> <p>“A CR, a LG e a PF, brincavam na área das construções aos pais e as mães com os bonecos da Playmobil.”</p> <p>“Na sala, o GG, o JS, o MV, o TA e o XA brincavam na área das construções, contudo estavam divididos em três grupos, o JS e o GG brincavam com os blocos de madeira, o MV, o TA e o XA brincavam com os brinquedos da Playmobil.”</p> <p>“o GS, o EN e o GG brincavam na área das construções aos maus, com os bonecos da Playmobil,”</p> <p>“...a MB, a MP e a MG...mudaram de área e foram para a área das construções, onde com as peças de madeira e os bonecos da Playmobil construíram um castelo de rainhas. (dito pela MB)”</p> <p>“o JF, o TA, o XA, brincavam com os bonecos da Playmobil, estavam a fazer uma fila com todos os bonecos, quando lhe perguntei o que é que estavam a fazer, o JF disse “é uma fila para ir ao museu”</p>	

		Atividades artísticas	Exploração de diferentes técnicas	<p>“Durante a tarde o MV esteve a fazer o alpinista (único senhor que conseguiu entrar dentro da cratera de um vulcão) em barro, e o EM e a MP estiveram a terminar de pintar a maquete, com tudo já pintado colamos as árvores e as casas, ficando a maquete pronta.”</p> <p>“A MP, a MB e a MG estiveram a fazer aguarelas”</p> <p>“Na massa de moldar, o L com o suporte de um molde5 ofereceu-me um coração”</p> <p>“A MA estava nos desenhos, e como eu tinha perguntado do que que gostavam mais de fazer e o que é que estavam a fazer – a MA respondeu, “Eu estou a fazer uma estrada cheia de tampitas,”</p> <p>“A MR fez uma pintura com tintas”</p>	
		Biblioteca	Pequenas representações	<p>“A MP, o EN, e a MB estavam na área da biblioteca, quando a MP disse “eu sou a professora e vocês são os meus alunos” e começou a pedir aos colegas que se sentassem e começou a ler um livro para eles, entretanto a MB foi ver livros e o EN, foi buscar um livro e encostou a capa do mesmo ao nível para fingir que este era um computador, e começou a “escrever “.</p> <p>“A CR e o GG brincavam muito divertidos na área da biblioteca, "contando" histórias e brincando com fantoches.”</p> <p>“a LP, a ED, o JS, a CR., brincaram o tempo todo na área da biblioteca com os fantoches do teatro que apresentaram à sala 4, inventavam novas histórias e também "liam" o livro da história que representaram”</p> <p>“A LG e a AV estavam a brincar na área da biblioteca, não estavam a ver livros, mas sim a fingir que estavam a fazer concertos, neste caso, a LG era a cantora, estava a cantar a usar o microfone que construímos e a AV era a espectadora.”</p>	3

		Área da escrita	Introdução à escrita	<p>“Durante a tarde, a CR veio ter comigo e não sabia a que brincar, então sugeri, “porque não vamos para a área da escrita?” ela concordou e pediu para desenhar as letras, mas eu tinha que lhe ir dizendo uma a uma. Ela desenvolveu a tarefa com alguma facilidade, e entusiasmo, pedindo a certa altura para desenhar também os números. A certa altura, a LG também se juntou a nós.”</p> <p>“Durante este primeiro dia com a ardósia na sala, o GG, a LG, a MF, a MG, a MB e a MP foram os inauguradores da mesma, uns no período da manhã e outros no período da tarde.”</p> <p>“Durante a manhã a MG, a MF e o JS exploraram a área da escrita, escrevendo com o auxílio dos cartões, os nomes de vários colegas, enquanto escreviam iam conversando e observando os trabalhos uns dos outros. A MG quando terminou veio ter comigo para me mostrar, dizendo e indicando com o dedo os nomes dos colegas”</p> <p>“A Atividades orientadas/Projeção diária MV e a MF que estavam a fazer a pesquisa comigo, cada desenhou uma vespa e de seguida escreveram com o meu apoio os nomes das várias partes do corpo da vespa.”</p>	3
		Área de luz e sombra	Uma boa organização leva a momentos de brincadeiras ricas	<p>“Depois de se ter alterado a disposição da sala o FP brincou grande parte da tarde sozinho na mesa de luz, usando as transparências e os vários materiais que estão à disposição para o grupo explorar, até que o LC se juntou a ele e exploraram os dois em conjunto.”</p> <p>“o GG, o XA e o LC decidiram fazer um filme na área de luz e sombra, o LC era o espetador e o GG e o XA estavam a fazer o filme, construções no projetor.”</p>	3
Papel do brincar no grupo de crianças	Brincadeira livre	Fingindo ser		<p>“No faz de conta a Mariana MB e a M binavam juntas, fingindo que estavam a falar ao telemóvel e que eram</p>	1

