



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

MAFALDA FILIPA FRADINHO RIBEIRO RIOS

novembro, 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório da Apoio à Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Ana Simões

MAFALDA FILIPA FRADINHO RIBEIRO RIOS

novembro, 2014

AGRADECIMENTOS

Após quatro anos de intenso trabalho, não podia deixar de tecer agradecimentos a pessoas importantes que cruzaram na minha vida ou que dela já faziam parte.

Em primeiro lugar, não podendo ser de outra forma, quero agradecer à minha mãe e à minha irmã, pelo incentivo, apoio incondicional, paciência, dedicação e compreensão em todas as fases do meu percurso académico.

Ao meu avô, pela preocupação, apoio e sei, esteja onde estiver, que está orgulhoso de mim.

Ao meu cunhado, pela amizade e preocupação.

Aos meus amigos, Nicole e Rui, por terem sido dos principais responsáveis pela minha entrada no ensino superior, pela amizade, incentivo e preocupação.

Quero agradecer aos professores que me acompanharam ao longo da licenciatura, especialmente aos professores Abel Arez e Carlos Luz, por todas as tutorias, conselhos, conversas e conhecimentos que contribuíram, em grande medida, para que eu pudesse chegar à presente etapa da minha vida.

À Maria Constança e à Joana Jacinto, pela amizade, por partilharem comigo as angústias sentidas ao longo de três anos de licenciatura, pelo trabalho de equipa, pelos momentos de alegria e boa disposição e sobretudo, por serem a minha “Família”.

À professora Ana Simões, pela disponibilidade, pelo constante apoio, incentivo, orientações e comentários, que foram fundamentais para a construção da minha prática e deste trabalho.

Às educadoras cooperantes, “Estrela do Mar” e A.C, e restante equipa educativa, agradeço pelo acolhimento, disponibilidade, dicas e conselhos.

Às famílias das crianças, obrigada pelo respeito e confiança.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que conheci durante estes meses de prática. Obrigada por me encheram de alegria, sorrisos, abraços e beijinhos, que nunca vou esquecer.

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar o trabalho desenvolvido no âmbito da PPS, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu nas valências de creche e jardim-de-infância.

Caracterizaram-se os contextos, bem como os atores que deles fazem parte, como o grupo de crianças, a equipa educativa e a família. Esta caracterização tem o seu fundamento no facto de permitir que, de forma pertinente e coerente, sejam definidas as intenções para o trabalho nos contextos, com as crianças, a família e a equipa educativa.

Neste relatório, são abordadas as questões da participação ativa das crianças, de JI, nas suas escolhas e na tomada de decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Desta forma, surgiu o título do presente relatório – A importância da participação das crianças em jardim-de-infância. É feito um enquadramento teórico, baseado em autores como Trevisan (2010), Tomás (2007), Sarmiento (2007) e retratada a evolução dos percursos desta participação, que é desejável que seja não só prevista, mas realmente efetivada. Desta forma, é dada à criança a possibilidade de ser ativa no seu processo de crescimento e aprendizagem.

No que diz respeito à metodologia escolhida, considerou-se a ética na investigação com crianças e recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, na qual se privilegiaram as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de informação: a observação direta (participante), através da qual foi possível recolher as notas de campo, os registos escritos diários, semanais e fotográficos.

Assim, a recolhe de evidências e a observação mais atenta das ações das crianças, permitiu identificar um aspeto mais relevante da Prática Profissional Supervisionada. Desta forma, o presente relatório evidencia a necessidade de dar à criança o direito de participar. Ao fazê-lo, está-se a respeitar a criança enquanto ser competente, capaz de pensar, fazer e decidir sobre o que lhe diz respeito. Esta participação pode ser promovida através da criação de espaços ou momentos da rotina que permitam à criança exprimir-se livremente (Freire, 2011).

Palavras – chave: criança, direitos, participação, prática pedagógica.

ABSTRACT

This report intends to illustrate the work developed for the PPS, related to the Masters on Pre-school Education that went on in day-cares and pre-schools.

Both the contexts and the actors in them were described, as well as the educational team, the groups of children and their families. This description has its grounds on the fact that it allows us to define the intentions for this work within the context, with the children, their families and the educational team in a pertinent and coherent manner.

In this report, I will approach questions such as the active participation of the children, from pre-schools, in their choices and decisions on subjects that concern them. Thus, the title of this report – The importance of the children's participation in pre-schools. A theoretical framework is recreated and there is a portrayal of the evolution of the paths in this participation, which is important to predict but also to implement. Hence, the child is given the possibility to be active in his or her process of growth and learning.

As far as it concerns the methodology chosen the ethics concerning investigations with children were considered and thus the choice fell upon a qualitative methodology in which the following data gathering techniques and devices were privileged: direct observation (participant), through which I was able to gather field notes and both daily and weekly written records as well as photographic ones.

Key words: children, rights, participation, pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAT Centro de Acolhimento Temporário

CDC Convenção dos direitos da criança

JI Jardim de Infância

LEB Licenciatura em Educação Básica

MEPE Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCI Projeto Curricular Integrado

PE Projeto Educativo

PP Projeto Pedagógico

PPS Prática Profissional Supervisionada

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de Creche e Jardim de Infância	4
1. Caracterização para a ação	4
1.1.Meio onde está inserido o contexto.....	4
1.2.Contexto socioeducativo	4
1.3.Equipa educativa	5
1.4.Família das crianças	6
1.5.Grupo de crianças.....	9
1.6.Análise reflexiva sobre as intenções educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e as rotinas	12
Capítulo 2. Intenções para a ação pedagógica	15
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	15
1.1.Para o grupo	15
1.2.Para a equipa educativa	22
1.3.Para a família	23
Capítulo 3. A importância da participação das crianças no Jardim de Infância ...	25
3.1. Breve contextualização	25
3.2. Um olhar sobre a criança e a infância	27
3.3. Percursos de participação	28
3.4. Participar para quê: A importância da participação de crianças em JI	30
3.5. Reflexão sobre a prática	31
Considerações finais	42
Referências	46
Anexos	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Kuala e Querubim arrumam a cama para poderem dormir	9
Figura 2. Nana dá comida à boca da bebé	9
Figura 3. Querubim a fazer bolas com a massa colorida	18
Figura 4. Nana mistura cores na atividade "Dedos coloridos"	18
Figura 5. Cuco a provar a tinta caseira na atividade "Dedos coloridos"	19
Figura 6. Organização do placard da alimentação	34
Figura 7. Construção dos símbolos das áreas	34
Figura 8. Atividade "Sentir e saborear"	36
Figura 9. Atividade "dedos coloridos"	36
Figura 10. Atividade "Túnel das sensações"	36
Figura 11. Pesquisa realizada pela mãe da Boneca sobre a "planta da família"	39
Figura 12. Ramo de flores trazido pela avó do Homem Aranha	39
Figura 13. Mãe da Flora e do Homem Aranha iniciam a gincana	40
Figura 14. Maria e a mãe	40
Figura 15. A educadora cooperante e eu aceitámos o desafio	40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das famílias do grupo de creche	7
Tabela 2. Caracterização das famílias do grupo de JI	8

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Organização da sala de atividades	49
Anexo B. Rotinas	51
Anexo C. Portfólio da PPS em Creche	52
Anexo D. Portfólio da PPS em Jardim de Infância	119

Introdução

Este relatório é o culminar da intervenção realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada. A intervenção foi realizada nas valências de Creche e JI e serve este trabalho para a elaboração de uma análise crítica e reflexiva da prática. A PPS foi realizada no mesmo contexto educativo por razões profissionais e de proximidade geográfica da minha zona de residência, que tornaram necessária a realização de ambas as intervenções (Creche e JI) na mesma instituição. A PPS em Creche teve a duração de um mês, janeiro, e a PPS em JI teve, sensivelmente, a duração de quatro meses, de fevereiro a maio. Ambas tiveram lugar numa instituição semiprivada de cariz solidário, sendo que a PPS em Creche teve lugar numa sala com crianças entre os doze e os vinte e quatro meses e a PPS em JI foi realizada numa sala com crianças de três, quatro e cinco anos.

A abordagem metodológica realizada para a investigação, de natureza qualitativa, e a recolha de evidências, foi feita através da observação direta participante das interações entre criança-criança, adulto-crianças e adultos-adultos. A natureza qualitativa da investigação resulta da análise de dados (registo das observações, como as notas de campo, reflexões diárias e semanais). A observação direta participante, como forma de recolha de informação, está ligada ao facto de ter estado imersa no contexto ao longo do período da PPS, realizando registos diários das evidências. Para além disso, realizei uma consulta documental, mobilizando um referencial teórico como forma de sustentar e fundamentar as opções tomadas e as reflexões realizadas.

Relativamente ao roteiro do trabalho, este está organizado em quatro capítulos, sendo estes: a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de Creche e Jardim de Infância, as intenções para a ação pedagógica, a identificação da problemática e as considerações finais.

No primeiro capítulo, faço uma breve caracterização do contexto onde decorreu a PPS em Creche e JI, analisando, de forma refletida e fundamentada, o meio onde se insere, o contexto socioeducativo, as equipas educativas, as famílias das crianças, o grupo de crianças, as intenções educativas, princípios orientadores, espaços físicos e rotinas da instituição cooperante.

No segundo capítulo, identifico de forma fundamentada as intenções definidas para a ação pedagógica, fazendo uma análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção realizado em ambas as valências.

No terceiro capítulo, identifico o aspeto mais relevante da PPS, a problemática – a importância da participação das crianças em JI – em que, a partir de um referencial teórico, baseado em autores como Trevisian (2011), Tomás (2007), Sarmiento (2007), metodológico e ético, elaboro uma reflexão crítica sobre a ação pedagógica, evidenciando aspetos da intervenção que exemplificam o plano de ação concebido durante a PPS. Neste capítulo, faço uma contextualização dos conceitos de criança e infância, evidenciando a sua evolução ao longo dos tempos, assim como o conceito de participação, incluindo perspetivas acerca do mesmo, relacionadas com a infância. Ainda neste capítulo, mobilizo um referencial teórico que permitiu enaltecer a importância da participação de crianças em JI.

Por último, no quarto capítulo, faço as considerações finais deste trabalho, caracterizando o impacto da minha intervenção nos contextos de Creche e JI e de que forma esta contribuiu para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

É importante referir que ao longo deste trabalho a identidade e a privacidade das crianças e da equipa educativa foram salvaguardadas, sendo que os seus nomes são fictícios e as suas caras foram “tapadas” em todas as fotografias que apresento. Numa perspetiva que visa o respeito pelo outro, todas as evidências recolhidas são usadas exclusivamente para a elaboração deste trabalho e tiveram o consentimento das crianças, das suas famílias e das equipas educativas. Durante toda a prática, valorizei e privilegiei o respeito por cada criança, com as suas diferenças “numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades (...) responder com qualidade às necessidades educativas das crianças (...), reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional, APEI, s.d.).

Com as famílias e de acordo com A Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.), mantive o sigilo no que diz respeito a informações que lhes

digam respeito, estabeleci uma constante troca de informação e reconheci as famílias como “parceiras na ação educativa”. Com a equipa educativa, seguindo ainda princípios previstos n’A Carta de Princípios para uma Ética Profissional, norteei a minha ação no sentido de evidenciar o respeito, o trabalho cooperativo e a partilha de informação. Profissional (APEI, s.d.).

Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de Creche e Jardim de Infância

Neste capítulo, é feita a caracterização do contexto educativo no qual se realizou a PPS em Creche e Jardim de Infância, assim como dos grupos de crianças, das suas famílias e das equipas educativas. Conforme referi na introdução do presente relatório, a PPS de Creche e Jardim-de-Infância teve lugar na mesma instituição. Desta forma, a caracterização do meio e do contexto socioeducativo é apenas uma para ambas as valências.

1. Caracterização para a ação

1.1. Meio onde está inserido o contexto

De acordo com o Projeto Educativo (2010-2013) da instituição cooperante, esta está localizada numa zona constituída por bairros sociais antigos ou de realojamento, sendo que neles habitam várias gerações das famílias. Muitas destas são caracterizadas como sendo disfuncionais, com alguns casos de famílias monoparentais, sendo que os seus elementos fazem parte de elevadas taxas de desemprego ou beneficiam do Rendimento Social de Inserção. Decorrente desta situação, as crianças que têm vindo a frequentar esta instituição, na sua maioria, provêm de agregados familiares com algumas dificuldades económicas. Para além disso, a instituição tem, na zona envolvente, uma diversidade de estabelecimentos comerciais, como pastelarias, restaurantes, talhos, floristas, farmácias, entre outros. Possui também alguns espaços verdes, parques infantis e escolas.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição cooperante teve o seu início em 1971¹, resultado do trabalho desenvolvido por uma senhora, no âmbito da formação religiosa de crianças, na garantia

¹ Ao longo dos anos, foram-se ligando a esta instituição educadoras de infância e enfermeiras, formando uma equipa que, progressivamente, foi trazendo para a instituição uma dimensão pedagógica. A certa altura, a senhora viu o futuro da instituição ameaçado pela situação de instabilidade política e para o

da sua alimentação e de um local seguro para ficarem, enquanto os seus pais trabalhavam.

De acordo com informação presente no Projeto Educativo da instituição, a população atendida é, essencialmente, caracterizada por fazer parte de famílias disfuncionais, com baixa condição económica e vulnerabilidade social, pelo facto de muitas se encontrarem em situação de desemprego. Para além disso, verifica-se que um número significativo de crianças que frequentam a instituição pertencem à localidade ou à freguesia da mesma. O período de atendimento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h.

Atualmente, esta instituição tem no último piso um CAT, onde vivem crianças que foram retiradas às famílias, por diversas razões, sendo que algumas dessas crianças frequentam as salas de Creche e Jardim-de-Infância.

No que diz respeito à dimensão jurídica, esta instituição é de cariz solidário e é semiprivada. Em termos organizacionais, é constituída por uma diretora, que é comum à Creche, ao Jardim-de-Infância e ao CAT. Existe uma coordenadora pedagógica, sete educadores de infância, um deles, responsável pelo CAT, duas assistentes técnicas, oito assistentes operacionais e uma auxiliar de educação.

1.3. Equipa Educativa

A equipa educativa, segundo Hohmann e Weikart (2011), é o conjunto dos membros adultos, responsáveis pelo grupo de crianças, que trabalha no sentido de planear e organizar “estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (p. 128). Neste sentido, considero o trabalho de equipa um aspeto fundamental na organização da ação pedagógica para o trabalho com as crianças. Uma equipa que trabalhe, efetivamente, em equipa, será promotora de “um serviço educativo, com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

evitar, doou-a ao Estado, garantindo, assim, a continuação do trabalho da instituição (Projeto Pedagógico, 2010-2013).

Durante a PPS em Creche, tomei contacto com uma equipa formada por duas técnicas de ação educativa e uma educadora. Todos os elementos desta equipa desenvolviam o seu trabalho no sentido de assegurar o bem-estar das crianças, promover a sua autonomia e fomentar regras sociais e respeito pelo outro.

No que diz respeito à valência de JI, a equipa educativa era constituída por uma educadora e uma técnica de ação educativa. A educadora cooperante mostrou-se disponível e atenta às crianças, através de uma atitude assertiva e profissional. Existiam regras estabelecidas com as crianças e a educadora procurava que todas as cumprissem.

A técnica de ação educativa demonstrou ser um elemento de apoio constante na sala de atividades. Esta equipa privilegiava, sobretudo, o trabalho cooperativo e valorizava a promoção da autonomia das crianças nas diversas tarefas diárias, atribuindo-lhes diferentes responsabilidades e tarefas.

1.4. Família das crianças

A família estabelece uma ligação essencial entre a instituição e a criança. Através desta, o educador tem acesso a um conhecimento mais profundo da criança, sendo que esta vem de casa com uma história e um percurso que são importantes para o mesmo, no que diz respeito à construção da sua prática. De acordo com Ferreira (2004):

Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência no JI, visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana (p.65).

A mesma autora (Ferreira, 2004) faz referência à família como um “espaço social”, no qual a criança se insere e no qual já viva antes de ingressar no JI e que de lá traz as suas experiências, bases culturais e hábitos que fornecem as condições que permitem à criança “participar no mundo social mais alargado.” (p. 65)

Ao longo da PPS e também através da análise do PP de sala, constatei que a maioria das crianças do grupo de Creche vivia com os pais, em agregado nuclear ou, duas delas, em agregado monoparental, uma com agregado familiar alargado (pais e avós) e uma que vivia no CAT. É possível verificar esta informação na tabela 1, assim

como o que diz respeito ao agregado, às profissões e às habilitações académicas da família das crianças.

Tabela 1

Caracterização das famílias do grupo de creche

	1º Ciclo	3º Ciclo completo	Ensino secundário/Ensino técnico profissional	Ensino superior
Habilitações*		Três pais	Quatro pais (apenas um concluiu o 10º ano). Um Ensino técnico profissional	Dois (um não concluiu).
	Setor primário	Setor secundário	Setor terciário	Desempregado
Profissão**	Pescador	Nenhum	Cinco operadores de caixa, três empregados de comércio, um motorista, três domésticas, uma ajudante de cozinha, um segurança, dois auxiliares de educação, um construtor civil e um administrativo.	Quatro pais (dois do mesmo agregado familiar).
	Nuclear	Monoparental	Alargado (pais e avós)	CAT
Agregado	Onze crianças	Duas crianças	Uma criança	Uma criança

Nota. elaboração própria com base em informação presente no PP e em conversas informais com a educadora cooperante.

*Cinco pais não têm as habilitações académicas indicadas no PP.

**Cinco pais não têm a profissão indicada no PP.

No que toca à nacionalidade das famílias, verifiquei que a maioria (dezanove) dos pais são portugueses, seis brasileiros e um ucraniano. As idades dos pais encontravam-se entre os vinte e dois e os quarenta e três anos.

Relativamente ao grupo de JI, segundo a educadora cooperante, estas famílias interessavam-se pelo percurso educativo das crianças, comparecendo nas reuniões e, em quase todos os casos, estavam presentes o pai e a mãe e mostravam vontade em participar nas atividades previstas. No entanto, possivelmente por indisponibilidade ou

excessiva carga horária laboral, algumas famílias demoravam algum tempo a concretizar os trabalhos propostos.

De acordo com a informação presente no PP, a nacionalidade das famílias variava, sendo que existia uma família romena, uma proveniente do Uruguai, uma brasileira, uma moçambicana, uma cabo-verdiana, uma angolana e quinze portuguesas. Os elementos das famílias tinham idades compreendidas entre os vinte e os quarenta e cinco anos, sendo que apenas existia um caso de um pai com cinquenta anos.

Este grupo vivia, na sua totalidade com os pais, exceto uma criança que vivia também com os avós. Na seguinte tabela, é possível verificar o tipo de agregado das crianças do grupo, assim como as habilitações da família e a profissão.

Tabela 2

	Entre o 4º e 6º ano	Entre o 7º e o 9º ano	Ensino secundário/Ensino técnico profissional	Ensino superior
Habilitações*	Quatro pais	Cinco pais	Três pais	Nove pais (um é bacharel e um é pós-graduado)
	Setor primário	Setor secundário	Setor terciário	Desempregado
Profissão	Dezoito	Três
	Nuclear	Monoparental	Alargado (pais e avós)	CAT
Agregado	Dezanove	Dois	Um (pertence a um dos agregados monoparentais)	...

Caracterização das famílias do grupo de JI

Nota. elaboração própria com base em informação presente no PP e em conversas informais com a educadora cooperante.

1.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da sala 1/2 anos era constituído por catorze crianças (cinco meninas e nove meninos) e era caracterizado pela sua heterogeneidade em idades, sendo constituído por duas crianças nascidas em 2011, uma em novembro e outra em dezembro, e doze nascidas em 2012, de março a dezembro. Segundo Fuertes e Luis (2014):

Nos primeiros três anos ocorre um período rápido e rico em mudanças desenvolvimentais. O bebé, neste breve período de vida, adquire locomoção autónoma, comunicação oral, autonomia, capacidade de fantasiar e imaginar, entre tantas outras habilidades que muito entusiasma quem com ele vive. (p.1)

De facto, a heterogeneidade presente nesta sala de creche permitiu-me contactar com várias fases do desenvolvimento da criança entre os doze e os vinte e quatro meses, que gerou uma diversidade de situações que contribuíram para compreender melhor as suas diferenças. As crianças mais velhas revelaram uma riqueza em termos de jogo simbólico, no que diz respeito “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2002, p. 115) de situações reais durante a brincadeira, como é possível verificar na figura 1.

As crianças, na figura 1, retiraram os bonecos da cama e, por alguns momentos, uma das crianças deitou-se, como se se tratasse de uma situação real em que dormia numa cama. Para além disso, era frequente algumas crianças, mais velhas, utilizarem os utensílios da casinha para simular que bebiam ou comiam algo, como se pode observar na figura 2.



Figura 1. Kuala e Querubim arrumam a cama para poderem dormir.



Figura 2. Nana dá comida à boca da bebé.

De acordo com Boyd e Bee (2011), “entre os 16 e os 24 meses, depois de um período inicial de aprendizado de palavras muito lento, a maioria das crianças começa a adicionar novas palavras rapidamente, como se elas tivessem entendido que as coisas possuem nomes.” (p.162). De facto, algumas crianças mais velhas, sensivelmente entre os dezassete e os vinte e quatro meses, já produziam palavras que tornavam o seu discurso, de uma forma geral, perceptível. As mais novas, entre os doze e os dezasseis meses, para estabelecer a comunicação, recorriam ao que “os linguistas chamam (...) de holófrases”, que são “combinações de palavras e gestos” às quais as crianças recorrem para “criar um “significado de duas palavras”” (Boyd & Bee, 2011, pp. 161-162). Compreendo, no entanto, que estas etapas do desenvolvimento da criança não são estanques e que podem variar de criança para criança, como afirmam os mesmos autores: “As sequências do desenvolvimento da linguagem (...) são em média precisas, mas a rapidez na qual as crianças adquirem habilidades de linguagem varia amplamente.” (p. 163).

Nesta sala, cinco crianças ainda não tinham adquirido a marcha. Segundo a educadora cooperante, todas as crianças apresentavam as características de desenvolvimento esperadas na sua idade, exceto a que vivia no CAT, que estava a ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce, no âmbito da terapia da fala.

Segundo a educadora, este grupo de crianças era caracterizado pela dependência que apresentava relativamente aos adultos. Com os pares, a educadora referiu que as interações eram feitas de forma espontânea, visto que muitos ainda não eram capazes de brincar em conjunto. De facto percebi que, na sua maioria, as crianças disputavam os brinquedos e resolviam muitos conflitos com o recurso à força ou ao choro, como forma de pedir ajuda do adulto.

No que diz respeito à sala de JI, segundo a informação presente no PP, conversas informais com a educadora cooperante e através da observação direta, pude perceber que este grupo era composto por onze crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino. Entre as vinte e uma crianças, apenas duas tinham cinco anos, sendo que a maioria tinha quatro (onze crianças) e oito tinham três. Apesar de algumas crianças terem famílias originárias de outros países, todas elas nasceram em Portugal e falavam a sua língua materna na instituição. No que diz respeito ao percurso institucional, à

exceção de uma criança, todo o grupo já tinha frequentado o Jardim-de-Infância ou vinha da Creche.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2014), este grupo apresentava características específicas no que diz respeito à capacidade de se ajudarem uns aos outros. Para além disso, eram crianças *interessadas, participativas e autónomas*, tanto nas rotinas diárias como na resolução de problemas. No entanto, este grupo apresentava alguma dificuldade no que diz respeito ao receio de falhar, revelando ser pouco persistente, e à capacidade de pensar sobre os assuntos e expressar a sua opinião, sendo que algumas crianças apresentavam um discurso pouco organizado. Esta dificuldade em termos de expressão dos pensamentos através do discurso parece-me estar relacionada com as questões do desenvolvimento humano e com o facto de nem todas as crianças terem adquirido as mesmas características em termos de desenvolvimento, a diversos níveis. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “apesar do carácter previsível do desenvolvimento humano, cada pessoa apresenta, desde o nascimento, aspectos únicos e específicos, os quais, através das interacções diárias, se vão diferenciando progressivamente em personalidades únicas.” (p. 20). Desta forma, a perceção das fragilidades que mais se destacavam neste grupo de crianças, sendo mais evidente em uma ou outra, foi fundamental para perceber que as crianças não são iguais e há que adaptar a nossa ação pedagógica às características do grupo que encontramos.

Para além disso, a dificuldade em cumprir regras e enfrentar as frustrações era, também, um ponto menos forte deste grupo que precisava ser trabalhado. De acordo com os mesmos autores, resolver problemas e ultrapassar obstáculos permite “reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo (...)” e, desta forma, estimular “(...) a aprendizagem e o desenvolvimento.” (p. 24).

Estas crianças, segundo o PP, tinham facilidade em envolver-se em atividades relacionadas com as expressões, no entanto, ainda revelavam alguma dificuldade em expressar a sua criatividade. Relativamente aos sentimentos, era um grupo que não exteriorizava o que sentia, exceto individualmente, nem quando algo os incomodava.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e as rotinas

Segundo o PP de sala, as intenções para o grupo de Creche passavam por contribuir, essencialmente, para a autonomia das crianças, promover o controlo dos esfíncteres, desenvolver a criatividade e a imaginação, promover a aquisição de vocabulário, estimular a atividade motora e promover o jogo simbólico. De acordo com o PP de instituição, os princípios orientadores contemplavam o Manual da Qualidade, Creche (2010) e as OCEPE. Para além disso, o mesmo documento definia objetivos específicos de acordo com as experiências – chave da metodologia High/Scope para Bebés e Crianças.

Segundo a educadora cooperante, a organização da sala devia-se, de uma forma geral, ao próprio espaço disponível e aos constrangimentos decorrentes da sua construção. Esta sala de Creche tinha três portas interiores, sendo uma a principal, outra na zona da casa e outra escondida por um dos móveis de apoio à educadora, e uma exterior com acesso ao terraço. Para além disso, existia uma grande área de janelas, aspeto positivo no que diz respeito à iluminação da sala, e uma zona de arrumação que retirava algum espaço à organização dos materiais, conforme se pode verificar no anexo A, figura 1.

De acordo com o Projeto Pedagógico, os objetivos para o grupo de crianças de JI estavam relacionados com os seguintes aspetos:

- Fomentar o diálogo e o espírito crítico;
- Promover a iniciativa, a resolução de problemas, a capacidade de respeitar os outros e cumprir as regras de vivência escolar;
- Promover o respeito pela diferença;
- Promover o crescimento da criança em termos cívicos e sócio afetivos;
- Promover situações para a que a criança se expresse de várias formas e desenvolver uma consciência ecológica nas crianças, incentivando a reciclagem de materiais.

No que respeita à família das crianças, o PP definia como objetivos o respeito da família à participação no processo educativo das crianças e, também, na comunidade onde se inserem.

No que diz respeito a princípios orientadores, este PP foi construído com base nas OCEPE. Para além disso, alguns instrumentos utilizados em sala, como os quadros das presenças, do tempo, das atividades ou as reuniões que se realizavam semanalmente, tinham o seu fundamento no MEM. Estas reuniões permitiam que as crianças refletissem e avaliassem o que era feito nessa semana, o que tinham gostado ou o que não tinham gostado de fazer e também tinham a oportunidade de escolher o que queriam fazer na semana seguinte. Para além disso, existia uma tabela com as tarefas semanais, pelas quais algumas crianças ficavam responsáveis.

A organização desta sala, anexo A, figura 2., de acordo com a informação fornecida pela educadora cooperante, foi pensada tendo em conta a funcionalidade dos materiais. No entanto, em alguns casos, foram incluídos materiais ou áreas em locais onde havia espaço disponível.

Relativamente às rotinas, ver anexo B, mais especificamente ao acolhimento, Laevers (2005), citado por Cardoso (2012), refere que “um bom começo de dia influencia o bem-estar, os sentimentos positivos, a abertura e recetividade ao mundo exterior por parte das crianças (...), sendo determinante na “perceção positiva ou negativa que crianças e famílias têm da instituição.” (p. 115). Com o tempo, fui percebendo que o momento de acolhimento era, de certa forma, delicado para algumas crianças. A promoção de um ambiente calmo, de forma a transmitir a segurança que as crianças, especialmente as mais pequeninas, precisam no momento em que se separam temporariamente da família, pareceu-me fundamental. Outro momento das rotinas que me fez refletir acerca da sua complexidade, são os momentos de transição. Promover momentos lúdicos, em intervalos de tempo entre rotinas e atividades, requer um planeamento de sequências lúdicas e pedagógicas que façam sentido e uma articulação das mesmas com as rotinas diárias, que não podem ser descuradas. Hohmann e Weikart (2011), referem que, quando não existe a possibilidade de reduzir o número de transições da rotina das crianças, então torna-se necessário criar estratégias para as manter “activamente entretidas”. (p. 444).

De acordo com Zabalza (1992, citado por Cardoso 2012), “o espaço pode assumir-se como *facilitador* ou *limitador*, constituindo-se como uma condição externa que *facilitará ou dificultará o processo de crescimento pessoal*.” (p. 179) Segundo Hohmann e Weikart (2011), materiais arrumados e organizados para estarem ao alcance das crianças e em número suficiente, são uma forma de proporcionar a livre circulação e autonomia das crianças em sala de atividades. Sobre a importância da organização do espaço-sala de Creche, Portugal (2012), refere que:

Um contexto adequado responde às novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança (os espaços e os equipamentos desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspectivas do mundo), promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança se envolver num leque cada vez mais diversificado de actividades. (p. 10)

Em ambas as valências, observei que, de facto, a maioria dos materiais destinados ao uso diário pelas crianças, estava efetivamente ao seu alcance, arrumados em prateleiras ou gavetas. No contexto de Creche, a sua identificação não era evidente, mas algumas crianças reconheciam as áreas e os materiais que lhes pertenciam. No contexto de Jardim-de-Infância, alguns materiais estavam identificados, nomeadamente os jogos e os livros, de maneira a que a sua arrumação fosse feita de acordo com o critério vigente.

Capítulo 2. Intenções para a ação pedagógica

Neste capítulo, faço a identificação e fundamentação das intenções que orientaram a minha ação pedagógica em ambos os contextos, estabelecidas a partir da caracterização dos mesmos. Apresento, também, uma análise crítica e reflexiva do meu trabalho de intervenção nas valências de creche e II.

1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

A definição de intenções para a ação pedagógica é um ponto determinante na consistência da prática pedagógica. Para a definição das mesmas, é necessário um olhar sobre o contexto com o qual trabalhamos e, dessa forma, adequar as nossas intenções ao trabalho com as crianças do grupo em específico com o qual vamos construir o processo educativo. De acordo com as OCEPE:

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (ME/DEB, 1997, p. 26).

Desta forma, defini intenções para a ação educativa no sentido de orientar a minha prática tendo em conta as características de ambos os contextos.

1.1. Para o grupo

As intenções para o contexto de Creche foram delineadas a partir da primeira semana de observação e de conversas com a equipa educativa. Pude perceber que o grupo de crianças era muito novo e heterogéneo. Era composto por crianças com idades díspares, entre os onze e os vinte e quatro meses. Quatro das crianças ainda não andavam, algumas já comiam sozinhas e outras já mostravam vontade de o fazer. Percebi também que grande parte do grupo ainda revelava dependência face a algumas tarefas. A título de exemplo, durante a sesta, as crianças revelavam dificuldade em manter-se nas camas, sendo necessária a frequente intervenção dos adultos. Alguns necessitavam de ser embalados para conseguir adormecer, sendo que alguns choravam

com alguma persistência. A hora das refeições também era marcada, por vezes, por crianças que se levantavam dos seus lugares. Neste sentido, considerei que as intenções para o contexto de Creche passassem pela valorização da autonomia das crianças nas rotinas, pelo incentivo da criança para que esta desenvolvesse a capacidade de contornar os obstáculos de forma autónoma e a criação de momentos que colocassem as crianças em situações que lhes permitisse vivenciar experiências sensoriais.

Criar condições que permitissem alcançar as intenções definidas foi uma tarefa que procurei concretizar através das atividades realizadas, da criação de novos materiais e da minha ação no dia-a-dia da sala de Creche. Mas, antes de referir especificamente a prática no âmbito das intenções definidas, cumpre-me elaborar uma breve reflexão sobre as implicações subjacentes ao contacto com crianças pequenas que me pareceram fundamentais, como estabelecer uma relação de proximidade com as mesmas. Antes de partir para a dinamização das propostas educativas, considerei essencial para mim e para as crianças, estabelecer os primeiros contactos.

Neste dia conheci outra menina do grupo, a Pocaontas, que não esteve presente na semana de observação. Talvez pelo facto de não me conhecer e sentir que sou uma estranha na sala, a primeira abordagem com a menina não foi fácil. Foi rejeitando a minha ajuda em determinadas situações, o que na altura me deixou *ansiosa e frustrada*.

(Excerto da reflexão diária de 7 de janeiro de 2014)

Este excerto serve para representar uma das inseguranças que me acompanhou no princípio da prática em Creche e que, neste episódio, contribuiu para algum desânimo da minha parte. Contudo, compreendi que esta seria uma reação normal por parte de algumas crianças, visto que não tive a mesma reação de todas elas e que, com calma e proporcionando às crianças espaço e tempo, elas iriam começar a sentir necessidade de se aproximar de mim e perceber que eu estava na sala para as acompanhar e que me podiam considerar um adulto de referência, pronto para as ajudar no que fosse preciso.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “(...) a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio ou o encorajamento necessário à realização de tarefas.” (p.65).

A Pinipom, menina que está em adaptação, chorou pouco esta manhã e almoçou muito bem. Penso que já se vai começando a sentir mais segura e também já sorri quando brincamos com ela.

(Excerto da reflexão diária de 16 de janeiro de 2014)

Desta forma, foi com vista a transmissão de confiança e segurança, que fui estabelecendo a proximidade com as crianças, nos momentos de rotina, brincadeira e acolhimento, mostrando-me disponível e ao nível das crianças, para conseguir chegar até elas.

No contexto de JI, os primeiros contactos com as crianças foram importantes no sentido em que me permitiram conhecer, ainda de forma um pouco distanciada e mais de observadora, algumas características das crianças, por exemplo em termos de comportamento, aproveitando para me questionar sobre as mesmas e refletir sobre estratégias e abordagens que podia adotar na interação com as crianças.

O primeiro dia de intervenção foi marcado pelo momento do tapete. Decorria a reunião semanal. Durante a mesma, uma das crianças do grupo começou a produzir sons com a boca. Em conversa com a educadora, esta disse-me que é hábito desta criança comportar-se desta forma, principalmente em momentos de grande grupo. Face a esta situação, a educadora olhou para ela e, ao invés de pedir para que parasse, pediu para que continuasse. A criança, talvez por se sentir intimidada, começou a diminuir a produção de sons vocais, acabando por parar.

(Excerto da reflexão diária de 17 de fevereiro de 2014)

Regressando ao contexto de Creche, desenvolvi a minha ação durante a PPS no sentido de alcançar as intenções definidas inicialmente. No que diz respeito à promoção da autonomia das crianças nos diferentes momentos da rotina, esta foi evidente em situações como a que refiro no seguinte excerto:

Mimocas revela cada vez mais vontade em querer comer sozinho. Quando lhe pus o prato de sopa à frente e me precipitei para o ajudar a comer, a criança rejeitou. Deixei que comesse sozinha e, de facto, conseguiu comê-la quase toda.

(Excerto da reflexão diária de 16 de janeiro de 2014)

A capacidade de contornar obstáculos foi uma intenção que se refletiu em momentos de rotina ou de brincadeira livre em que atribuí espaço para que as crianças pudessem resolver, de forma autónoma, os contratempos que fossem surgindo, decorrentes das suas interações com pares e com os próprios materiais.

O contacto com diversos materiais e a oportunidade de vivenciar experiências sensoriais foi promovido através de atividades como “dedos coloridos” ou “sentir e saborear”, conforme ilustro através das figuras 3 e 4.



Figura 3. Querubim a fazer bolas com a massa colorida. Fonte própria.



Figura 4. Nana mistura cores na atividade "Dedos coloridos". Fonte própria.

Com estas atividades, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com outras texturas e explorar os materiais livremente. De acordo com Post e Hohmann (2011),

Tudo no mundo é novidade para bebés e crianças” e proporcionar-lhes experiências em que possam explorar objetos de diversas formas, permite que estas alarguem “as suas ações exploratórias” e organizem “as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento: Aquilo sabe bem. Isto está demasiado frio. (p. 47).

Foi também possível perceber como a adaptação a novas texturas não foi igual para todas as crianças que realizaram a atividade, sendo que algumas rejeitaram o

contacto com a massa colorida ou a tinta caseira e, outras, mostraram gostar de contactar com os materiais e exploraram-nos livremente e de diversas formas, como é possível verificar através da figura 5 e dos seguintes excertos:

Cuco, inicialmente, mostrou *desconfiança* e rejeitou mexer na tinta. No decorrer da atividade foi observando a Nana e o que esta fazia com a tinta. Passados alguns momentos, o Cuco já mexia na tinta, esfregava, “chapinhava” e quis misturar cores.

(Excerto da reflexão diária de 14 de janeiro de 2014)

A Nana mostrou, quase de imediato, interesse pela atividade. Não demorou muito até esta começar a mexer na tinta, pedindo para misturar mais cores. Foi interessante perceber que, após dar por terminada a atividade e lavado as mãos, a Nana dirigiu-se novamente para junto da mesa onde tinha realizado a atividade, mostrando interesse em continuar.

(Excerto da reflexão diária de 14 de janeiro de 2014)



Figura 5. Cuco a provar a tinta caseira na atividade "Dedos coloridos". Fonte própria.