				brasileiras, enquanto iam vestindo e colocando peças de vestuário, anteriormente tinham estado a fazer um trabalho juntas, na área das artes plásticas/desenho, fazendo desenhos, colagem e pintura, de vários materiais.”	
	Brincadeira orientada	Explicação de regras		<p>“De modo a lhe mostrar outra forma de se jogar, pedi-lhes para jogar com elas, e após jogarmos algumas vezes sugeri jogarmos de outra forma e expliquei-lhe as regras, ficando eu a contar para que pudesse fazer a demonstração dessas mesmas regras.”</p> <p>“E a ed. CR esteve com um pequeno grupo a fazer jogos de mesa. (Bingo)”</p>	1
			Criança/adulto	<p>“Quando cheguei de manhã à sala 4, a MF veio a correr na minha direção, peguei-lhe ao colo e demos um abraço muito apertado. Já a MA, também veio ter comigo para me cumprimentar e para me dizer “tania, fui ao aquário vasco da gama e ao jardim zoológico”.</p> <p>“No recreio o MV veio ter comigo “Tânia, podes vir brincar à brincadeira do vulcão? Eu sou o vulcanólogo mais o TA” como aceitei, o MV disse “Boa, vou vestir o meu fato” e foi pedir à AO N. para ir brusca o casaco para fingir que era o fato especial.”</p>	2
			Adulto/Criança	<p>“No recreio com os meninos que não dormem a sesta, a AO N, quando lá cheguei estava a jogar à bola com alguns dos meninos, enquanto os restantes brincavam nos triciclos.”</p> <p>“Estava no faz de conta a brincar com a M, a M o G e o G, quando a L veio junto a mim e me abraçou e sorriu, rapidamente lhe perguntei se queria brincar e ela respondeu que sim, acenando com a cabeça e apontando para a caixa sensorial com água”</p>	6

Interações das crianças nos momentos do brincar	Relações de confiança	Diferentes intervenientes		<p>“Na mesa de luz, a P e L exploravam os vários materiais, a certa altura juntei-me a elas e começámos a fazer construções com os pedaços de tecido e papel celofane.”</p> <p>“Quando estava a ajudar o XA a cortar corretamente com a tesoura, a MA que estava na mesa mesmo ao lado, e diz-me " sabe Tânia, estou a fazer padrões”.”</p> <p>“A LG fez uma pintura com tintas e veio-me mostrar, perguntei-lhe o que era e rapidamente disse “é o mar”.”</p> <p>“A PF no recreio levou o tempo todo junto a mim, conversamos sobre várias coisas, fiquei a saber que tem duas irmãs e os respetivos nomes, e disse também que tem qualquer coisa no coração, mas não sabe o que é, ao que eu lhe disse que “eu sei o que tens, queres saber? Muito amor, carinho, amigos, entre muitas outras coisas boas. “enquanto o dizia dava lhe beijinhos e fazia lhe cócegas. E ela sorria envergonhada e dizia “não é isso!”</p> <p>“O GG num momento de mais tenção com o GS na disputa de um autocolante, acabou por lhe dar um estalo, o GS começou a chorar e eu de imediato intervim, conversei com ambos e confrontei o GG “se os amigos te batessem sempre que se chateiam contigo, tu gostavas? Não achas que seria melhor resolver as coisas a conversar?” ele acenou-me com a cabeça que sim e pediu desculpas ao GS.”</p>	
			Criança/Criança	<p>“A MF, o EN e o JF estavam a brincar no recreio aos irmãos, onde o JF era o bobi, e o EN diz “mana este é o cão bobi, e ele está a cheirar as coisas todas do chão, entretanto a MF disse “já não quero ser irmã, vou se cãoa com o JF” e começou a fingir que andava a farejar como os cães mais o JF.”</p>	7

				<p>“A MG, o EN e a MB corriam pelo jardim muito alegremente a cantarolar “Boi, boi, boi, boi da cara preta, leva o/a..... que tem medo de caretas”.”</p> <p>“(…) o MV (….) foi ter com o JF que estava a fazer jogos de mesa e perguntou-lhe “deixas-me fazer o puzzle contigo? E começaram os dois a montar o jogo. (….)”</p> <p>“O XA, o MV, o GS, e o TA enquanto estavam reunidos a observar as bolinhas que caíam das árvores e a tentar descobrir o que eram debatiam várias ideias sem que houvesse conflitos por haver opiniões diferentes.”</p> <p>“O RD tem algumas dificuldades, nomeadamente em se calçar, enquanto este se tentava calçar sem conseguir, a LP foi ter com ele para o ajudar,”</p> <p>“No recreio, a MP e a MB estavam a jogar às escondidas, mas de uma forma diferente do jogo tradicional, e para decidirem quem é que ficava a contar jogavam à “pedra, papel ou tesoura”.</p> <p>“A MP, a MB e a MG enquanto fazem desenhos nas folhas e nos cadernos vão partilhando ideias e comentam os desenhos umas das outras, decidindo em conjunto as cores que vão usar. “o teu tem a cabeça muito pequenina” (MB), “usa esta que eu uso esta” (MG).”</p>	
	Exterior	Imitação e movimento	Jardim do Papagaio	<p>“No recreio, no jardim do papagaio, o RD brincou sempre com o FP no escorrega e as corridas. “</p> <p>“O JS e o JF baloiçavam-se com alguma força no baloiço. E o restante grupo brincava à apanhada, mas a interpretar uns desenhos animados de super heróis (Pijamax), falando para o pulso para comunicarem uns com os outros.”</p> <p>“A MF, o EN e o JF estavam a brincar no recreio aos irmãos, onde o JF era o bobi, e o EN diz “mana este é o cão bobi, e ele está a cheirar as coisas todas do chão, entretanto a MF disse “já não quero ser irmã, vou se cãoa</p>	4

Papel dos espaços nas brincadeiras das crianças			<p>com o JF” e começou a fingir que andava a farejar como os cães mais o JF.”</p> <p>“No recreio antes do lanche, a MB, a MF, a MP e o MS brincavam ao Lucas Neto, cada um era um dos personagens e estavam a reproduzir o que estes costumam dizer e fazer, falando inclusive, português do Brasil.”</p> <p>“O JF, o JS e o XA no recreio da tarde brincavam às oficinas, eles colocaram os pneus todos dentro da casa de madeira e diziam que “as motas vêm buscar os pneus e que depois quando já não precisam vem trazer outra vez” (ZF)”</p>	
	Jardim dos Pinheiros		<p>“A CR estava a brincar no comboio de madeira com o EN, a LG, AV e a PF, onde ela era a mãe e os colegas os filhos. A certa altura a CR vira-se para trás e pergunta “filhos onde é que querem ir?” e o EN responde, “para o hotel”, levantando-se entusiasmado. Mas a CR acabou por dizer “eu é que decido, vamos ao São Martinho”.</p> <p>“O JF, a MG, a MB e a MP estavam a fazer gincanas, usando os equipamentos do recreio, e diziam “cuidado, cuidado, não podes tocar no chão, é lava”.</p> <p>“O JF, o MS, o LC e o JS andavam de tronco em tronco atrás uns dos outros.”</p> <p>“O JF virou um triciclo ao contrário e começou a pedalar com as mãos, pergunte-lhe o que estava a fazer e ele respondeu: “É uma máquina de pão!”</p> <p>“A MB e a MG. estavam a brincar as aventureiras, a MG andava num triciclo e a MB corria junto a ela e de vez em quando colocavam as em cima mãos uma da outra diziam “ as aventureiras!”</p> <p>“a MG, o XA, a MF e a MP, brincavam na casa de madeira aos filhos, onde a MG era a mãe, e a MP não podia entrar dentro de casa.”</p>	7