Em JI, a semana de observação foi também um período fundamental para o conhecimento do grupo e para a estruturação das intenções para o mesmo. Durante essa semana, conheci um grupo de crianças que, segundo conversas com a educadora cooperante e informação presente no PP, era autónomo em quase todas as tarefas. No entanto, apresentava dificuldade no que diz respeito à iniciativa e lançamento de questões. Segundo a educadora, normalmente, o grupo tinha que ser incentivado para expressar as suas opiniões, ideias e sugestões. Para além disso, este grupo mostrava ser

pouco responsável relativamente às questões da arrumação da sala, não respeitando a regra do brincar e, de seguida, arrumar. Algumas crianças ainda revelavam não ser capazes de desempenhar algumas tarefas, como por exemplo, vestir a bata sozinhas. Desta forma, considerei que as intenções da intervenção em JI estariam ligadas ao trabalho desenvolvido no âmbito da promoção do espírito crítico das crianças, à valorização e incentivo da participação das crianças na organização, planeamento e decisões relativas à sala de atividades e do grupo e à criação de estratégias que promovessem a sua responsabilidade e autonomia. Para que tal fosse possível, defini os seguintes objetivos:

- Promover a autonomia;
- Despertar o espírito crítico;
- Promover a responsabilidade do grupo;
- **Promover a participação das crianças na organização, planeamento e decisões da sala e do grupo.**

No que se refere à promoção da autonomia, este objetivo esteve presente em diversas situações do dia de JI. Efetivamente, incentivei as crianças a serem mais autónomas nas tarefas diárias, como a arrumação dos materiais, vestir-se e despir-se sozinhas ou desempenho das tarefas semanais, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Peço-lhe para vestir a bata e apertar os botões. Diz que não consegue. Peço-lhe para tentar. Tenta vestir a bata. Tem dificuldades. Chora e pede-me ajuda. Incentivo-o a tentar sozinho e dou-lhe dicas de como pode vesti-la. Veste a bata e tenta apertar os botões. Faísca chora e diz que não consegue. Tenta novamente e não consegue. Chora e diz: *Não cunxigo*. Digo-lhe para descansar um pouco e voltar a tentar mais tarde. Afasto-me e vejo que volta a tentar. Começa a chorar e atira-se para o chão. Bate com os pés e diz outra vez que não consegue.

(Nota de Campo, 19 de fevereiro de 2014)

A responsabilização do grupo nas tarefas diárias, foi uma intenção definida e desenvolvida através de momentos da rotina diária, como a arrumação da sala, que fez

surgir a necessidade de criar um sistema de símbolos para as áreas da sala. Este sistema permitiu ao grupo de crianças adquirir uma responsabilidade no que diz respeito à arrumação da sala. A existência de um cartão com um espaço para as crianças colocarem o seu símbolo, enquanto permaneciam numa área, permitiu que as crianças se responsabilizassem umas às outras, aquando de situações em que alguém não arrumava a área onde tinha estado a brincar. Para além disso, este sistema foi também uma estratégia que permitiu que o grupo respeitasse o número de crianças permitido em cada área da sala e também uma forma de permitir a autonomia das crianças na gestão que estas faziam da passagem pelas diversas áreas.

Esta autonomia esteve presente na livre circulação das crianças e na capacidade de negociação, com os pares, que algumas crianças começaram a adquirir. A negociação gerava-se em torno do tempo que determinada criança estava numa área e da necessidade de dar lugar a outra. Por vezes esta negociação tinha de ser auxiliada pelos adultos da sala, no entanto, foi possível verificar uma evolução por parte do grupo no que diz respeito a esta autonomia na resolução de problemas.

A promoção do espírito crítico foi proporcionada ao longo da PPS nos momentos de reunião e atividades. Incentivar as crianças a pensar, a lançar questões ou a dar a sua opinião, foi algo que privilegiei, através do lançamento de questões e problemas que fizessem as crianças refletir. É possível verificar um destes momentos através do seguinte excerto:

Antes de passar à construção do pictograma, conversei com o grupo sobre a os blocos que tínhamos em cima da mesa, levando-os a olhar e a pensar nas suas semelhanças e nas suas diferenças.

Sobre as características dos blocos: Eu - *O que são estes objetos?* Flora responde - *São cubos.* Eu - *Se os quisermos arrumar, como podemos fazer?* Flash & Dash - *Assim - empurra os cubos para o meio da mesa para ficarem todos juntos.* Eu - *Sim, podemos arrumar dessa maneira, mas eles são todos iguais?* Flash & Dash - *Não, uns são roxos.* Eu - *Boa! E mais?* Vários - *Verde, vermelho...* Eu - *Então já vimos que eles têm muitas cores diferentes. Se têm cores diferentes, como os podemos arrumar?* Beyblade - *Numa caixa.* Eu - *Sim, numa caixa é boa ideia. Mas todos na mesma?* Flash & Dash - *Estes numa - aponta para uns blocos roxos.*

Quando perguntei como podíamos ver qual o alimento que mais meninos gostavam, alguém disse - *Podíamos fazer castelos*. Pedi para que me mostrasse como seria fazer castelos e a criança explicou que podíamos colocar uns cubos em cima de outros. Perguntei se os castelos eram feitos com cubos de todas as cores ou só de uma cor e alguém disse que deviam ser da mesma cor *porque é do mesmo alimento*. (...) Questionei as crianças sobre como podíamos arrumar aquelas torres, ao que algumas me responderam - *podíamos por esta aqui*- referindo querer colocar uma torre em cima da outra. Face a esta resposta, perguntei se isso seria possível, ao que outra criança respondeu - *Não, não, assim está a misturar os alimentos*.

(Excerto da reflexão diária de 27 de março de 2014)

As questões da autonomia nas tarefas quotidianas, como vestir e despir a bata, para Jardim-de-Infância, ou o comer sozinho, para Creche, presentes nas intenções para ambos os contextos, prendem-se com o facto de considerar que, de acordo com Silva (2009), a conquista de determinadas tarefas faz “(...) com que a criança se aperceba das capacidades que possui em fazer coisas por si mesma, e começa a exigir para si o domínio nessas áreas.” (p. 4). Erikson (s.d., citado por Silva, 2009), refere que por volta dos dois anos, as crianças começam a querer controlar mais as suas ações, tornando esta fase desafiante para os pais pela constante “oposição à autoridade parental”, revelando, vontade “(...) em reclamar mais autonomia para si.” (p.4). Neste sentido, considero que promover o espaço e liberdade para que as crianças se tornem autónomas nas suas ações diárias, aliada à sua vontade inata de o fazer, irá promover o crescimento das crianças enquanto seres conscientes das suas capacidades para fazer e ser.

1.2. Para a equipa educativa

Pela importância que considero que assume a equipa educativa na prática pedagógica e de acordo com Hohmann e Weikart (2011), esta corresponde ao “ (...) conjunto dos membros responsáveis pelo grupo de crianças que trabalha no sentido de planear e organizar “estratégias curriculares” (p. 128), capazes de promover “um serviço educativo, com uma abordagem consistente” (p. 132), as intenções definidas por mim, para o trabalho com as equipas educativas, abrangeram o trabalho de cooperação,

valorizando o respeito mútuo e constante e a partilha de ideias e experiências com todos os elementos (educadoras cooperantes e técnicas de ação educativa).

As interações com a equipa educativa de Creche e JI foram sempre baseadas no trabalho cooperativo, uma vez que incluí as equipas e fui incluída em todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPS em Creche e JI. Desta forma, a partilha de ideias e experiências entre mim e a equipa foi constante e uma valiosa forma de crescer enquanto futura profissional de educação de infância.

1.3. Para a família

A família constitui um elemento de ligação entre a instituição e a criança e, de acordo com Sousa e Sarmiento (2009;2010), “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família. É esta quem melhor conhece as potencialidades, as características específicas” da criança, tornando-se fundamental no auxílio prestado à instituição e aos educadores, através “de informações fundamentais para o desenvolvimento de projectos e estratégias mais adequadas, continuando os pais a ser os primeiros, permanentes e mais importantes professores das crianças.” (148). Sendo assim, no trabalho realizado com as famílias, defini intenções que favorecessem uma relação baseada na comunicação constante e no seu envolvimento no quotidiano do JI.

A concretização das intenções definidas para a relação com a família das crianças foi feita, em primeiro lugar, através da carta de apresentação afixada na entrada da sala de atividades de ambos os contextos. Para além disso, as conversas informais no momento do acolhimento e durante as saídas, foram criando uma relação de proximidade entre mim e as famílias. Apesar de na Creche o tempo de intervenção ser curto, foi possível estabelecer uma proximidade com as famílias, especialmente no que dizia respeito às questões relacionadas com informações sobre as crianças: “*o Chuchas hoje acordou em baixo, os dentes estão a dar sinais, se ele não quiser comer tudo, não faz mal.*” (familiar do Chuchas, 14 de janeiro de 2014).

Em JI, a solicitação do contributo das famílias para o desenvolvimento de tarefas, nomeadamente no que diz respeito ao PCI² desenvolvido na sala de atividades, através de recados afixados na parede ou orais, foi também uma *excelente* forma de promover a proximidade entre a família e o JI e a comunicação constante entre mim e a família.

² Importa referir que o PCI resulta do desenvolvimento de um projeto que procura dar resposta a um tópico do interesse do grupo de crianças. Com as crianças do grupo de JI, foi desenvolvido um projeto que procurava dar resposta à seguinte questão “O que precisa a semente para crescer?”. Fez-se uma “experiência” (Flora, 3 de abril, 2014), através da qual se perceberam os fatores influenciadores do nascimento e desenvolvimento de uma planta. As crianças quiseram também colher plantas para fazer o “Livro das plantas”. No final, algumas crianças mostraram interesse em realizar uma peça de teatro, para explicar o que aprenderam sobre o crescimento de uma planta, e convidar os amigos das outras salas para assistirem.

Capítulo 3. A importância da participação das crianças no Jardim de Infância

Neste ponto, identifico o aspeto mais relevante da prática, a problemática, de forma fundamentada e com base nas intenções definidas no primeiro capítulo, assim como na reflexão sobre a minha ação.

3.1. Breve contextualização

A participação das crianças foi um aspeto que esteve presente ao longo da minha PPS em JI. No que diz respeito à Creche, as questões ligadas à participação não foram evidentes, no sentido em que as minhas intenções se focaram, maioritariamente, na promoção da autonomia das crianças e também na exploração dos aspetos ligados às experiências sensoriais. Para além disso, a problemática identificada ao longo da PPS em Creche relacionou-se com a diferenciação pedagógica, pela heterogeneidade, no que respeita às idades, verificada no grupo, deparando-me, com frequência, com situações que exigiram a utilização de diferentes estratégias, em função de cada criança. Percebi que os objetivos de determinada atividade não tinham, necessariamente, de ser atingidos da mesma forma por todas as crianças que a realizavam, conforme evidencio através do episódio seguinte:

A atividade consistia na exploração de palhinhas coloridas, sendo que fui alertando as crianças para as suas cores, para que servissem e mostrando que umas se podiam encaixar nas outras, visto serem mais finas. Para além disso também pudemos soprar pelas palhinhas, beber água pelas mesmas e fazer bolhas. Duas das crianças, as mais velhas, *reagiram bem* à atividade. Beberam água pela palhinha, umas delas conseguiu fazer bolhas na água e ambos conseguiram encaixar uma palhinha na outra. A criança que ainda não anda revelou menos interesse pela atividade. Mexeu nas palhinhas com as mãos, mas não quis colocá-las na boca. A outra criança, que tem estado doente, tentou encaixar as palhinhas mas sozinho não conseguiu e também rejeitou a minha ajuda. Quis brincar com a palhinha na água, utilizando-a como se fosse uma colher.

(Excerto da reflexão diária de 16 de janeiro de 2014)

A reunião de grupo no tapete foi um momento no qual senti, claramente, a necessidade desta diferenciação. Por vezes, a atenção de algumas crianças do grupo, especialmente as mais novas, durava um curto espaço de tempo, sendo frequente a observação de crianças que se dirigiam para outras zonas da sala, abandonando o tapete. Neste sentido, percebi a necessidade, também através da observação da ação da educadora cooperante, de uma maior flexibilidade e respeito em relação ao ritmo de cada criança. De acordo com Hopkins (2001, citado por Roldão, 2003), a criação de estratégias em função das diferenças apresentadas pelos estudantes, está relacionada a “práticas de ensino bem sucedidas estudadas na investigação” (Roldão, 2003, n.p). Na sequência desta ideia, a diferenciação pedagógica surgiu como uma forma de beneficiar as crianças do grupo de creche, no sentido de promover as condições necessárias para o seu desenvolvimento geral.

Ao contrário do que considerei inicialmente, diferenciar as abordagens em função da idade ou da maturidade da criança, não significava estar a excluí-la ou a desvalorizá-la. Santos (s.d.), afirma que é, de facto, necessário que professores e educadores adequem a sua prática à diversidade dos seus alunos, referindo que “a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico.” (n.p.)

Antes de refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida no âmbito da PPS, considero importante fazer uma contextualização da problemática e abordar alguns aspetos que lhe estão associados, tais como os conceitos de infância e de criança.

3.2. Um olhar sobre a criança e a infância

Para falar da participação das crianças, surge a necessidade de aprofundar as concepções que se formaram ao longo do tempo acerca da infância e da criança, bem como o lugar que esta ocupou no decurso da história mundial. Trevisan (2010) reporta-nos, acerca da contextualização da visão da criança e da infância ao longo dos tempos, aos séculos XVIII e XIX como os que marcaram o começo de uma mudança das perspetivas formadas sobre as mesmas. A autora refere-se a alguns autores e às suas reflexões sobre o assunto, de forma a ilustrar estas mudanças:

Rousseau, com a publicação de *Emílio* (1782) ou John Locke aproximam-se de uma ideia contemporânea de Infância, advogando a ideia de que a criança o deve ser antes de ser adulto, e de que é necessariamente diferente deste, bem como Ariès com a introdução do “sentimento de infância” nas sociedades modernas, terão sido os percussores destas novas perspetivas. (Trevisan, 2010, p. 2).

Com efeito, a mesma autora refere que nos séculos XVII e XVIII se mantinha uma ideia de criança incompleta e imperfeita, ainda assim, com particularidades que as distinguiam dos adultos.

O século XX é apontado por Trevisan (2010) como sendo o impulsionador de novas concepções sobre a criança e a infância, especialmente “pelo desenvolvimento de novas áreas disciplinares e a criação de novos questionamentos sobre a mesma” e com o surgimento da ideia de “infância enquanto fenómeno natural, mais do que social.” (p. 2), que a resumiu a processos de desenvolvimento que se consideravam uniformes e iguais para qualquer criança. A mesma autora, referiu Piaget como autor de referência sobre esta perspetiva, com a sua teoria dos estádios de desenvolvimento. No entanto, a autora critica-a visto que a mesma desprezava as questões do ambiente ou da cultura que refere terem sido consideradas nas últimas décadas, através da psicologia social e do desenvolvimento, como tendo uma forte importância “na aquisição de competências por parte das crianças.” (Woodhead & Faulkner, 2000, citados por Trevisan, 2010, p. 3).

No que diz respeito às questões sociais, Trevisan (2010) refere que antes do século XX, as ideias ligadas à socialização situavam-se na concepção de que “o ser humano – e,

portanto, a criança – deve ser sujeita a um processo de socialização que torne “conforme” ao que dela seja esperado, nomeadamente, em termos de normas, valores e regras sociais.” (p. 3). Aqui estavam presentes ideias que tornavam a criança num “ser passivo e não ativo nos mundos em que se movimenta.” (Trevisian, 2010, p. 3). Só mais tarde, a partir do século XX, estas ideias começaram a dar lugar a outras perspetivas sobre a criança, nomeadamente o facto de esta deixar de ser considerada como um elemento passivo e passar a ser tida em conta como “historicamente visível” (Hendrick, 2005 & Heywood, 2001, citados por Trevisian, 2010, p. 3).

A definição de criança³ como “pessoa de pouco juízo”, transmite a imagem de que esta se trata de um ser incompleto e pouco capaz, seja de pensar sobre ou fazer. No entanto, Chawla (1997) Willow (2002), Percy-Smith e Thomas (2010), citados por Tomás e Gama (2011), afirmam que “as crianças e os jovens possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso necessitam ser ouvidos” (p.2). Desta forma, com o contributo das autoras, no sentido de evidenciar as capacidades das crianças e da necessidade de as ouvir, parto para um enquadramento teórico relativo à evolução da participação das crianças na sociedade e em contextos para a infância.

3.3. Percursos de participação

De acordo com Tomás (2007, citada por Tomás & Gama, 2011), a participação⁴ foi considerada, até ao final do século XX, como uma participação hegemónica com “uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças.” (p. 47). Neste sentido, de acordo com a mesma autora, as crianças participavam nos seus contextos, mas de forma pouco expressiva, uma vez que esta participação apenas era “aceite como uma obrigação das crianças”, facto relacionado com “as conceções de criança e infância” daquela época. (p. 47). Segundo Tomás (2007), essas conceções colocavam a infância sob a total alçada familiar e “reflectem políticas protecionistas conduzidas predominantemente na ausência da participação das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças.” (pp. 47-48).

³ In: *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, p.191.

⁴ Participação: conceito que “deriva da palavra latina *participare* que significa “fazer saber” (Tomás & Gama, 2011, p.3).

“*As crianças devem ser vistas mas não ouvidas* é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas.” (Formosinho, 2007, p. 15). A autora refere que esta visão sobre as questões relacionadas à participação das crianças teve reflexos “nos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar”. (p. 15). Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), acrescentam que, com o aproximar dos tempos modernos, a situação da criança face aos direitos de participação resumiu-se ao “entendimento generalizado de que as crianças estão «naturalmente» privadas do exercício dos direitos políticos” (p. 184), pelo surgimento de barreiras entre os *espaços* das crianças e os *espaços* dos adultos e pelo “confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos (...)” (p. 184).

De acordo com Tomás (2007), “só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes conceções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (p. 48). Desta forma, participar, segundo a mesma autora, significa:

incluir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre o adulto e a criança é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (Tomás, 2007, p. 49)

A participação das crianças não é entendida por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), como a pretensão de lhes ser atribuído o direito de voto, mas sim a questão de que ao não ser conferido à criança qualquer crédito, acabam por ser desvalorizados os reflexos das decisões políticas sobre as mesmas. Os mesmos autores referem que as crianças são o “grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas.” (Annan, 2002 & UNICEF, 2005, citados por Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 185). Ou seja, o facto de a criança não ser contemplada nas decisões políticas, não significa que não seja atingida com os seus impactos.

3.4. Participar para quê: A importância da participação de crianças em JI

Senti-me interpelada por algumas questões aquando da PPS em JI mas, ainda estava longe de decidir que este seria o tema do presente relatório. Como promover a participação de crianças em JI? De que forma podemos ouvir o que as crianças têm para nos dizer? Qual a importância das suas *vozes*?

Efetivamente, uma das minhas intenções em JI era a de promover a participação ativa das crianças no planeamento de atividades, na organização do espaço-sala, na construção de ideias para a elaboração de trabalhos ou na avaliação das propostas realizadas. Este era um trabalho que considerava importante ser realizado desde o princípio e, ao longo de toda a prática, não só porque me fez sentido que assim fosse, mas também porque as características do grupo de JI, um grupo particularmente interessado em conhecer o mundo mas pouco participativo e crítico, assim o tornavam pertinente.