			<p>“A CR, a LG e a AV brincavam as três no comboio, fingindo que estavam a viajar”</p> <p>“A MP, a MG e a MB brincavam às mães, a MB queria que a MG fosse a bebé porque era a irmã mais nova, mas ela não quis, então a MB veio ter comigo e com a ed. CR a choramingar e a dizer que a MG não queria ser a bebé, entretanto a MP e a MG também vieram ter connosco, e nesse momento questionámos, “porque é que tem que haver um bebé? Ela pode ser irmã gémea, assim são irmãs na mesma, o que acham?” e fizemos a comparação com o Brincadeira/ Exploração Interação entre educadora, estagiária e criança(s) 266 JS e o irmão, que são gémeos. Elas acabaram por perceber e continuaram a brincar”</p> <p>“No recreio o EN, o GS e o TA estavam a fazer corridas com as motas, faziam o percurso desenhado no chão e depois iam ter à casa onde estava o JF que era o seu mecânico para lhes mudar os pneus e arranjar as motas.”</p>	
Papel do adulto nas brincadeiras das crianças	Participação	Ativamente	<p>“(…) A certo momento, “todos os meus filhos” me diziam que estavam com fome, então sugeri irmos ao restaurante, e fomos todos para a cozinha de lama. As crianças rapidamente se organizaram, reajustando os seu papéis na brincadeira, passando a haver cozinheiros e empregados de mesa. (...)”</p> <p>“Estava no faz de conta a brincar com a M, a M o G e o G, quando a L veio junto a mim e me abraçou e sorriu, rapidamente lhe perguntei se queria brincar e ela respondeu que sim, acenando com a cabeça e apontando para a caixa sensorial com água.”</p> <p>“A MB veio ter comigo no recreio “Tânia, anda a brincar com a gente.” E como já é costume acontecer, fui brincar com elas, a MB, a MP, a MF, o GS e o FP. Brincámos às escondidas, onde comecei eu por ficar a contar, e cada vez</p>	3

			que eram todos descobertos ficava outro a contar aleatoriamente.” “Durante a tarde tive ainda a oportunidade estar com o RD e o JS a fazer puzzles”	
		Passivamente	“O RD estava a andar de triciclos e veio ter comigo a dizer “estava à procura ti”, e eu disse, “aí sim? Então o que é que me querias?” e ele respondeu “vou casa do mikey”, e eu perguntei, “sabes o caminho?” e ele disse que sim.”	

ANEXO Q- GUIÃO DE ENTREVISTA À
COORDENADORA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Coordenadora Pedagógica

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da Coordenadora Pedagógica acerca da Organização Socioeducativa;
- Conhecer os Modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo;
- Compreender as diferentes relações existentes entre os agentes educativos e entre a escola e a famílias;
- Caracterizar o ponto de vista apresentado pela Coordenadora Pedagógica sobre o envolvimento e participação das famílias na Organização Socioeducativa.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado; • Assegurar rigor 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da aluna estagiária. • Apresentar os objetivos desta entrevista. • Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados. • Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; • Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada. 	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico da entrevistada • Conhecer o percurso profissional da entrevistada • Conhecer o percurso profissional 	<p>B1. Qual a sua formação académica? B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse? B3. Fale-me do seu percurso profissional. B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar? B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?</p>	<p>B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...? B3.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B3.2. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?</p>

	na presente instituição		
C. Caracterização da Organização Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o Modelo Pedagógico adotado • Compreender como é gerido todo o contexto educativo • Caracterizar a apoio prestado às crianças com NEE 	<p>C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?</p> <p>C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?</p> <p>C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?</p> <p>C4. Quais as preocupações da Organização Socioeducativa para com o bem-estar e condições de todas as crianças?</p> <p>C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?</p>	<p>- Compreender qual o Modelo Pedagógico adotado na Organização Socioeducativa</p> <p>- Perceber quais as influências de cada um dos Modelos implementados</p> <p>C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional?</p> <p>C4.1. De que forma estas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas?</p>
D. Caracterização da Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as relações e interações existentes • Compreender a organização da Equipa Educativa • Conhecer o método de trabalho utilizado entre a Equipa Educativa 	<p>D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?</p> <p>D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?</p> <p>D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?</p> <p>D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?</p>	<p>- Compreender o tipo de interações existentes</p> <p>D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?</p>
E. Relação Escola – Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente • Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação escola-família 	<p>E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?</p> <p>E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?</p> <p>E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?</p>	<p>- Percecionar a intervenção da família na escola e a sua relação e intervenção no processo educativo das crianças</p> <p>E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?</p>

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none">Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none">- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?- Obrigada pela sua disponibilidade.	<ul style="list-style-type: none">- Confirmar se existe algo mais a acrescentar- Agradecer a disponibilidade
-------------------------	--	---	---