De acordo com Freire (2011), a promoção de espaços e momentos que visam a participação das crianças torna-se importante no sentido em que permite “a inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa”, referindo a escola, entre outros como a família e a comunidade, como um dos espaços privilegiados para o fomento das “competências de participação das crianças.” (p. 19). Desta forma e seguindo a linha de pensamento da mesma autora, a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos atores durante o processo de negociação (entre crianças e adultos), sendo que as primeiras são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressar as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões (Freire, 2011). Com efeito, esta participação não diz respeito apenas ao facto da criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas. Assim sendo, de que forma se pode efetivar esta participação? Que estratégias e instrumentos o educador, enquanto orientador do processo educativo, pode criar para que as crianças tenham, realmente, a oportunidade de participar ativamente? De acordo com Stephenson, Gourley e Miles (2004, citados por Freire, 2011), “o segredo de uma participação infantil sustentável passa pela criação de estruturas, de acordo com os

contextos onde a criança está inserida, que a capacitem de competências de participação (...) como clubes infantis, movimentos e redes infantis e parlamentos infantis.” Freire (2011) acrescenta ainda como estruturas promotoras de participação, “a partilha na gestão da escola, elaboração no jornal escolar, a dinamização de projetos culturais e recreativos, a implementação de diversas actividades de cooperação, a organização de eventos” (pp. 23-24).

A CDC, nos Artigos 12.º e 13.º, prevê para a criança o direito de opinião e liberdade de expressão, declarando que “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” e o direito em expressar livremente os seus pontos de vista, através de diversos meios, como a oralidade ou a escrita (CDC, 1989, p. 10). Desta forma, promover as condições para que todas as crianças vejam concretizados os direitos de participação nos assuntos que lhes dizem respeito é permitir que usufruam de direitos que lhes assistem e parece-me que a escola, local onde as crianças passam grande parte do seu tempo, seja o espaço fundamental para que se concretizem esses direitos, tal como defendem Tomás & Gama (2011), ao reiterarem: “Quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo” (p.3).

Assim, para ilustrar de que forma transporte para a minha prática os pressupostos que defendem e valorizam a participação das crianças em contexto escolar, faço, no ponto seguinte, uma reflexão crítica sobre a minha ação no âmbito do aspeto mais relevante identificado.

3.5. Reflexão sobre a prática

Na valência de JI, as reuniões semanais, elemento da rotina já existente, permitiu dar às crianças espaço para falarem sobre a semana, abordando “O que gostámos”, “O que não gostámos”, “O que fizemos” e “O que queremos”. Através destas reuniões semanais, as crianças faziam um resumo da semana, referindo aspetos positivos e

negativos da mesma, as atividades que tinham gostado de fazer ou não e o que queriam fazer na semana seguinte. Apesar de ser um momento da rotina já existente, considerei ser uma mais-valia, no sentido em que dava ao grupo espaço para falar e expressar as suas ideias e preocupações. De acordo com Formosinho e Gambôa (2011), “a escuta (...) deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos (...)” (p. 33).

O mapa das tarefas semanais, instrumento já existente na sala, permitia às crianças escolher que tarefas queriam realizar. Esta escolha era discutida em grupo e, como não havia tarefas para todas as crianças⁵, o acordado era que, as que há mais tempo não eram responsáveis por nenhuma tarefa, tinham oportunidade de escolher a sua nessa semana, dando oportunidade a todos de as desempenhar. Percebi que, para a generalidade das crianças, o desempenho das tarefas era um aspeto importante no decorrer do dia. Pude perceber, através de observação direta das ações das crianças e da sua iniciativa nos momentos de escolha das tarefas, que atribuíam um nível de importância elevado à realização das tarefas e tentavam desempenhá-las com qualidade, como é possível constatar através do seguinte episódio:

À tarde, depois do almoço, quando todos estavam a entrar para se dirigirem às salas, Boneca surge a correr, abalroando alguns colegas que se encontravam no seu caminho. Apercebi-me que o seu objetivo era o de estar perto do cesto dos chapéus para os poder recolher. A criança grita *Olha, chapéus!* e quando algumas crianças, da sua sala, passam por si e não colocam o chapéu no cesto, Boneca agarra-as e grita *Olha, põe o chapéu.*

(Nota de Campo, 9 de maio de 2014)

Para além dos instrumentos que já faziam parte da sala de atividades e que, ao integrar-me na rotina do grupo passei a utilizar, promovi, sempre que necessário, momentos de conversa com o grupo para o planeamento de atividades, como por

⁵ É importante referir que o mapa das tarefas semanais existente na sala de atividades contemplava 7 tarefas e o grupo era constituído por vinte e uma crianças. As tarefas eram as seguintes: chefe do comboio, ajudante das refeições, responsável pelo cesto dos chapéus, responsável por regar as plantas, responsável pela arrumação da sala, responsável por lavar os pinceis, responsável pelo registo do estado do tempo.

exemplo a prenda para o dia do pai ou a construção dos placards da alimentação, ver figura 6, e discussão sobre problemas identificados na sala passíveis de serem alterados, como a implementação de um sistema de símbolos para as áreas da sala de atividades, ver figura 7. É de referir que nestas atividades o planeamento do processo de construção dos produtos finais foi discutido com as crianças, sendo que estas contribuíram para a organização do placard da alimentação, sugerindo formas de o construirmos, que foram aceites pelos adultos e acordadas em conjunto com todo o grupo. De acordo com Formosinho (2009), citado por Gambôa e Formosinho (2011), “a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia.” (p. 18). Os mesmos autores fazem referência a uma educação através da “Pedagogia – em – Participação”, que valoriza as questões do apoio dado à criança por parte do educador, no que diz respeito ao estímulo da criança e envolvimento da mesma “no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e continua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Gambôa & Formosinho, 2011, p. 18). Neste sentido, privilegiei, sempre que possível, as reuniões de grupo, nas quais eram discutidos os assuntos do interesse do grupo, apoiando-os na construção das suas ideias e do seu discurso.



Figura 6. Organização do placard da alimentação.



Figura 7. Construção dos símbolos das áreas.

A realização de um projeto (no âmbito da unidade curricular) reforçou a realização do trabalho em torno das questões da participação das crianças. Para além da importância que a metodologia de trabalho de projeto assume enquanto um trabalho que promove “um “olhar interdisciplinar” face ao real” (Morin, 2002, citado por Vasconcelos et. al., 2012), o desenvolvimento de um projeto em sala de atividades permitiu que, em conjunto e através de um processo de conversação e consenso entre mim e o grupo, se desenvolvesse um tópico que era do interesse das crianças e que para a sua resolução exigiu “uma grande implicação de todos os participantes (...)” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140, citados por Vasconcelos et. al., 2012, p. 10). Acrescento ainda que o trabalho de projeto, segundo Vasconcelos et. al. (2012), permitiu que a criança seja “encarada como um ser competente e capaz, (...) que sabe que pode e deve resolver problemas. (...) de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.” e tornar-se, desta forma, numa “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência.” (p. 18).

O processo de construção do projeto foi realizado em conjunto com as crianças. Para dar início à atividade que ia dar resposta à questão inicial, fui ouvindo e registando as sugestões das crianças, de forma que todo o grupo chegasse a um consenso. Em determinado momento, uma criança afirmou que o melhor seria fazer uma experiência para que conseguíssemos chegar à resposta que pretendíamos. A partir deste momento, solicitar a opinião das crianças em relação à forma como iríamos construir a “experiência” e todas as restantes atividades no âmbito do projeto, foi um aspeto fundamental para atribuir sentido e despertar o interesse no grupo de crianças.

“Podíamos fazer assim, por as folhas verdadeiras, em cima das folhas (de papel)” (Barbie, 29 de abril de 2014), “Podemos fazer um teatro” (Moranguinho, 14 de maio de 2014) ou “Podemos chamar os amigos das outras salas para virem à sala ver o

teatro” (Flora, 14 de maio de 2014), são algumas das afirmações e sugestões das crianças que me guiaram no sentido de permitir à criança por em prática as suas opiniões, sugestões, vontades, que só foi possível através da escuta da sua “voz”, em simultâneo com a discussão das possibilidades e com as tomadas de decisão.

Organização do ambiente educativo

Fazendo uma reflexão e uma análise sobre a prática no âmbito da temática abordada neste trabalho – A importância da participação das crianças no II - hoje entendo que, ainda sem a intenção de incidir a minha prática de Creche nas questões da participação, ela esteve, por vezes, presente.

À revelia de imagens centradas na dependência do adulto e nas limitações locomotoras e linguísticas de bebés e crianças pequenas, que tantas vezes condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado. (Formosinho & Araújo, 2013, p. 14)

Sabendo que as crianças de Creche não dominam a forma de comunicação mais direta, a expressão verbal, privilegiei a observação das suas ações como forma de perceber os seus interesses e necessidades. Os mesmos autores referem que “o respeito [pelas intenções da criança] torna-se visível na forma como se dá resposta, criando-se situações pedagógicas em que as crianças podem usar progressivamente a pluralidade disponível de linguagens.” (p. 16). Ao optar, por exemplo, por promover a realização de propostas educativas que incidissem nas questões sensoriais, através de atividades como “Sentir e saborear” (figura 8), “Dedos coloridos” (figura 9), ou “Magia com a massa”, que consistiam na livre exploração de diferentes materiais, nomeadamente massas coloridas à base de farinha, água e corante, tive em conta aspetos, como os momentos das refeições, nos quais as crianças davam sinais de gostar de experimentar os objetos, neste caso a comida, sendo que a apertavam e esfregavam no prato ou na mesa. Para além disso, em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que as crianças daquele grupo tinham necessidade de atividades que explorassem efetivamente os seus sentidos. A realização de um túnel em cartão “O túnel das sensações”, figura 10, também deu privilégio a interesses que as crianças foram revelando por espaços

reservados, especialmente um espaço da sala destinado a arrumação de materiais e que estava tapado com cortinas, no qual as crianças gostavam de estar. Para além disso, a mesa da sala de atividades era também um local de eleição para as crianças, sendo frequente encontrá-las debaixo da mesma, sozinhas ou em pequeno grupo. Formosinho e Araújo (2013), acerca das questões das experiências sensoriais ⁶, refere que as experiências sensoriais têm a sua importância no facto da criança “no sentir descobre o inteligir, (...) descobre o emocionar-se (...)” e que isso só é possível “se o ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção.” (p. 15) Desta forma, as crianças, na valência de Creche, tiveram uma voz ativa, não através da verbalização das suas ideias, vontades e tomada de decisões, mas sim através da observação que fiz das suas ações, no sentido de lhes poder proporcionar experiências que revelavam ser do seu interesse.



Figura 8. Atividade “Sentir e saborear”.



Figura 9. Atividade "dedos coloridos".

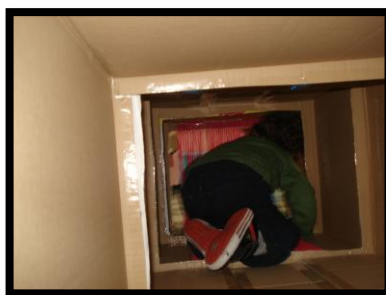


Figura 10. Atividade "Túnel das sensações".

⁶ As experiências sensoriais estão contempladas, pelos autores, no “primeiro *eixo pedagógico*” que faz parte dos “eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 14)

A organização do ambiente educativo em JI, foi realizada consoante as necessidades apresentadas. Ao longo do tempo de observação, percebi que o tempo de brincadeira livre era, por vezes, atribulado, sendo que algumas crianças não respeitavam o número de crianças permitido por área, não geriam de forma equilibrada o tempo que passavam por cada uma delas, nem revelavam flexibilidade no que diz respeito à cedência do seu lugar a outra criança em determinada área. Neste sentido, organizei uma conversa com as crianças e, em conjunto, procurámos perceber que problemas existiam nos momentos de brincadeira livre, o que os incomodava e que soluções existiam para o problema. Foi interessante e gratificante perceber que as crianças mencionaram aspetos que eu já tinha identificado, como por vezes não terem possibilidade de ir para determinada área porque estava ocupada, ou porque viam que alguns amigos não arrumavam as áreas onde tinham brincado.

A organização do sistema de símbolos foi feita em conjunto. Foi decidido e estipulado, em grande grupo, o número de crianças permitido por área, contemplando as questões do espaço e do número de cadeiras existentes, de forma a se chegar a uma solução coerente.

Este sistema de símbolos foi utilizado até ao final da PPS, sendo que verifiquei uma forte adesão por parte das crianças. Por ter sido uma solução criada pelo grupo, tendo por base problemas identificados pelo mesmo, tornou-se numa instrumento de auto-regulação do grupo, reduzindo a necessidade da intervenção do adulto na resolução dos problemas inicialmente identificados. Sobre esta ideia, Formosinho e Gambôa (2011), referem, no âmbito da “Pedagogia-em-Participação”, que “para que o espaço pedagógico possa desempenhar o seu papel (...) pede-se que seja organizado com critérios coerentes, entre os quais são indispensáveis: (...) o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e do aprender;” (p. 28).

O trabalho de equipa

A equipa educativa, foi, como já referi anteriormente, um recurso que pretendi incluir em toda a minha prática pedagógica. Este facto, com especial enfoque na PPS

em JI, impulsionou o surgimento da problemática do presente relatório. Ao longo do período de observação, percebi que esta equipa educativa privilegiava os momentos de conversa e efetiva escuta das crianças. Apesar desta problemática ter um sentido para mim, porque envolve uma ação pedagógica com a qual me identifico, foi evidente e claramente uma inspiração a relação entre a equipa e o grupo de crianças.

As equipas educativas, de Creche e JI, foram determinantes para a minha adaptação aos contextos, no sentido em que me apresentaram como um novo elemento da equipa, com quem as crianças podiam contar. Para além disso, foram-me alertando para aspetos e momentos importantes, incentivando os meus registos e a constante escuta da “voz” da criança. O trabalho desenvolvido em conjunto serviu para construir uma prática coerente e com a qual toda a equipa estivesse de acordo. As reuniões realizadas com a equipa foram uma excelente forma de organizar e planear os dias da sala de atividades.

Envolvimento da família

O envolvimento das famílias, segundo Silva (2009), citado por Sousa e Sarmento (2009-2010), garante que “(...) a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças (...)” (p. 148). Neste sentido, considero, efetivamente, que as famílias são um elemento fundamental no percurso educativo das crianças.

Desta forma, no início de cada PPS, optei por afixar na sala de atividades, uma breve carta de apresentação, para que a família das crianças tivesse conhecimento da minha presença na sala e para que percebesse a razão pela qual estava, durante determinado período de tempo, na sala de atividades. Esta opção facilitou a comunicação inicial entre mim e a família das crianças. No entanto, este envolvimento não esteve tão evidenciado aquando da PPS em Creche, pela curta duração da prática pedagógica. Contudo, assumo a importância deste envolvimento e, por isso mesmo, procurei, em JI, que o trabalho realizado com a família fosse no sentido de promover o seu envolvimento.

Como já referi neste trabalho, a realização de um projeto sobre as plantas, no âmbito da unidade curricular de PCI, foi um meio de trazer a família para a Escola. Propor desafios, afixar recados para solicitar ajuda ou sugestões, foram formas que encontrei que permitissem dar a conhecer à família o que se estava a trabalhar em sala e, desta forma, convidá-las ao envolvimento. Este envolvimento verificou-se, a título de exemplo, através de contributos da família da Boneca com uma pesquisas sobre uma planta, ver figura 11, ou a da avó do Homem Aranha, que trouxe para a sala plantas que colheu do seu jardim, ver figura 12.

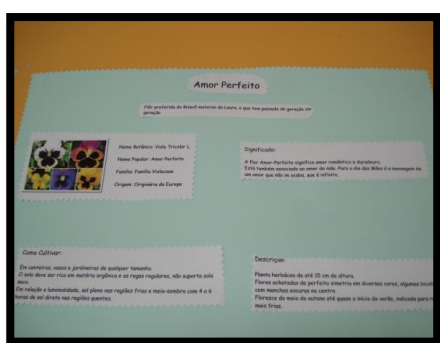


Figura 11. Pesquisa realizada pela mãe da Boneca sobre a “planta da família”.



Figura 12. Ramo de flores trazido pela avó do Homem Aranha.

Ao longo da minha prática em JI fui mais além do trabalho desenvolvido no âmbito da PPS. A forma como fui acolhida e a liberdade que me foi atribuída, pela equipa da sala, no sentido de desenvolver e contribuir nas atividades e propostas que não fossem parte integrante do trabalho a desenvolver no âmbito da PPS, permitiram fomentar a relação que estabeleci com a família e efetivar o seu envolvimento.

Foi com enorme prazer que trabalhei e contribuí para a dinamização e organização de dias especiais, como o dia da mãe. A preparação dos materiais e a divulgação junto da família da realização da comemoração deste dia, através de conversas informais nos momentos de acolhimento ou saídas, foi mais uma forma encontrada para estabelecer esta comunicação.

O dia da mãe foi comemorado com surpresas e o desafio colocado às mães, realizar uma gincana com os filhos, foi aceite com *satisfação* e *divertimento*, ver

figuras 13 e 14. Com o decorrer das atividades, foi lançado o mesmo desafio a mim e à educadora cooperante, sendo que aceitámos com boa disposição, ver figura 15.



Figura 13. Mãe da Flora e do Homem Aranha iniciam a gincana.



Figura 14. Maria e a mãe.



Figura 15. A educadora cooperante e eu aceitámos o desafio.

A preparação para a prenda do dia do pai foi realizada com a ajuda da família. Algumas mães trouxeram tampas de garrafas que serviram para a construção do jogo do galo, prenda para oferecer aos pais.

A comunicação estabelecida com a família esteve, também, presente em conversas informais estabelecidas em momentos de acolhimento. Nestas alturas, as famílias transmitiam-me informações importantes, como alguma medicação que fosse preciso dar à criança ou cuidados especiais para o dia, caso a criança tivesse passado mal a noite.

Em conclusão, tornar as salas de atividades e a escola em geral, num espaço educativo que privilegia a participação da criança enquanto ser ativo, capaz de pensar, fazer e ser, é estar a permitir que tenha uma voz ativa no seu processo educativo. Aliada

a esta liberdade dada à criança para se expressar, está o papel do educador, figura presente e orientadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Formosinho e Gambôa (2011) referem que:

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. (p. 15)

Considerações finais

Chegou o momento de refletir sobre o impacto das intervenções realizadas nos contextos de Creche e JI, na construção da minha identidade profissional. A prática, efetivamente, fez-me compreender alguns aspetos que me pareciam assustadores antes de chegar ao terreno.

A intervenção em Creche foi o período mais curto, mas não menos importante no meu crescimento enquanto futura profissional de educação de infância. Essa importância prende-se ao facto da PPS ter contribuído para a diminuição da intensidade dos medos que sentia em relação à prática com crianças de Creche. *Como gerir atividades com crianças tão pequenas? Como perceber as necessidades de todas elas, se algumas ainda “não falam”? Como transmitir segurança quando os pequeninos passam por momentos de tristeza e angústia, quando se separam da mãe ou do pai pela manhã?* Estas e outras questões faziam despertar sentimentos de insegurança sobre a PPS em Creche. *Será que me vão aceitar na sala, sendo eu uma estranha?*

A PPS em Creche ficou marcada pelas rotinas, momentos que ocupam grande parte do tempo do quotidiano dessa valência. Na sequência das mesmas, surgem os momentos de transição que, inicialmente, se revelaram um desafio. Criar estratégias para manter as crianças “activamente entretidas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 444), por vezes revelou-se uma tarefa mais complexa do que esperava ser. As crianças nem sempre correspondiam ao que esperava delas e, sabendo o quão importante é respeitar os seus ritmos, inicialmente, originou alguma frustração. *Porque é que estão tão agitadas? Estarão cansadas? Ou estarão a testar os limites?* Que crianças pequenas têm um tempo reduzido de atenção, era um aspeto sobre o qual tinha consciência, mas vivenciar esses momentos, na “linha da frente”, conferiu-lhes uma dimensão que me causou algum desconforto e sensação de fracasso.

Esta manhã, no momento de transição para o almoço, enquanto se faziam as camas, fiquei com o grupo no tapete. Durante alguns minutos o grupo manteve-se calmo e cantamos algumas canções. No entanto, a certa altura, algumas crianças começaram a levantar-se. Será que devia ter encontrado outra estratégia para os manter no tapete? Será que já estavam cansados de estar sentados?

(Excerto de reflexão diária, 22 de janeiro de 2014)

Gradualmente, estes sentimentos foram dando lugar à determinação em encontrar estratégias alternativas às inicialmente pensadas. *Se a canção do peixinho, por si só, já não é suficiente para que as crianças aguentem mais algum tempo sentadas e atentas, enquanto se lavam as mãos, então, o melhor será trazer o peixinho, grande e colorido para todos verem, ouvirem e tocarem!* E assim fiz, levei para a sala de atividades um peixe em peluche, que constituiu um fator de surpresa para as crianças, captando a sua atenção por mais algum tempo. Aliei a música e os movimentos, já conhecidos das crianças, à presença de um novo elemento atrativo para elas.

Foi também no contexto de Creche, que confirmei a concepção que tinha, relativamente à necessidade que as crianças pequenas têm de afetos, especialmente quando estão a passar por momentos de instabilidade, como a fase de adaptação:

Pinipon está em fase de adaptação e apenas ficou até à hora do almoço. De manhã, a mãe da menina permaneceu na sala durante cerca de uma hora, sendo que, após a sua saída, a menina ficou muito chorosa, mantendo-se assim o resto da manhã.

(excerto de reflexão diária, 6 de janeiro de 2014)

Neste excerto, é possível testemunhar o estado de ansiedade e tristeza da criança, que me despertou sentimentos de constante proteção em relação à menina. Imaginei que se estaria a sentir abandonada e insegura, num espaço desconhecido e que (ainda) não era seu. Segundo Barbosa (2010) “acolher uma criança na creche exige dos diferentes profissionais atenção, competência e sensibilidade nas relações com os bebês ” referindo que “para as crianças, especialmente os bebês, os primeiros dias de frequência à creche é uma fase de grande mudança, e elas precisam de um ambiente que lhes ofereça segurança emocional, acolhimento, atenção.” (p. 10)

Com o passar dos dias, a menina foi revelando estar mais à vontade com o espaço, com as rotinas e com os adultos da sala de atividades. Desta forma, percebi que, com tempo e o apoio dos adultos da sala de atividades da qual fiz parte durante um mês,

a criança foi aumentando o seu sentimento de segurança face ao ambiente que a envolvia.

Em JI, os medos também se faziam sentir e tão intensamente como os de Creche. Naquele momento, estava com crianças mais “crescidas”, é certo, mas que tinham, sem dúvida, outros desafios para me lançar. *Como será o grupo? Agora, são crianças mais crescidas, que verbalizam as suas vontades, pensamentos e necessidades.*

A minha integração na sala de atividades foi, para minha maior satisfação, rápida e positiva. Felizmente, as crianças “adotaram-me” da mesma forma que eu as “adotei”. Rapidamente me senti como um adulto de referência, a quem as crianças recorriam para pedir ajuda, para contar novidades, para dizer que lhes doía a barriga, ou para chorar porque tinham saudades da mãe. Senti que fui, enquanto “ali” estive, um porto seguro, porque todas sabiam que podiam contar comigo, em qualquer circunstância. Contudo, durante a PPS em JI, verificaram-se momentos menos positivos, mas que foram encarados, por mim, como uma forma de aprender e crescer.

O contacto com a realidade do contexto permitiu ver de perto e vivenciar momentos críticos que, passando por eles, percebemos, efetivamente, o quão complexos podem ser. Face a algumas dificuldades comportamentais e episódios de tensão, o recurso a estratégias “aprendidas”, por vezes, não resultou. Em alguns momentos específicos, tive de adotar estratégias, “cozinhadas na panela de pressão”, para tentar contornar algumas situações. Estas aprendizagens, construídas a partir da experiência vivida “na primeira fila”, foram, sem dúvida, muito significativas para mim.

Não podia deixar de referir a importância que as equipas educativas tiveram nesta fase. O acolhimento, a partilha de experiências, conhecimentos e os conselhos que me deram, os quais recebi e guardei, fizeram a diferença no presente e farão, certamente, no futuro. A evidência do bom ambiente vivido durante a prática, revelou-se imprescindível para o meu bem-estar, no contexto que também foi, durante quase cinco meses, meu.

As famílias foram também muito importantes em todo o processo da prática. O constante respeito e amabilidade com que me receberam e acolheram teve uma grande influência no decorrer da PPS, em ambos os contextos. Apesar de na Creche ter contactado com as famílias apenas durante um mês, foi gratificante perceber como

estas, desde cedo, começaram a partilhar comigo informações importantes sobre as crianças, encarando-me, naquele momento, como um elemento da equipa educativa.

A problemática identificada na PPS de JI teve a sua importância e impacto, no sentido de me fazer entender que efetivamente a participação é um direito da criança. Escutar a criança diariamente, as suas vontades, ideias, patilhas, promovendo a partilha de poder torna-se tão importante para a criança como para o educador. Ao ser escutada, a criança sente-se valorizada, e o adulto que escuta tem a oportunidade de conhecer, de forma mais aprofundada, a criança. Entendi que nem sempre é pacífico ou mesmo possível encontrar a concordância. As crianças são diferentes, pensam de forma diferente e têm motivações e interesses que nem sempre são comuns. Apesar disso, dar à criança a liberdade de participar no seu próprio percurso educativo, num processo construtivo conjunto entre adulto e criança, é uma vontade própria que ficou reforçada após a realização da PPS.

Diversas vezes ouvi dizer: *Os primeiros grupos, são os que mais nos marcam e para sempre!* E, presentemente, é isso que sinto. Estes dois grupos, Creche e JI, também outro grupo de crianças com o qual contactei no âmbito da LEB, deixaram-me fortes marcas. A “bagagem” que levei meio cheia (de conhecimentos adquiridos ao longo da formação), hoje transborda de aprendizagens, memórias, sorrisos, brincadeiras, que me fizeram apaixonar, ainda mais, pela profissão que escolhi ter, educadora de infância(s).

Referências

- Barbosa, M.C. (2010). Especificidades da ação pedagógica com bebês. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, nov. 2010.
- Boyde, D. & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, M.G.S.B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. (Tese de Doutoramento, Instituto da Educação – Universidade do Minho, Portugal).
- Corsaro, W.A. (2002). A representação interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J.O. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. (org.) & Gambôa, R. (org.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia – em – participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. 3ª ed. Porto: Porto Editora.
- Freire, I. (2011). *EDUCER: revista de educação*, 3(2), 17-26. Acedido junho 10, 2014, <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/77/51>
- Fuertes, M. & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interações*, 30, 1-7.
- Hohmann, M & Weikart, D. P (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Ed. Presença.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Instituto de educação – Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido janeiro, 13, 2014, em <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.
- Silva, M.C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal).
- Sousa, M.M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 141-156.
- Trevisan, G. (2010). A redescoberta da Infância e da Criança. *Cadernos criança: Sujeito de Direitos*, 15, 1-7. Acedido junho 10, 2014, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/449>
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68. Acedido junho 10, 2014, em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>
- Sarmiento, M.J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206. Acedido junho 7, 2014, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação, Educação, Território e (Des)igualdades*, Porto, 27-28 jan. 2011.
- UNICEF (Convenção dos Direitos das Crianças). Consultado a 13 de junho de 2014, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

ANEXOS

Anexo A. Organização da sala de atividades



Figura 1: Planta da sala de creche. Elaboração própria.

Tabela 1.

Cor	Área
	Casinha
	Mesas (reforço da manhã, pinturas, desenhos.)
	Tapetes
	Garagem
	Arrumação
	Porta da sala
	Animais
	Armários de apoio à educadora
	Estante com livros e jogos
	Janelas e porta para o terraço
	Espelho

Fonte: Elaboração própria.

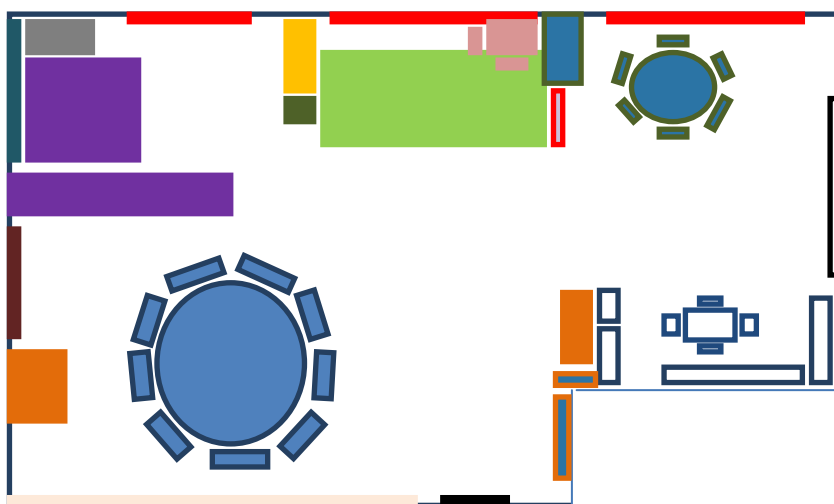


Figura 2: Planta da sala de JI. Elaboração própria.

Tabela 2.

Cor	Área
	Armários de apoio à educadora
	Quadro de presenças, tempo, tarefas e reuniões semanais
	Tapete
	Livros
	Casinha
	Porta
	Construções
	Garagem
	Mesa de trabalho
	Janelas
	Computador
	Armário de arrumos e apoio à educadora
	Experiências
	Porta de acesso à casa de banho e sala do lado (creche)
	Quadro das atividades / placar com trabalhos das crianças
	Jogos de mesa
	Bonecos
	Cabides

Fonte: Elaboração própria.

Anexo B. Rotinas

Tabela 3.

Hora	Atividade
8h00 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 11h00	Reforço da manhã (fruta) “Bom Dia” Brincadeira livre/orientada
11h00 – 12h00	Higiene Almoço Higiene
12h00 – 14h00/14h30	Sesta
14h30 – 15h00	Higiene Brincadeira livre
15h15 – 16h00	Lanche
16h00 – 18h00	Brincadeira livre Saídas

Fonte: Elaboração própria.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Portfólio

Prática Profissional Supervisionada em Creche
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Ana Simões

MAFALDA FILIPA FRADINHO RIBEIRO RIOS

JANEIRO, 2014

Índice

- **Introdução**
- **Secção 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**
 - Meios onde está inserido
 - Contexto socioeducativo
 - Equipa educativa
 - Família das crianças
 - Grupo de crianças
 - Análise reflexiva sobre as intenções educativas
- **Secção 2 – Análise reflexiva da intervenção**
 - Planificação geral
 - Intenções para a ação
 - Objetivos a atingir no final da PPS
 - Planificação semanal e diária
 - Identificação da problemática
- **Secção 3 – Processos de avaliação**
 - Avaliação pessoal semanal (autoavaliação)
 - Avaliação do ambiente educativo
 - Avaliação do grupo de crianças
- **Secção 4 – considerações finais**
- **Referências bibliográficas**

Introdução

O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir.

Jean Piaget

O presente portfólio, decorrente da Prática Profissional Supervisionada, constitui um instrumento de trabalho para o aluno estagiário e ao mesmo tempo um elemento de avaliação que permite aferir a capacidade do aluno de refletir sobre a sua prática, através dos registos diários e das reflexões semanais e a capacidade do aluno para estruturar a sua ação pedagógica, significativa para as crianças. Para além disso, permite verificar se o aluno é versátil e capaz de explorar novas ideias, diversificando a concretização da mesma.

O presente documento está dividido em secções que incluem, a caracterização do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, os processos de avaliação e as considerações finais.

Secção 1 – caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

- Meio onde está inserido o contexto

De acordo com o Projeto Educativo, a instituição cooperante está localizada numa zona constituída por bairros sociais antigos ou de realojamento, sendo que neles habitam várias gerações das famílias. Muitas destas são caracterizadas como sendo disfuncionais, com alguns casos de famílias monoparentais, sendo que os seus elementos fazem parte de elevadas taxas de desemprego ou beneficiam do Rendimento Social de Inserção. Decorrente desta situação, as crianças que têm vindo a frequentar esta instituição, na sua maioria, provêm de agregados familiares vulneráveis.

- Contexto socioeducativo

A instituição cooperante teve o seu início em 1971, resultado do trabalho desenvolvido por uma senhora, no âmbito da formação religiosa de crianças, na garantia da sua alimentação e de um local seguro para essas crianças ficarem, enquanto os seus pais trabalhavam. Para além disso, a mesma senhora prestou auxílio à população em geral, no que diz respeito à sua higiene e também alimentação. Com o passar dos anos, foram-se ligando à instituição educadoras de infância e enfermeiras, formando uma equipa que, progressivamente, foi trazendo para a instituição uma dimensão pedagógica. A certa altura, a senhora viu o futuro da instituição ameaçado pela situação de instabilidade política e para o evitar, doou-a ao Estado, garantindo, assim, a continuação do trabalho da instituição.

Atualmente, esta instituição tem no último piso um CAT (Centro de Acolhimento Temporário), onde vivem crianças que foram retiradas às famílias. Algumas frequentam as salas de creche e jardim-de-infância.

No que diz respeito à sua dimensão jurídica, esta instituição é de cariz solidário e é semiprivada. Em termos organizacionais, é constituída por uma diretora, que é comum ao jardim-de-infância e ao Centro de Acolhimento Temporário. Existe uma coordenadora pedagógica, educadores de infância, assistentes técnicos, assistentes operacionais e auxiliares de educação.

- Equipa educativa

A equipa educativa da sala onde teve lugar a PPS, é formada por duas técnicas de ação educativa e uma educadora.

As duas técnicas de ação educativa são de idades muito díspares, sendo que a mais nova, M., tem mestrado em Educação Pré-escolar. É meiga com as crianças ao mesmo tempo que revela uma postura firme com as mesmas. Na gestão de conflitos, M. revelou uma atitude assertiva com as crianças. Para além disso trabalha muito no sentido de promover a autonomia das crianças, deixando-os mexer, desarrumar e arrumar sozinhos. D^a M., a técnica de ação educativa mais velha, é considerada a “avó” das crianças, facto que percebi através de conversas informais com restantes elementos da equipa educativa da instituição. Trabalha nesta instituição há muitos anos e revelou-se muito meiga e preocupada com as crianças.

A educadora desta sala é formada em João de Deus e está no ativo há mais de quinze anos. Revelou ser meiga com as crianças, ativa, responsável e prática na sua ação. Percebi, também, que essa ação está orientada para a promoção da autonomia das crianças, assim como para a aquisição de regras sociais e do respeito pelo outro.

O contacto com os outros profissionais da instituição, sejam eles educadores, técnicos de ação educativa, técnicos de apoio de ação educativa, ou outros, foi sendo estabelecido ao longo da PPS, em conversas de corredor, visitas que faziam à sala de creche ou mesmo na hora de almoço. Fui bem recebida e a minha estadia na instituição foi marcada pelo bom ambiente que ali se vive. As interações entre adultos são caracterizadas pela entreatajuda, respeito e educação.

- Famílias das crianças

A informação relativa a esta subsecção foi retirada do Projeto Pedagógico de sala e também através de conversas informais com a educadora que me transmitiu que por vezes se torna difícil caracterizar fielmente a realidade das famílias, pelo facto de muito frequentemente as famílias não devolverem, em tempo útil, os questionários que contemplam essas informações. Por essa razão, a informação ainda não está completa no Projeto Pedagógico de sala, sendo que não tive acesso às habilitações escolares de alguns elementos das famílias, assim como à sua idade, profissão e, no caso da criança acolhida pelo CAT, à naturalidade.

Ao longo da PPS e também através da análise do Projeto Pedagógico de sala, percebi que todas as crianças do grupo vivem com os pais, em agregado nuclear ou, duas delas, em agregado monoparental, uma com agregado familiar alargado e uma que vive no CAT.

Relativamente às profissões possíveis de apurar, estas estão ligadas ao sector terciário (cinco operadores de caixa, três empregados de comércio, um motorista, três domésticas, uma ajudante de cozinha, um segurança, dois auxiliares de educação, um construtor civil e um administrativo) e ao sector primário (um pescador). Quatro pais encontram-se em situação de desemprego, sendo que dois deles pertencem ao mesmo agregado familiar. Cinco pais não têm as suas profissões indicadas no Projeto Pedagógico.

No que diz respeito às habilitações escolares, três têm o 9º ano completo, um tem o 10º e três o 12º. Na caracterização destas famílias está registado também um caso de ensino superior incompleto, um de ensino médio incompleto, um de ensino técnico profissional e uma licenciatura completa. Os restantes não estão indicados.

No que toca à nacionalidade das famílias verificam-se, na sua maioria, pais portugueses (dezanove), seis brasileiros e um ucraniano.

As idades dos pais, possíveis de verificar, estão entre os 22 e os 43 anos.

Segundo a educadora, estas famílias são, na sua generalidade, interessadas no percurso das crianças e, desta forma, envolvem-se e participam nas propostas lançadas.

- Grupo de crianças

O grupo da sala 1/2 anos é constituído por 14 crianças (cinco raparigas e nove rapazes) e é característico pela sua heterogeneidade, sendo constituído por duas crianças nascidas em 2011, uma em novembro e outra em dezembro, e doze nascidas em 2012, de março a dezembro. Nesta sala, cinco crianças ainda não adquiriram a marcha. Segundo a educadora cooperante, todas as crianças apresentam as características de desenvolvimento esperadas na sua idade, exceto a que vive no CAT, que é acompanhado por uma equipa de intervenção precoce, no âmbito da terapia da fala.

Segundo a educadora, este grupo de crianças é caracterizado pela dependência que apresenta, relativamente aos adultos, sendo que alguns necessitam, com alguma regularidade, de atenção individualizada. Com os pares, a educadora refere que as interações são feitas de forma instantânea, visto que muitos ainda não são capazes de brincar em conjunto. De facto percebi que, na sua maioria, ainda disputam os brinquedos e resolvem muitos conflitos com o recurso à força ou ao choro, como forma de pedir ajuda do adulto.