ANEXO R- SEMANA TIPO

| ' ' | | ' ' |

ROTINA DIÁRIA SEMANAL

						ROTINA DIÁRIA SEMANAL				
						2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
M A N H ã						<u>Acolhimento</u>	<u>Acolhimento</u>	<u>Acolhimento</u>	<u>Acolhimento</u>	<u>Acolhimento</u>
						<u>Reunião da Manhã</u>	<u>Reunião da Manhã</u>	<u>Reunião da Manhã</u>	<u>Reunião da Manhã</u>	<u>Reunião da Manhã</u>
						<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>
						<u>Sessão de Dança Criativa</u>	<u>Sessão de Expressão Motora</u>	<u>Sessão de Inglês</u>	<u>Sessão de Expressão Musical</u>	
						<u>Recreio</u>	<u>Recreio</u>	<u>Recreio</u>	<u>Recreio</u>	<u>Recreio</u>
						<u>Almoco</u>	<u>Almoco</u>	<u>Almoco</u>	<u>Almoco</u>	<u>Almoco</u>
T A R D E						<u>Repouso</u>	<u>Repouso</u>	<u>Repouso</u>	<u>Repouso</u>	<u>Repouso</u>
						<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>	<u>Exploração das Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto</u>
						<u>História do Dia</u>	<u>História do Dia</u>	<u>História do Dia</u>	<u>História do Dia</u>	<u>História do Dia</u>
						<u>Reunião da Tarde</u>	<u>Reunião da Tarde</u>	<u>Reunião da Tarde</u>	<u>Reunião da Tarde</u>	<u>Reunião da Tarde</u>
						<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>

ANEXO S- ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO
EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

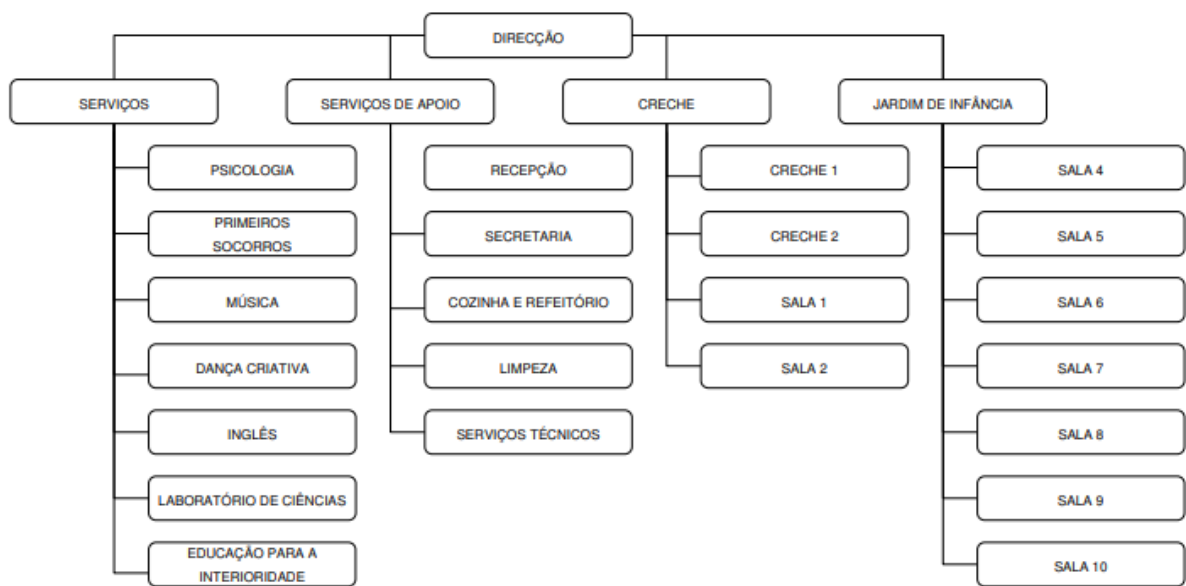


Figura 1- Organograma da Organização Educativa

Nota: Figura retirada do Regulamento (p.16) da Organização Educativa.

ANEXO T- CONCENTIMENTO INFORMADO
PARA REGISTOS DE IMAGEM

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Tânia Anastácia Garrido Martins, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao dia 18 de fevereiro de 2022, a realizar o meu estágio na sala 5.