Nome	Idade	Género	Percurso institucional	Irmãos
Pinipom		Feminino	1º ano	Não tem
Mimocas	17 meses	Masculino	Veterano	1 irmã
Jerry		Feminino	1º ano	Não tem
Querubim		Masculino	1º ano	1 irmão
Minie		Feminino	1º ano	Não tem
Mikey	13 meses	Masculino	1º ano	1 irmão
Cuco		Masculino	1º ano	Não tem
Pepe Rápido		Masculino	1º ano	1 irmã
Kuala		Masculino	1º ano	2 irmãos
Nana	24 meses	Feminino	Veterana	Não tem
Pelé	13 meses	Masculino	1º ano	3 irmãos
Chuchas		Masculino	1º ano	½ irmã
Pocahontas	24 meses	Feminino	Veterana	Não tem
J.P		Masculino	1º ano	Não tem

Fonte: elaboração própria

- Análise reflexiva sobre as intenções educativas, princípios orientadores, espaços físicos, sala de atividades e materiais, tempos da rotina diária

Após uma análise feita ao Projeto Educativo, é possível perceber que princípios orientam esta instituição. Relativamente à questão de a escola ser um espaço “onde se desenvolvem todas as mudanças preconizadas pelo sistema educativo” (p.11), a instituição recorre aos princípios e às finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo para fundamentar a sua ação. Para além disso, o Projeto Educativo indica que os Projetos Pedagógicos, construídos por cada educador, devem reger-se pelo Manual da Qualidade, no que diz respeito à valência de creche, e também pelas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, no respeitante a creche e a jardim-de-infância.

De acordo com o Projeto Educativo, os objetivos gerais comuns a todas as crianças que frequentem a instituição são no âmbito da promoção do seu bem-estar físico e emocional, do seu desenvolvimento integral, proporcionando cuidados individualizados a cada criança, trabalhar no sentido de despistar possíveis inadaptações ou deficiência, estabelecer uma colaboração com as famílias no processo educativo das crianças e proporcionar suporte emocional que possa compensar alguma instabilidade familiar. Estes dois últimos enquadram-se na problemática que a instituição identificou no contexto. Segundo o Projeto Educativo, as competências e responsabilidades dos pais “estão pouco assumidas, ou mesmo desvalorizadas”. (p.16). No mesmo documento, pode-se verificar que a instituição identificou aspetos relacionados às responsabilidades dos pais, como a falta de tempo dedicado às crianças, por exigências laborais, pouca transmissão de hábitos de vida saudáveis e pela existência de um grande número de famílias destruturadas.

Neste sentido, a instituição prevê a realização de uma série de atividades que incluem a participação das famílias, como sejam debates e conferências, ações de sensibilização no âmbito da saúde, alimentação, higiene e competências parentais.

Relativamente aos espaços, esta instituição é constituída por quatro pisos.

Piso	Espaço(s)	
-1	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinha • Armazéns • Lavandaria 	
0	<ul style="list-style-type: none"> • Creche • Refeitório • Sala de acolhimento e animação socioeducativa • Sala de convívio de pessoal • PBX – Operadora • Sala da equipa de Técnicas da Casa de Acolhimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniões e atendimento a encarregados de educação • Sanitários • Secretaria • Sala da coordenação • Sala da direção
1	<ul style="list-style-type: none"> • 3 salas de pré-escolar • Salão (amplo) com multifunções (atividades letivas, festas, reuniões, etc.) • Sanitários 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações do Centro de Acolhimento Temporário (CAT) 	

Fonte: elaboração própria






Segundo o Projeto Pedagógico de sala, as intenções para este grupo de creche passam por contribuir, essencialmente, para a autonomia das crianças, promover o controlo dos esfíncteres, desenvolver a criatividade e a imaginação, promover a aquisição de vocabulário, estimular a atividade motora e promover o jogo simbólico. Para isso, este Projeto Pedagógico está assente em princípios orientadores como seja o Manual da Qualidade e as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Para além disso, o Projeto pedagógico define objetivos específicos de acordo com as experiências – chave da metodologia High/Scope para Bebés e Crianças.

Relativamente à sala de atividades, apresento, de seguida, a planta da mesma.



Fonte: elaboração própria

Legenda:

Cor	Área
	Casinha
	Mesas (reforço da manhã, pinturas, desenhos.
	Tapetes
	Garagem
	Arrumação
	Porta da sala
	Animais
	Armários de apoio à educadora
	Estante com livros e jogos
	Janelas e porta para o terraço

	Espelho
--	---------

Fonte: elaboração própria

Segundo a educadora cooperante, a organização da sala deve-se, de uma forma geral, ao próprio espaço disponível e aos constrangimentos decorrentes da sua construção. Esta sala de creche tem três portas interiores, sendo uma a principal, outra na zona da casinha e outra escondida por um dos móveis de apoio à educadora, e uma exterior com acesso ao terraço.

Para além disso, existe uma grande área de janelas e uma zona de arrumação que, retiram espaços livres para a organização dos materiais. A educadora afirmou que, inicialmente considerou utilizar o tapete junto à casinha para as reuniões de tapete, mas acabou por optar pelo tapete junto à zona do espelho.

Esta sala tem, apesar das limitações, uma grande área livre disponível para as crianças brincarem. É uma sala ampla, luminosa e com material adequado às crianças, como sendo mesas, cadeiras, estantes, entre outros materiais, ao nível do grupo. Para além disso, dispõe de triciclos, balancés e andarilhos e de uma zona exterior para as crianças brincarem, quando as condições atmosféricas assim o permitem.

Existe, também, uma zona exterior à sala que se destina à higiene e troca de fraldas. Está disponível uma bancada com dois colchões para o efeito. Existe um balde próprio para colocar as fraldas sujas, um balde do lixo e um que se destina à colocação de forras sujas. Todo o material necessário para a higiene, como toalhetas, fraldas, pomadas e soro, estão arrumadas numa prateleira por cima da bancada, de fácil acesso.

Relativamente às rotinas, estão definidas, mas há alguma flexibilidade, tendo em conta os ritmos das crianças.

Hora	Atividade
8h00 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 11h00	Reforço da manhã (fruta) “Bom Dia” Brincadeira livre/orientada
11h00 – 12h00	Higiene Almoço Higiene
12h00 – 14h00/14h30	Sesta
14h30 – 15h00	Higiene

	Brincadeira livre
15h15 – 16h00	Lanche
16h00 – 18h00	Brincadeira livre Saídas

Fonte: elaboração própria

O acolhimento é feito por um elemento da equipa educativa, que vai rodando conforme os horários. Este é o momento em que se recebem as crianças e deve ser feito de forma calma e serena, uma vez que algumas crianças têm dificuldade em separar-se dos prestadores de cuidados. Fui percebendo que este momento é de extrema importância, uma vez que temos que proporcionar às crianças o clima de segurança que eles necessitam para conseguir ultrapassar a separação temporária da família.

O reforço da manhã é feito de forma calma, no qual as crianças comem a fruta e interagem com os adultos e com os pares. Em seguida existem dois momentos que são, o “Bom Dia” e o tempo de atividades livres ou orientadas. Às 11h00 é feita a higiene e as crianças seguem para o almoço. Antes de irem dormir, as crianças passam por mais um momento de higiene, no qual algumas crianças já começam a utilizar o bacio.

O momento da sesta é feito dentro da sala, com a luz apagada e as cortinas fechadas. As crianças dormem em catres individuais, têm o seu próprio cobertor e os seus objetos tranquilizadores, como as chuchas, fraldas ou bonecos. O acordar da sesta é feito de forma gradual. As crianças vão acordando, mas mantém-se nas suas camas até uma dada altura em que se dá início a mais um momento de prestação de cuidados de higiene, sendo que, muitas vezes, é necessário trocar a roupa à criança que se sujou durante a sesta. Durante este período de tempo, percebi ser necessário promover transições lúdicas às crianças que estão à espera para ser trocadas. De seguida, as crianças vão para o lanche e a partir das 16h00 estão em brincadeira livre até às saídas.

No que diz respeito às horas das refeições, considero que deve ser proporcionado à criança o tempo necessário para que desfrute do momento. Para além disso, para as crianças que já comem sozinhas, seja a sopa, o segundo prato, o iogurte ou a papa, precisam desse tempo para que a hora da refeição se torne num momento de aprendizagem. Percebi que algumas crianças foram dando sinais de querer comer sozinhas e esse facto requer mais tempo que o necessário sendo o adulto a dar o comer à criança. Por vezes, quando as crianças acordam mais tarde da sesta, a rotina fica

ligeiramente atrasada, sendo que o lanche decorre de forma mais acelerada, não proporcionando às crianças o tempo que necessitam para o fazerem de forma autónoma. Isto deve-se ao facto do refeitório ser partilhado por todas as valências e existir um grupo que ocupa a mesma mesa das crianças da sala de creche.

Intervenção

Secção 2 – análise reflexiva da intervenção

- Planificação geral
 - Intenções para a ação

Com base na semana de observação, pude perceber que o grupo de crianças é muito novo e heterogéneo. São crianças muito pequenas mas com idades díspares, entre os onze e os vinte e quatro meses. Quatro das crianças ainda não andam. Algumas já comem sozinhas e outras já mostram vontade de o fazer.

Ao longo da semana de observação e em conversa com a equipa educativa da sala, percebi que grande parte do grupo ainda revela alguma dependência face a algumas tarefas. A título de exemplo, na sesta, muitas crianças revelaram uma grande dificuldade em manter-se nas camas, sendo necessária a frequente intervenção dos adultos. Alguns necessitam de ser embalados para conseguir adormecer, sendo que alguns choram com alguma persistência. A hora das refeições também foi marcada, por vezes, por crianças a levantarem-se com frequência.

Neste sentido, considero que a intervenção deverá centrar-se no trabalho a realizar em torno da autonomia das crianças. Não só pelas dificuldades que o grupo apresentou relativamente à capacidade se autorregular nas diversas tarefas diárias, mas também por ser, efetivamente, um grupo com idades precoces e por isso ser importante trabalhar e incentivar a capacidade das crianças na execução das tarefas com uma crescente autonomia, com iniciativa própria e a capacidade de contornarem os obstáculos sozinhos. É também importante que a criança se vá apropriando dos diferentes momentos que compõem o seu dia, de forma a conseguirem perceber em que consistem esses vários momentos e ao mesmo tempo conseguir prevê-los, agindo de acordo com os mesmos.

Para além disso, pretendo construir a minha ação educativa tendo em conta o desenvolvimento das questões ligadas às experiências sensoriais, como seja a exploração de materiais e objetos e do progressivo conhecimento, por parte da criança, da composição do seu corpo (onde está a cabeça, o pé, a barriga, os olhos, etc).

- Objetivos a atingir no final da PPS

Desta forma, para a intervenção defino os seguintes objetivos gerais:

Objetivos gerais para a intervenção (com base nas metas de aprendizagem)

(ótica da criança)

- Realizar sem ajuda as tarefas diárias, como seja usar os talheres de forma adequada, utilizar a casa de banho, vestir e despir o casaco, arrumar os brinquedos etc.
- Identificar os diferentes momentos da rotina diária.
- Perceber em que consiste cada momento do dia e agir em conformidade com o mesmo.
- Conseguir estar sentado por crescentes períodos de tempo, seja em tempos de refeição ou momentos de reunião no tapete.
- Distinguir materiais em função das suas texturas, cheiros e sabores.
- Conhecer e apontar as várias partes do seu corpo.

Para cada área curricular (experiências – chave – Modelo Curricular High Scope), os objetivos específicos são os seguintes:

- Sentido de si próprio
 - Resolver os problemas de forma autónoma.
 - Reconhecer as diferenças entre si e os outros.
 - Mostrar iniciativa
- Relações sociais
 - Respeitar os outros
 - Ser sensível aos problemas dos outros
 - Ser solidário
 - Estabelecer laços com adultos e pares
- Representação criativa
 - Imitar ações do quotidiano através de brincadeiras e momentos de faz de conta
 - Reconhecer pessoas através de fotografias

- Atribuir funções a objetos
- Explorar um objeto de diversas formas
- O movimento e a música
 - Subir e descer de objetos
 - Mover o corpo todo ou partes do mesmo
 - Rastejar ou gatinhar em locais apertados
 - Responder a sons com movimentos corporais
 - Imitar sons
 - Executar gestos de músicas aprendidos
 - Cantar músicas aprendidas
- Comunicação e linguagem
 - Responder a perguntas
 - Fazer perguntas para obter informação
 - Extrair informações a partir de imagens de livros
 - Ouvir histórias
 - Extrair elementos importantes de histórias ouvidas
- Explorar objetos
 - Conhecer vários materiais pela sua textura, sabor, cheiro, aspeto
 - Perceber a permanência do objeto
 - Identificar semelhanças e diferentes entre vários objetos do quotidiano
- Noção precoce de quantidade e de número
 - Compreender a diferença entre a existência de um objeto ou de vários
 - Perceber o conceito de “mais”
- Espaço
 - Compreender a diferença entre dentro e fora, em cima e em baixo
 - Conseguir desmontar e montar coisas
 - Encher e esvaziar recipientes
- Tempo
 - Prever os vários momentos do quotidiano
 - Perceber quando começam e acabam os momentos do quotidiano

- Planificação semanal e diária
 - Semanal

Semana de 6/01/2014 a 10/01/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Atividades realizadas pela educadora	Atividades realizadas pela educadora	“Sentir e saborear” Massas coloridas para modelar	“Sentir e saborear” Massas coloridas para modelar	Instituição encerrada para avaliações
Área curricular/ Intenções	---	---	Explorar objetos e representação criativa -Conhecer vários materiais pela sua textura, sabor, cheiro, aspeto -Explorar um objeto de diversas formas	Explorar objetos e representação criativa -Conhecer vários materiais pela sua textura, sabor, cheiro, aspeto -Explorar um objeto de diversas formas	---

Semana de 13/01 a 17/01/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Atividades realizadas pela educadora	“Dedos coloridos” Tintas caseiras aplicadas na mesa	“Dedos coloridos” Tintas caseiras aplicadas na mesa	“Tantas palhinhas” Atividade de exploração de palhinhas	Atividades realizadas pela educadora no salão
Área curricular/ Intenções	---	Representação criativa - Explorar um objeto de diversas formas	Representação criativa - Explorar um objeto de diversas formas	Representação criativa - Identificar o objeto - Atribuir função ao objeto - Explorar o objeto de variadas formas Explorar objetos - Manusear objetos finos ou de pequenas dimensões	---

Semana de 20/01 a 24/01/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Impossibilidade de realizar atividade devido a constrangimentos inesperados	Impossibilidade de realizar atividade devido a constrangimentos inesperados	“Magia com a massa” Exploração de massa mágica na mesa	“Túnel das sensações” Explorar o túnel sob orientação do adulto	“Chapéu de três bicos” (na sala e continuidade no salão) Escutar uma canção e executar os gestos Aula de movimento no salão
Área curricular/ Intenções	---	---	Representação criativa - Explorar diversos materiais - Reagir a texturas desconhecidas	O movimento e Sentido de si próprio - Mover o corpo todo ou partes do mesmo - Rastejar ou gatinhar em locais apertados - Resolver	O movimento e a música - Responder a sons com movimentos corporais - Executar gestos de músicas aprendidas

				problemas de forma autónoma	
--	--	--	--	-----------------------------------	--

Semana de 27/01 a 31/01/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	“Carimbos coloridos” Explorar a técnica de carimbos	“Túnel das sensações” Explorar o túnel sob orientação do adulto	“Mexe o teu corpo” Movimento ao som de música gravada	“Sons” Explorar instrumentos	Aula de movimento no salão
Área curricular/ Intenções	Representação criativa e Comunicação e Linguagem - Explorar materiais e técnicas - Conhecer palavras novas	O movimento e Sentido de si próprio - Mover o corpo todo ou partes do mesmo - Rastejar ou gatinhar em locais apertados - Resolver problemas de forma autónoma	O movimento e a Música - Mover o corpo todo ou partes do mesmo - Responder a sons com movimentos corporais	A Música - Escutar sons diversos - Reproduzir sons ritmados através de instrumentos	---

- Diária

<p align="center">Nome da atividade “Tantas palhinhas” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Representação criativa	<p>Identificar o objeto</p> <p>Atribuir função ao objeto</p> <p>Explorar o objeto de variadas formas</p>	<p>Diz o nome do objeto</p> <p>Utiliza o objeto sob a sua real função</p> <p>Atribui outras funções ao objeto</p>	<p>A estagiária disponibiliza um alguidar cheio de palhinhas.</p> <p>As crianças exploram o objeto de forma orientada, sendo que a estagiária vai dando dicas e orientando as crianças na sua exploração.</p> <p>“De que cor és esta palhinha?”</p> <p>“Esta palhinha é grande e esta é pequena”</p> <p>“Consegues meter esta palhinha mais pequena dentro da palhinha maior?”</p> <p>“E se soprares pela palhinha?”</p> <p>Em seguida, com uma tigela com água, uma a uma,</p>	<p>A sala não deve estar demasiado desarrumada</p> <p>As crianças estão sentadas no tapete</p> <p>A estagiária coloca o alguidar no meio</p>	<p>Alguidar com palhinhas</p> <p>Tigela com água</p> <p>Alguidar com água</p> <p>Palhinhas</p>

Explorar objetos	Manusear objetos finos	<p>Pega na palhinha com o polegar e o indicador</p> <p>Insera a palhinha mais pequena na palhinha maior</p>	<p>vão experimentar beber água pela palhinha.</p> <p>Com o alguidar, também uma criança de cada vez, vão soprar pela palhinha e fazer bolhas na água.</p>	da sala	coloridas
------------------	------------------------	---	---	---------	-----------

<p align="center">Nome da atividade “Túnel das sensações” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Movimento	Mover o corpo todo ou partes do mesmo	Utiliza as mãos para entrar ou deslocar-se nas caixas ou no túnel Utiliza as mãos e os pés para entrar ou deslocar-se nas caixas ou no túnel	A estagiária disponibiliza um túnel de cartão com materiais de diferentes texturas no interior. As crianças têm orientação do adulto na exploração dos diferentes materiais que estão no interior do túnel, bem como a sua textura, cor e forma.	A sala não deve estar demasiado desarrumada A atividade deve ser realizada com duas ou três crianças Deve apenas entrar uma criança de cada vez para evitar que se gerem conflitos no interior do túnel	Cartão Fita adesiva Individuais de mesa com texturas diferentes (áspero e macio e fofo)
	Rastejar/ gatinhar em locais apertados	Rasteja/gatinha para se deslocar em locais apertados			Plástico de bolhas Papel celofane colorido (para refletir no interior)
Sentido de si próprio	Resolver problemas de forma autónoma	Em situações de dificuldade, não desiste de as ultrapassar Encontra solução em momentos de dificuldades			


<p align="center">Nome da atividade “Mexe o teu corpo” Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
O movimento e a música	<p>Mover o corpo todo ou partes do mesmo</p> <p>Responder a sons com movimentos corporais</p>	<p>Mover o corpo, ou parte dele, ao som da música</p> <p>Reage à música</p> <p>Executa movimentos corporais consoante o ritmo e a intensidade da música</p>	<p>A estagiária coloca a música a tocar, inicialmente num volume baixo. Vai aumentando gradualmente.</p> <p>Vai mudando de música, colocando alternadamente músicas com andamento mais acelerado, ou mais lento e com intensidade mais forte ou mais fraca.</p>	<p>A sala deve estar arrumada</p> <p>As crianças estão dispersas pela sala</p> <p>A estagiária coloca a música a tocar num volume moderado, de maneira a que todas as criança a consigam ouvir</p>	<p>Rádio</p> <p>Músicas gravadas com ritmos e intensidades diferentes</p>