Venho por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas pelo/a mesmo/a, para que possam ser integradas no Relatório Final. Realço que as fotografias/filmagens recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade, sendo que, a sua face não irá ser exibida.

É igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da Criança:

(impressão digital ou nome)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO U- CONCENTIMENTO PARA A
REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Encarregados de Educação da MF,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portefólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar, enquanto estagiária.

O Portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como, dos adultos envolvidos.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens não aparecerá a face da criança e as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / não aceito (riscar o que não interessa) que a minha filha/educanda participe na elaboração deste portefólio,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO V- ROTEIRO ÉTICO PARA A
PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica e Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>A primeira semana, essa foi para mim um período de adaptação, onde conheci as rotinas da organização educativa, da sala e a forma de trabalhar da equipa educativa e essencialmente me familiarizei com a metodologia de trabalho por projeto.</p> <p>Tal como aconteceu na PPS I, desde o início que estabeleci uma boa relação afetiva e de confiança para com as crianças, estas receberam-me com muito carinho e entusiasmo, o mesmo aconteceu com a equipa educativa de sala, desde então, que trabalhámos em conjunto.</p> <p>Relativamente às famílias, infelizmente, o contacto com as mesmas for relativo, pois devido à situação de pandemia as famílias não podiam entrar dentro da organização educativa, sendo o contacto feito com as mesmas através da educadora cooperante recorrendo à plataforma <i>Classroom</i>.</p> <p>Para Soares (2005, citado por Tomás, 2011) o “trabalho de investigação pretende traduzir-se em conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiencias, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as crianças”, deste modo, propus-me em realizar um estudo de caso, sobre “Brincar em contexto de educação pré-escolar: Preferências e interações das crianças nos diferentes espaços”, tenciono partilhá-lo com a equipa educativa envolvida, equipa esta que teve um papel muito importante no decorrer da minha prática, pois através de conversas informais com a mesma, foram trocadas ideias, e feitos ajustamentos nas estratégias a adotar.</p> <p>Deste modo, para a minha prática saliento os seguintes princípios ético segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012), “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1), “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>
2. Custos e benefícios	<p>Tendo em conta que o estudo, tem por base as brincadeiras das crianças e os espaços onde as brincadeiras ocorriam, e que este tema surgiu das observações realizadas durante os vários momentos em que estas brincavam ao longo do dia, considero que o estudo não envolveu qualquer tipo de custo.</p> <p>As atividades realizadas têm tido por base matérias recicláveis e elementos naturais.</p>