<p style="text-align: center;">Nome da atividade “Sons” Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos

<p style="text-align: center;">A música</p>	<p>Escutar sons diversos</p> <p>Reproduzir sons ritmados através de instrumentos</p>	<p>Está atento ao som</p> <p>Experimenta os instrumentos</p> <p>Tenta reproduzir sons</p> <p>Tenta reproduzir ritmos</p>	<p>A estagiária mostra, um a um, os vários instrumentos bem como o seu som. Mostra às crianças como podem utilizar os vários instrumentos.</p> <p>Canta algumas canções incluindo os instrumentos.</p> <p>Dá os instrumentos às crianças para que experimentem e explorem o seu som.</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete de frente para a estagiária</p> <p>Define as regras, antes de mostrar os instrumentos.</p> <p>As crianças só podem utilizar os instrumentos quando tiverem ordem para tal.</p> <p>A estagiária mostra os instrumentos gradualmente.</p>	<p>Voz</p> <p>Instrumentos construídos com diversos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garrafas de plástico - Arroz - Tubos de cartão - Pioneses - Fita-cola - Caixa de pastilhas - Guardanapos
---	--	--	--	---	---

<p align="center">Nome da atividade “Era uma vez...” Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Comunicação e Linguagem	Responder a sons com movimentos corporais	Reage à canção	A estagiária conta a história e em seguida fala com as crianças sobre alguns elementos da história, fazendo perguntas, apontando para elementos importantes, etc.	As crianças estão sentadas no tapete	Livro de histórias
	Executar gestos de músicas aprendidas	Executa movimentos corporais consoante o ritmo e a intensidade da canção			

<p align="center">Nome da atividade “Sentir e saborear” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Explorar objetos	Conhecer vários materiais pela sua textura, sabor, cheiro, aspeto		A estagiária dá a cada criança um pedaço de massa colorida. As crianças exploram a massa livremente em cima da mesa.	Esta atividade deverá ser realizada com poucas crianças (cerca de quatro ou cinco), uma vez que gera alguma desarrumação, necessitando de maior supervisão As crianças deverão ter vestida uma bata de proteção, ou roupa própria para sujar	Água – 1 chávena e 1/2 Farinha 1 colher de sopa de vinagre 2 colheres de sopa de óleo Bacia ou alguidar Corante alimentar de várias cores Panos Batas ou roupa para sujar
Representação criativa	Explorar um objeto de diversas formas	Molda a massa Coloca-a na boca Coloca-a na cabeça			

<p align="center">Nome da atividade “Derruba os pinos” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Movimento	Mover o corpo todo ou partes do mesmo	Lança a bola com uma ou duas mãos Pontapeia a bola com um e outro pé	São fornecidos às crianças pinos grandes e pequenos. A estagiária coloca os pinos seguinte ordem:	Esta atividade deverá ser realizada com poucas crianças (cerca de duas ou três), para que estas não estejam muito tempo à espera para derrubar os pinos Os pinos são dispostos próximos uns dos outros para reduzir o grau de dificuldade, uma vez que quanto	Garrafas de plástico grandes e pequenas (0,33 e 0,50) com areia Bola
	Lançar a bola com precisão	Derruba alguns pinos	 <p>As crianças derrubam os pinos que conseguirem com a bola. Podem pontapear a bola ou lança-la com uma ou duas mãos. Cada criança lança a bola uma vez, e vai para o fim da fila.</p>		

<p style="text-align: center;">Relações sociais</p>	<p>Respeitar os outros</p>	<p>Espera pela sua vez para executar a tarefa</p> <p>Está na fila sem empurrar os colegas</p>	<p>As crianças executam a tarefa até quererem</p>	<p>mais afastados estiverem, mais difícil será para a criança derrubá-los</p>	
---	----------------------------	---	---	---	--

<p align="center">Nome da atividade “Dedos coloridos” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos

Representação criativa	Explorar um objeto de diversas formas	<p>Sente a textura da tinta</p> <p>Cria traços e formas diversas com as mãos e os dedos</p> <p>Saboreia a tinta</p>	<p>As tintas são colocadas à disposição das crianças e, em cima das mesas, estas aplicam a tinta com as mãos.</p> <p>Após a exploração, é feito o decalque da produção da criança numa folha.</p>	<p>As crianças estão sentadas à mesa</p> <p>Esta atividade deverá ser realizada com poucas crianças (cerca de duas ou três), uma vez que gera alguma desarrumação, necessitando de maior supervisão</p> <p>As crianças deverão ter vestida uma bata de proteção, ou roupa própria para sujar</p> <p>Conforme a idade da criança, esta pode retirar as cores dos recipientes sozinha ou com ajuda de um adulto</p> <p>Enquanto duas crianças realizam a atividade, as restantes estão com a educadora e a técnica de ação educativa.</p>	<p>Água</p> <p>Farinha</p> <p>Sal grosso</p> <p>Xícara para medir</p> <p>Tigela e colher</p> <p>Corante alimentar</p> <p>Papel manteigueiro</p> <p>Equipa educativa</p>
	<p>Nome da atividade</p> <p>“Chapéu de três bicos”</p> <p>Atividade de grande grupo</p>				

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
O movimento e a música	<p>Responder a sons com movimentos corporais</p> <p>Executar gestos de músicas aprendidas</p>	<p>Reage à canção</p> <p>Executa movimentos corporais consoante o ritmo e a intensidade da canção</p> <p>Imita os gestos executados pela estagiária</p>	<p>Na sala:</p> <p>A estagiária canta a canção com gestos.</p> <p>Depois de cantar a canção mostra o chapéu às crianças e pergunta:</p> <p>“Sabem o que é isto?”</p> <p>“Onde se coloca?”</p> <p>“Quantos bicos tem?”</p> <p>Conta com as crianças o número de bicos do chapéu.</p> <p>Canta mais uma vez a canção com gestos.</p> <p>Em seguida coloca o chapéu na cabeça das crianças.</p> <p>A atividade tem continuação no salão, onde se canta novamente a canção com gestos.</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete de frente para a estagiária</p> <p>O chapéu está escondido, até ao momento em que o vai utilizar, para evitar distrações por parte das crianças</p>	<p>Voz</p> <p>Chapéu triangular feito de jornal (grande) para estagiária e equipa educativa</p> <p>Chapéus de papel (pequenos) para as crianças</p>

<p align="center">Nome da atividade “Magia com a massa” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Representação criativa	<p>Explorar diversos materiais</p> <p>Reagir a texturas desconhecidas</p>	<p>Sente a textura da massa</p> <p>Aperta a massa</p> <p>Pega na massa</p> <p>Demonstra agrado ou desagrado ao tocar na massa</p>	<p>A massa é preparada com as crianças. É fornecida a farinha às crianças e explorada a sua textura e a sua cor. Em seguida, a estagiária mistura água à farinha e vai explicando às crianças o que está a fazer.</p> <p>A massa é colocada em cima da mesa, à frente da criança.</p> <p>A criança explora a massa sob orientação do adulto.</p>	<p>As crianças estão sentadas à mesa</p> <p>Esta atividade deverá ser realizada com poucas crianças (cerca de duas), uma vez que gera alguma sujidade, necessitando de maior supervisão</p> <p>As crianças deverão ter vestida uma bata de proteção, ou roupa própria para sujar</p>	<p>Água</p> <p>Farinha maisena</p> <p>Batas</p>

<p align="center">Nome da atividade “Carimbos coloridos” Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Representação criativa	Explorar materiais e técnicas	Aplica a tinta com o carimbo Reproduz formas livremente	As crianças têm à sua disposição tintas caseiras de cores diversas. A criança utiliza os diversos carimbos na folha, fazendo reproduções livres. A estagiária vai orientando a atividade, mostrando como se utilizam os carimbos.	As crianças estão sentadas à mesa Esta atividade deverá ser realizada com poucas crianças (cerca de duas), uma vez que gera alguma sujeira, necessitando de maior supervisão Na mesa estão recipientes com as tintas, dos quais as crianças tiram as tintas com o auxílio do adulto As crianças deverão ter vestida uma bata de proteção, ou roupa	Água Gelatina em pó Corante Carimbos diversos: -Plástico de bolhas -Tubos de cartão

Comunicação e Linguagem	Conhecer palavras novas	Diz o nome das cores Verbaliza o que está a fazer		própria para sujar	-Esponjas de fécula de batata Batas
-------------------------	-------------------------	--	--	--------------------	--

- Identificação da problemática

A identificação da problemática, em contexto de creche, foi surgindo no decorrer da intervenção. Desde o início percebi que o grupo de crianças da sala de creche era bastante heterogêneo. Para além de serem todos muito novos, verifica-se uma grande diferença de idades entre as mesmas. No decorrer da PPS, fui entendendo que não seria possível a participação de todas as crianças em todas as atividades, nem ao mesmo tempo. Para além disso, entendi também que dada a diferença dos ritmos de cada criança, em função da sua idade, requer do educador a capacidade de adaptar a sua ação em função desse aspeto. O tempo para estar sentado no tapete a ouvir uma história ou a cantar, não era o mesmo para todas as crianças. Pontualmente foi possível manter todo o grupo sentado e atento, mas, com frequência, viam-se as crianças mais pequenas a perder a atenção da atividade e a foca-la em outros pontos do espaço e, desta forma, partiam para a exploração de outros materiais e áreas da sala de atividades. Fui percebendo, pela observação feita à ação da educadora relativamente a esta questão, que este ritmo deve ser respeitado e, se a criança atingiu o seu limite da atenção e interesse por determinada atividade, então porque não deixá-la explorar outras atividades do seu interesse? Desta forma, fui percebendo a importância da diferenciação pedagógica, em creche, bem como em grupos onde a heterogeneidade é tão evidente. Desta forma, de acordo com Hopkins (2001), citado por Roldão (2003), “As práticas de ensino bem sucedidas estudadas na investigação são recorrentemente aquelas que apostam em organizar estratégias de diferenciação autêntica para os seus diferentes estudantes”. (n.p.).

Neste sentido, será pertinente e necessário a criação de estratégias que permitam organizar a ação do educador tendo em vista a diferenciação face à heterogeneidade do grupo de crianças. Segundo Perreud (1999), citado por Roldão (2003), “A operacionalização de uma diferenciação consistente para um sucesso menos ofensivamente diferente, em termos de escola e currículo, consiste em reconstruir a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e aprender”. (n.p.). Nesta linha de pensamento, Roldão (2003) acrescenta que, o educador estrutura a sua ação “tomando a diversidade como referente da organização e não como desvio a uma norma tornada insignificativa na escola de hoje.” (n.p.)

Um das estratégias referidas pelo mesmo autor, que a mim me parece fazer sentido, passa pela organização do grupo, prevendo momentos de pequenos grupos, ou

de trabalho mais individualizado e também de uma organização dos tempos das atividades para que sejam mais flexíveis.

No que diz respeito à evolução do espaço-sala, considero que as mudanças são pertinentes em função das necessidades da criança. Ou seja, se for notório que o grupo evidencia interesse sobre determinada área que não está tão presente na sala de atividades, é necessário mobilizar os esforços necessários para que haja uma evolução dos espaços e dos materiais, no sentido de satisfazer as necessidades das crianças relativamente a essa área que lhes interessa. Se também for evidente que alguns materiais não representam um foco de interesse para as crianças, então será pertinente fazer uma renovação dos materiais disponibilizados.

O trabalho de equipa parece-me imprescindível em qualquer momento e qualquer que seja a caracterização do grupo. Mas, face a disparidades tão evidentes num grupo de crianças, a equipa educativa assume um papel preponderante no seu quotidiano. São um poderoso auxílio para o educador, no sentido de permitir que existam momentos de trabalho diferenciado com diferentes grupos de crianças de uma sala de atividades. O educador, no seu plano de ação, pode prever e criar atividades diferenciadas para as crianças e incluir a equipa educativa da sala na dinamização dessas atividades, enquanto o educador está com outro grupo de crianças.

A importância das famílias na estruturação da ação do educador, com vista a diferenciação pedagógica, prende-se com a necessidade de o educador ter, de acordo com Santos (n.d), um conhecimento aprofundado da criança. É certo que esse conhecimento vai sendo construído ao longo do tempo, mas, será tão mais difícil fazê-lo, quanto menor for o envolvimento com as famílias. Este envolvimento pode passar, numa primeira fase, com o seu contributo no sentido de caracterizar as crianças, fornecendo ao educador essa caracterização sob diversas formas, textos, desenhos, entre outros. Desta forma, é transmitido ao educador aspetos fundamentais da criança relacionados com a sua personalidade, temperamento, gostos, etc.

Secção 3 – processos de avaliação

- Avaliação pessoal semanal

6/01/2014

No primeiro dia do período de intervenção não realizei nenhuma atividade própria, aproveitando para esclarecer algumas dúvidas com a educadora cooperante e para me ambientar novamente às crianças e elas a mim. Estava um pouco ansiosa pelo facto de se ter iniciado um período de intervenção através do qual temos a oportunidade de observar, aprender, recolher informações para a construção do nosso trabalho. O receio que tenho é o de não conseguir captar momentos importantes por estar perdida e embrenhada no dia-a-dia da creche.

Neste dia, apenas cinco crianças estiveram presentes na sala, uma das quais, a Clara (Pinipon), está em fase de adaptação e apenas ficou até à hora do almoço. De manhã, a mãe da menina permaneceu na sala durante cerca de uma hora, sendo que, após a sua saída, a menina ficou muito chorosa, mantendo-se assim o resto da manhã.

7/01/2014

No segundo dia da intervenção, depois de acordado com a educadora, não realizei nenhuma atividade uma vez que a educadora tinha uma atividade para terminar relacionada ao dia de Reis que não teve oportunidade de terminar pelo facto de terem faltado muitas crianças no dia anterior. Neste dia conheci outra menina do grupo, a Janaina (Pocaontas), que não esteve presente na semana de observação. Talvez pelo facto de não me conhecer e sentir que sou uma estranha na sala, a primeira abordagem com a menina não foi fácil. Foi rejeitando a minha ajuda em determinadas situações, o que na altura me deixou ansiosa e frustrada.

Ao longo do dia fui falando com a educadora e fui tentando perceber como poderia gerir a rotina para poder encaixar as minhas atividades. A educadora sugeriu-me, tendo em conta a própria rotina da creche, realizar as minhas atividades no período da manhã, entre as 10h e as 11h, por ser o período de tempo livre mais longo da rotina da sala. Para além disso, a educadora referiu que por ser de manhã, a atenção e capacidade de concentração das crianças é maior, tornando, dentro do possível, as atividades mais produtivas para as crianças.

Decidi que talvez seja melhor, pela heterogeneidade do grupo e por serem, no geral, muito pequeninos, que a atividade de amanhã seja realizada com pequenos grupos de crianças.

8/01/2014

Após a rotina diária (comer a fruta e cantar o “Bom dia”), dei início à minha atividade. Esta consistiu no manuseamento e experimentação de massa caseira colorida. A atividade foi realizada com seis crianças do grupo. Uma delas, o Gi (Mimocas), esteve quase toda a atividade a comer a massa. Não sei se não foi suficientemente interessante para ele o facto de poder mexer, apertar e sentir a massa com as mãos, mas não fiquei totalmente desapontada porque considero que o facto de a colocar na boca, ou mesmo comer a massa, faça parte do processo de experimentação. Relativamente ao restante grupo, três das crianças, o Leandro (Querubim), a Matilde (Nana) e o Fábio (Kuala), mostraram estar mais interessados em mexer na massa. A “Nana”, que é das mais velhas do grupo, mostrou-se mais entusiasmada, ao mexer na massa, ao fazer bolinhas e ao enterrar o dedo na massa. O “Kuala” também me pareceu interessado pelo facto de ir sorrindo enquanto mexia e sentia a massa. Apertou-a e tentou imitar-me quando lhe mostrei como se faziam bolinhas para se colocar em cima de uma “pizza”. O “Querubim” também mexeu na massa, apertou-a e fez bolinhas. O “Chuchas” que se manteve choroso desde que o pai o deixou na sala, estranhou a massa e resistiu mais ao toque, talvez por estar triste e um pouco mal disposto. O “Pépe Rápido” também estranhou um pouco a massa, mas gradualmente foi tocando a apertando.

No geral, as crianças permaneceram na atividade cerca de dez minutos, sendo que uns abandonaram a atividade mais cedo e outros permaneceram interessados mais algum tempo. No entanto, penso que a atividade correu bem apesar do facto de este grupo ser muito novo e ainda não ter tido muito contacto com este tipo de material. Esta atividade exigia que as crianças estivessem sentadas nas cadeiras e que respeitassem os outros não retirando nem mexendo na massa dos colegas. Talvez devesse ter sido mais perentória na transmissão das regras para mexer na massa. Sei que estas crianças estão no decorrer do processo de aquisição de regras e é importante que estas estejam bem definidas e que sejam transmitidas claramente e frequentemente às crianças. Penso que seja uma atividade passível de ser realizada mais vezes e interessante do ponto de vista da exploração de materiais e de texturas.

9/01/2014

Hoje repeti a atividade do dia anterior. Isto deveu-se ao facto de querer ver a reação de algumas crianças a uma segunda abordagem à massa e também por não ter realizado com todo o grupo, proporcionando então a oportunidade de essas crianças experimentarem a massa. No entanto, sem que tivesse previsto, todas as crianças acabaram por se dirigir para a mesa. Desta forma, todo o grupo realizou a atividade.

Esta atividade correu melhor que ontem do ponto de vista do tempo que a generalidade das crianças se manteve na mesa a realizar a atividade. Estiveram atentos e interessados em mexer na massa. A certa altura, e seguindo as sugestões que me foram dadas, trouxe para a mesa de trabalho utensílios da casinha, tais como pratos, tigelas e colheres para que as crianças lhes dessem a utilidade que entendessem. Algumas utilizaram a colher para marcar a massa, outros utilizaram os pratos e as tigelas para colocar a massa dentro. Na realidade, estava um pouco nervosa porque receava que as crianças que ontem rejeitaram a massa o fizessem novamente. Não aceitaram totalmente a massa, mas mexeram mais e revelaram mais interesse. Para além disso, hoje realizaram a atividade as crianças mais novas do grupo. Desta forma, temia que não reagissem à massa. No entanto, a generalidade das crianças aceitou bem a atividade.

Reflexão semanal

O balanço que faço da primeira semana da intervenção em creche é de que foi uma semana de readaptação ao grupo e às rotinas. Três semanas separaram o período de observação do de intervenção e, sendo assim, considero que, tanto para mim como para as crianças, foi importante que fosse feita, da minha parte uma observação das rotinas e das especificidades de cada criança, antes que desse início às atividades programadas. Para as crianças, penso que terá sido importante, primeiramente, conhecer-me melhor e começar a perceber que eu representava mais uma figura em quem podiam confiar. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio ou o encorajamento necessário à realização de tarefas.” (p.65). Sendo assim, ao longo da semana fui tentando estabelecer relações de proximidade com as crianças, quer fosse em momentos de brincadeira livre, momentos de higiene ou de refeição.