	<p>Já no que diz respeito aos benefícios, estes foram essencialmente direcionados a mim e á equipa educativa, uma vez que permitiu perceber melhor quais as preferências do grupo e as interações que ocorrem durante as mesmas, compreendendo ainda quais são as vantagens das brincadeiras para um bom desenvolvimento. O que de certo modo, vai ao encontro da ideia de Benavente et al. (Citado por Tomás, 2011), quando diz que “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161),”</p> <p>Deste modo e segundo a carta ética da APEI (2012), tenciono “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2), “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade de</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade dos envolvidos no estudo, de acordo com Tomás (2011) esta é uma questão que com a qual se tem de ter um especial cuidado, devendo “ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” envolvidos (p.161), assim sendo no estudo a confidencialidade destaca-se essencialmente no facto de nunca ser mencionado o nome da instituição educativa, e principalmente na omissão dos nomes das crianças e equipa educativa envolvida, sendo os nomes referenciados apenas pelas iniciais do primeiro e último nome, no caso das crianças do grupo e, da inicial do primeiro nome no caso das colegas da equipa educativa.</p> <p>No que concerne à recolha de imagem, foi tido em conta os direitos de imagem estipulados pela instituição e pela própria lei, foi ainda pedida autorização às respetivas famílias, através de consentimento informado.</p> <p>Para delinear esta prática tive em conta os princípios mencionados na carta ética da APEI (2012): “Respeitar as normas e regulamentos” (p.2), “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2), “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Uma vez que a temática é sobre as preferências e interações das crianças durante as brincadeiras, considereei pertinente que o grupo todo fosse envolvido, o que vai ao encontro do princípio que se refere a “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2012, p. 2)</p> <p>Contudo, as crianças não são obrigadas a estarem sempre disponíveis para participarem no estudo, estas têm opção de escolher participar ou não, saindo e entrando sempre que assim o entendessem. (Tomás, 2011, p.162)</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A investigação teve somente a contribuição da equipa educativa e o grupo de crianças, não tendo as famílias do mesmo envolvidas no processo de estudo.</p> <p>Ao longo da prática profissional, mantive uma observação atenta, pois mesmo que através de conversas informais questionasse o grupo, as suas respostas eram sempre muito influenciadas por diversos fatores.</p> <p>Assim sendo, mantive sempre um diálogo aberto com a educadora cooperante informando a mesma de todos os momentos pelos quais o estudo vai passando, comunicando-lhe quais os objetivos do mesmo, os tempos perspectivados, e ainda os métodos e técnicas utilizadas na recolha de dados (Tomás, 2011, p.163), permitindo deste modo, que houvesse espaço “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012, p.2), disponibilizando, assim que possível os resultados da minha intervenção.</p>
<p>6. Consentimento e assentimento informado</p>	<p>Como já foi mencionado no ponto 3, antes de proceder a qualquer tipo de registo de imagem, e uma vez que as famílias não são envolvidas, primeiramente redigi um documento onde constava o pedido para a aprovação do consentimento informado para que me fosse possível obter registos de imagem de determinados momentos com grupo. Esse documento foi enviado à coordenação pedagógica, que prontamente me concedeu a aprovação para esses registos, desde que não fossem divulgadas para além dos fins académicos e que não evidenciasse fisicamente nenhuma das crianças envolvidas.</p> <p>Em relação à realização da entrevista, também constou no cabeçalho da mesma um pedido de consentimento informado dirigido á educadora cooperante, para a realização da mesma.</p> <p>No que diz respeito às crianças, primeiramente questionava-as para saber se me autorizavam a fazer o registo e, só depois é que tirava a fotografia, por vezes, eram as próprias crianças que me pediam para tirar uma fotografia, ou ao trabalho delas ou a elas mesmas.</p> <p>Estas atitudes foram tomadas mediante os seguintes princípios: “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2), “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”, (APEI, 2012, p.2)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Tal como no estudo de Tomás (2011), que “Não foi feito propriamente um resumo final dos resultados da investigação, mas houve um processo de divulgação ao longo do trabalho” (p.166) também no meu estudo não tem sido feito um resumo do mesmo, apenas tenho indo comunicando a equipa educativa dos</p>

	<p>avanços do mesmo, e das conclusões que tenho tirado do mesmo, sempre através de conversas informais com a educadora cooperante e respetiva assistente operacional de sala, sobre o grupo, as atividades e seus objetivos nos períodos mais calmos.</p> <p>Deste modo saliento a relevância do princípio que se refere a “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2012, p.2)</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>De acordo com Tomás (2011) “É fundamental que o investigador considere (...) o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação”, deste modo, e tal como já foi referido no ponto 2, o grupo de crianças não sofrerá qualquer impacto, uma vez que a investigação consiste essencialmente em conhecer as suas preferências nas brincadeiras conforme os espaços onde estas acontecem, analisando ainda as suas interações durante as mesmas.</p> <p>Sendo deste modo, a investigação direcionada essencialmente a mim e à equipa educativa, uma vez que permitiu perceber melhor quais as preferências do grupo e as interações que ocorrem durante as mesmas, tentando ainda compreender qual é o papel que os diferentes espaços e o educador ocupam nas mesmas. Podendo deste modo, o educador, ajustar a sua ação aos interesses do grupo.</p> <p>Assim sendo, tentou-se cumprir o princípio referenciado pela APEI, (2012) “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. (p.1)</p>
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Ciente da transparência a ter em todo o processo, tal como O’Kane (2005, citado por Tomás, C. 2011) referem que uma investigação deve ser, tenho vindo a manter uma comunicação assídua com a equipa educativa envolvida na investigação, através de conversas informais, sendo sempre garantido os limites do sigilo a que me propus perante todos os envolvidos, o que de igual modo vai ao encontro do princípio que se refere a “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (APEI, 2012, p.2)</p>
10. Tratamento dos dados	<p>Ao longo dos meus registos, tenho tentado garantir que todos os participantes tenham o mesmo destaque, fazendo reflexões regulares sobre os mesmos.</p> <p>No _____ que concerne ao tratamento dos _____ dados, para o resultado final, este será igualmente analisado, com todo o rigor.</p>