Foi importante para mim nos dois primeiros dias ter conversado com a educadora sobre o que eu já tinha planeado e perceber de que forma podia aplica-lo na prática. Relativamente às atividades que realizei, foram uma primeira abordagem, tendo em conta que não tinha tido contacto com crianças tão pequenas, em contexto de creche, e espero vir a evoluir e a melhorar ao longo da intervenção. No primeiro dia em que realizei a atividade da massa de modelar, algumas crianças permaneceram pouco tempo na atividade e outras rejeitaram mesmo mexer na massa. Será que esta reação se deve à pouca experiência que algumas crianças têm de contactar com novas texturas? Talvez seja importante para elas voltar a mexer em texturas diferentes, uma vez que para Hohmann e Weikart (2011), é importante dar a conhecer às crianças materiais que elas não estão habituadas a utilizar. No entanto, considero que, se a criança revelar constantemente um sentimento de rejeição associado a determinado material, poder-se-á experimentar novas atividades que constituam um interesse para a criança. Neste sentido, os mesmos autores afirmam que é igualmente importante planear os tempos, e neste caso de pequenos grupos, em função dos interesses das crianças. Desta forma, percebo que também é importante e muitas vezes funcional, planear atividades de pequenos grupos, sendo que quem não revelar interesse por determinada tarefa, pode realizar outra de que mais gostar.

Na segunda abordagem à modelagem de massa, foi curioso perceber que, apesar de a minha previsão ser a de realizar a atividade com algumas crianças, todo o grupo mostrou interesse em realiza-la. Mesmo as crianças que anteriormente rejeitaram a massa, na segunda experiência mostraram estar mais envolvidas. Desta forma, voltando ao acima referido, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), é importante e rico para as crianças contactarem com materiais a que não estão habituados, que, na minha opinião, inicialmente pode provocar sensações negativas, mas em abordagens seguintes, a exploração pode ser feita com mais vontade e agrado.

No que diz respeito ao trabalho a desenvolver no âmbito da investigação-ação, estou ainda ligeiramente insegura. A verdade é que, por vezes, a quantidade de informação que vou recebendo durante os dias é muita para que a consiga filtrar e selecionar. Muitas vezes estou envolvida nas rotinas que me perco da verdadeira intenção da intervenção.

13/01/2014

Hoje, pelo facto da educadora cooperante necessitar de se ausentar da sala, às 10h, para uma reunião com a coordenadora, não realizei a atividade programada, passando para amanhã a realização da mesma.

O grupo estava muito irrequieto, sendo que algumas crianças passaram algum tempo a chorar, incluindo na hora do almoço. Este facto fez-me ficar ansiosa pois, por vezes, várias crianças choraram ao mesmo tempo sendo mesmo difícil acalmá-las.

Depois do almoço a situação anterior acalmou. Talvez a sesta tenha ajudado. Provavelmente alguma birras estavam relacionadas a cansaço ou sono que as crianças pudessem estar a sentir.

14/01/2014

A atividade programada para o dia de hoje foi realizada com duas crianças do grupo. Inicialmente, pensei em realizar com quatro ou cinco crianças, mas por sugestão da educadora e de uma das técnicas de ação educativa, optei por fazer com duas crianças. Penso que foi uma boa opção uma vez que a atividade consistia na experimentação de tinta caseira, composta por água farinha e corante alimentar, na mesa, para a criança mexer e misturar as cores. Foi também importante ter permitido às crianças mexer na tinta diretamente na mesa por ser mais estável e permitir que executassem os movimentos livremente. A escolha das crianças esteve ligada ao facto de umas delas, a “Nana”, ser das mais velhas do grupo, ser muito curiosa e interessada e, desta forma, considerar que fosse aderir bem à atividade e, por outro lado, pelo facto de achar que a outra criança, o “Cuco”, fosse rejeitar mexer na tinta e querer ver a sua reação. Na realidade, foi muito interessante ver a reação do “Cuco”. O menino, inicialmente, mostrou desconfiança e rejeitou mexer na tinta. No decorrer da atividade foi observando a “Nana” e o que esta fazia com a tinta. Passados alguns momentos, o “Cuco” já mexia na tinta, esfregava, “chapinhava” e quis misturar cores. A outra menina, a “Nana”, mostrou, quase de imediato, interesse pela atividade. Não demorou muito até esta começar a mexer na tinta, pedindo para misturar mais cores. Foi interessante perceber que, após dar por terminada a atividade e lavado as mãos, a “Nana” dirigiu-se novamente para junto da mesa onde tinha realizado a atividade, mostrando interesse em continuar. Nesse momento tive que explicar à menina que era o momento de ir para o refeitório para almoçar e que para a próxima teria a oportunidade de fazer a atividade novamente.

De seguida fui ajudar a lavar as mãos ao restante grupo. No decorrer desta atividade, “Jerry”, uma menina que tenho vindo a perceber que ainda revela alguma dificuldade em ouvir o que o adulto diz, estava a andar pela área da higiene. Pedi-lhe que se dirigisse para a sala, uma vez que já tinha lavado as mãos. A menina agiu como se não tivesse ouvido o que lhe tinha dito e dirigiu-se para o corredor que tem ligação ao berçário. Segui a menina e trouxe-a de volta para a área da higiene para sentá-la numa cadeira que aí se encontrava, repreendendo-a e tentando fazê-la ver que não tinha agido bem. Estes momentos transmitem-me alguma tensão, uma vez que ainda sinto alguma insegurança quando os pequeninos, de alguma forma, me colocam em situações de desafio.

15/01/2014

Hoje o dia foi atribulado, principalmente a parte da manhã. Na sala estive a educadora e eu, uma vez que a técnica de ação educativa necessitou de chegar mais tarde. Depois do “Bom dia” e da atividade realizada pela educadora, de exploração de instrumentos musicais, dei continuidade à atividade de ontem. Escolhi outras duas crianças, utilizando o mesmo critério de ontem, optando por realizar a atividade com uma criança que esperava que se fosse interessar pela atividade, o “Kuala”, e outra sobre a qual não tinha a mesma expectativa, a “Jerry”. Desta vez as minhas expectativas confirmaram-se. A menina mostrou-se muito incomodada por ter a tinta nas mãos e nos braços, cansando-se rapidamente da atividade. O “Kuala” mostrou mais entusiasmo, apesar de no início ter estranhado a tinta. Penso que este é um tipo de atividade a ser realizada com mais frequência, uma vez que, talvez para algumas crianças, as primeiras experiências com texturas diferentes possa causar algum tipo de repulsa.

É possível que, com a realização mais frequente de atividades deste género, as crianças comecem a interessar-se pelas mesmas. No entanto, sei que não vou poder realizar muito mais vezes esta atividade, ou semelhante, pelo facto de ter outras atividades planeadas e o tempo, em creche, passar muito depressa. Precisamente pela falta de tempo, tive de terminar a atividade mais cedo, uma vez que era necessário fazer as camas para a sesta e lavar as mãos para o almoço. No entanto, percebi, através do dia de hoje e em conversa com a educadora, que este tipo de constrangimentos vai surgindo ao longo do ano e que, de certa forma, vão interferindo nas rotinas e no planeamento das atividades. Depois de lavar as mãos às duas crianças que realizaram a atividade e

sabendo que mais nove crianças ainda não tinham as mãos lavadas, tive que optar entre limpar a mesa utilizada para a atividade e dar a início à preparação das camas para a sesta. Tendo em conta que depois do almoço as crianças não iam utilizar a sala, mas sim fazer a sesta, optei por começar a fazer as camas, deixando a mesa para limpar quando as crianças estivessem a dormir. Desta forma, percebi que por vezes é necessário tomar opções práticas e mesmo que o momento seja de alguma confusão, temos que parar e pensar nas prioridades. Naquele momento considerei que a prioridade era que as crianças pudessem seguir para o almoço a horas e que voltassem, dentro do que é o possível, para fazer a sesta, para que a sua rotina não ficasse comprometida.

16/01/2014

A atividade de hoje foi realizada com quatro crianças, depois da rotina normal, o acolhimento e o “Bom dia”. Duas das crianças, “Nana” e “Kuala”, são mais velhas e normalmente revelam alguma curiosidade sobre o que as rodeia. As outras duas crianças, “Pelé” e “Chuchas”, são mais novas, sendo que a primeira ainda não anda e nem sempre reage aos estímulos que lhes são dados. A outra criança já anda, mas nos últimos dias tem estado doente e com o temperamento alterado, chorando frequentemente e revelando dificuldades em comer. Decidi realizar esta atividades com crianças diferentes e sobre as quais tinha expectativas distintas para ver a sua reação. A atividade consistia na exploração de palhinhas coloridas, sendo que fui alertando as crianças para as suas cores, para que serviam e mostrando que umas se podiam encaixar nas outras, visto serem mais finas. Para além disso também pudemos soprar pelas palhinhas, beber água pelas mesmas e fazer bolhas. Duas das crianças, as mais velhas, reagiram bem à atividade. Beberam água pela palhinha, umas delas conseguiu fazer bolhas na água e ambos conseguiram encaixar uma palhinha na outra. A criança que ainda não anda revelou menos interesse pela atividade. Mexeu nas palhinhas com as mãos, mas não quis coloca-las na boca. A outra criança, que tem estado doente, tentou encaixar as palhinhas mas sozinho não conseguiu e também rejeitou a minha ajuda. Quis brincar com a palhinha na água, utilizando-a como se fosse uma colher.

O “Kuala”, a certa altura, desequilibrou-se para cima do alguidar que continha água, molhando o braço. Este incidente talvez tivesse sido evitado se a atividade fosse realizada com menos crianças, podendo concentrar-me e realizar a atividade com mais calma com cada criança. Tenho vindo a perceber que determinado tipo de atividades,

nomeadamente as que exijam utilização de água ou substâncias que sujam, são mais produtivas se forem realizadas com poucas crianças, uma vez que este grupo é bastante heterogéneo e algumas das crianças ainda são bastante pequenas, sendo necessária especial atenção e uma maior orientação das mesmas.

Hoje a hora do almoço correu bem. Foi muito interessante verificar que o “Mimocas” revela cada vez mais vontade em querer comer sozinho. Quando lhe pus o prato de sopa à frequente e me precipitei para o ajudar a comer ele rejeitou. Deixei que comesse sozinho e, de facto, conseguiu comê-la quase toda. É muito interessante ver de perto a evolução das crianças e fazer comparações com a semana de observação.

A “Pinipom”, menina que está em adaptação, chorou pouco esta manhã e almoçou muito bem. Penso que já se vai começando a sentir mais segura e também já sorri quando brincamos com ela.

17/01/2014

Neste dia, depois da rotina normal, composta pelo acolhimento, reforço da manhã e o “Bom dia”, levamos o grupo até ao salão da escola. A educadora referiu ser importante o grupo ir até outros locais para além da sala de atividades. No salão realizou-se uma atividade de música e movimento. Percebi que algumas crianças gostaram muito desta atividade, principalmente a “Nana”. Talvez por ser mais velha e precisar mesmo de atividades mais estimulantes e que nem sempre são possíveis de realizar, tendo em conta as características do próprio grupo.

Durante esta semana fui percebendo o quão importante é a diferenciação pedagógica, principalmente num grupo tão heterogêneo como este. Na realização de algumas atividades, percebi que, por vezes, as atividades são mais produtivas quando são realizadas com uma ou duas crianças. Inicialmente pensava que isso limitaria a continuidade do trabalho, mas percebi que nem todas as atividades têm que ser pensadas e realizadas com todas as crianças. De acordo com Santos (s.d), professores e educadores têm que gerir a sua prática tendo em conta a diversidade dos seus alunos, afirmando que, “Assim, a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico.”(n.p).

Tendo em conta que as crianças desta sala não se encontram todas no mesmo nível de desenvolvimento psicomotor e sendo que cada criança tem as suas características específicas, considero que adequar as atividades ao seu nível de concentração e capacidades motoras é fundamental para que a criança tenha a possibilidade de aprender e de experienciar situações novas ajustadas a si e que delas consiga retirar o essencial às suas aprendizagens. Santos (n.d), afirma que a diferenciação pedagógica é uma “gestão curricular”, que o educador faz, que tem em consideração as diferenças pessoais das crianças e dos seus ritmos de aprendizagem. (s.p). O mesmo autor refere que, para isso, é fundamental que o educador conheça aprofundadamente a criança e que conheça e domine um conjunto de estratégias de ensino. É certo que fui conhecendo as crianças no decorrer da intervenção, mas seria necessário mais tempo para ter a destreza de criar e implementar as atividades da forma mais adequada possível. No entanto, considero de extrema importância ter percebido que esta diferenciação pedagógica é, não só possível de ser implementada, como importante para que a ação do educador possa ser “mais exequível e produtiva.” (Santos, n.d, n.p.)

22/01/2014

Esta manhã, no momento de transição para o almoço, enquanto se faziam as camas, fiquei com o grupo no tapete. Durante alguns minutos o grupo manteve-se calmo e cantamos algumas canções. No entanto, a certa altura, algumas crianças começaram a levantar-se. Será que devia ter encontrado outra estratégia para os manter no tapete? Será que já estavam cansados de estar sentados?

No refeitório pedi a uma menina, “Jerry”, para que sentasse na cadeira, ao que a menina não obedeceu. Decidi intervir e pegar na menina para a sentar na cadeira, mas esta resistiu, fazendo força para que não a conseguisse sentar. Decidi não forçar e levei a menina para outro local para que aí ficasse em pé. Tentou, por diversas vezes, sair, sendo que eu estava por perto para não o permitir. A certa altura, pedi para que se fosse sentar no seu lugar. A menina sentou-se, mas alguns minutos depois tornou a levantar-se. Voltei a sentá-la e não se levantou mais.

Perante esta situação, questiono os limites que devemos considerar para que as crianças não consigam levar a sua vontade adiante. Será que deixar a criança em pé, num local que não foi escolhido por si, é suficiente para fazê-la perceber que é melhor estar sentada no seu lugar?

23/01/2014

Esta manhã realizei a atividade do túnel das sensações. Como tinha previsto, tentei iniciar a atividade com duas crianças. Uma vez que realizei a atividade na sala, todas as crianças revelaram vontade de entrar e mexer no túnel. Este que podia ser um aspeto positivo, do ponto de vista da ludicidade da atividade e do material, tornou-se num aspeto negativo, uma vez que instalou a desorganização.

Refletindo sobre a estratégia utilizada, considero que não estabeleci, com as crianças, as regras de utilização do túnel. Penso que devia, em primeiro lugar, ter sentado as crianças no tapete e conversado com as mesmas sobre o túnel, referindo que apenas uma criança podia entrar, sendo que todos teriam oportunidade. Em seguida, chamava uma criança de cada vez e explorava o túnel, de forma breve. Desta forma, conseguiria manter a organização e promover o aumento da capacidade das crianças em esperar pela sua vez.

24/01/2014

A realização da atividade “chapéu de três bicos”, que tinha como objetivos que as crianças reagissem à canção e que reproduzissem, dentro do possível, os gestos executados por mim, fez-me perceber que este tipo de atividades têm que ser frequentes e repetidas com crianças tão pequenas. Após a atividade, fiquei apreensiva pelo facto de achar que as crianças não aderiram à atividade. No entanto, acho que estiveram atentas. Depois de conversar com a educadora, percebi que, apesar de algumas crianças tentarem imitar os meus gestos, esta atividade tinha de ser repetida, uma vez que constituiu uma novidade para as crianças sendo que, com a continuação da sua exploração, a adesão à mesma seria maior. Ou seja, a introdução de novas canções e gestos que as acompanham, são algo que se faz progressivamente e, tratando-se de um grupo de crianças com idades tão precoces, esse processo pode ser mais prolongado.

Semanal

No decorrer desta semana, fui-me questionando relativamente à importância das regras e da necessidade de torna-las claras para as crianças. Aquando da realização da atividade “Túnel das sensações”, percebi que a estratégia não foi a mais adequada. Percebi, depois de conversar com a educadora, que o estabelecer regras com as crianças, permite que estas percebam o que podem e não podem fazer. Francisco (2006), citado por Lopes, Maes e Vieira (2011), refere ser na infância o período em que a criança começa a interiorizar e a apreender os limites e as regras que vão contribuir para a sua formação enquanto individuo social. Neste sentido, considero que, de facto, seria importante ter definido as regras com as crianças, não só para que as respeitassem naquela atividade em específico, mas também para irem construindo uma crescente capacidade de ouvir e respeitar as regras e os limites em todos os momentos do seu dia. Não me refiro apenas ao respeitar as regras de funcionamento de uma sala, ou de utilização de materiais, refiro-me também às regras que promovem o respeito pelo outro. Na atividade em específico, o facto das crianças se atropelarem para conseguirem entrar no túnel, revelou, de forma clara, que as crianças estão numa fase egocêntrica, em que apenas enfatizam a sua vontade de ver e experimentar. Segundo Almasan e Álvaro (2006), citados por Lopes, Maes e Vieira (2011), quando a criança não começa, desde cedo, a apreender normas e regras de socialização, pode tornar-se num individuo que não valoriza nem respeita o outro, enaltecendo apenas a sua vontade e o seu bem-estar.

27/01/2014

A atividade de hoje, “Carimbos coloridos”, estava prevista ser realizada com duas crianças, no entanto, uma terceira decidiu juntar-se aos colegas e realizar a atividade. As crianças utilizaram os carimbos para registrar na folha as suas produções e considero que, desta forma, os objetivos, relativos à experimentação de novas técnicas, foi conseguido. No entanto, o facto de a atividade ter sido realizada na sala, algumas crianças juntaram-se à mesa de trabalho e por diversas vezes tentaram mexer no trabalho dos colegas. Para além disso, a dada altura, uma criança entornou um recipiente com água que estava em cima da mesa. Desta forma, penso que talvez a atividade devesse ter sido realizada fora da sala, ou que a organização das mesas para a realização da atividade tivesse sido diferente.

28/01/2014

Hoje realizei, mais uma vez, a atividade do “Túnel das sensações. A repetição desta atividade deve-se ao facto de querer melhorar a minha estratégia para a realização da mesma. Desta vez, optei por realizar a atividade em grande grupo uma vez que em pequeno grupo não seria possível, pelo facto de o túnel ser demasiado grande para o realizar fora da sala. Tendo que realizar a atividade dentro da mesma, todas as crianças, na primeira experiência, mostraram vontade de participar na atividade. Desta forma, depois de uma conversa com a educadora cooperante, percebi que a estratégia teria que passar pela reorganização do grupo e do material, face à primeira experiência, durante a atividade. A alteração da estratégia passou pela explicação das regras de utilização do túnel, com as crianças sentadas no tapete, referindo que só uma criança podia estar dentro do túnel, sendo que as outras crianças deviam aguardar a sua vez sentadas. O túnel estava em frente às crianças, não muito perto, mas também não muito distante, para que fosse possível controlar o grupo que estava sentado e, ao mesmo tempo, explorar o túnel com uma criança.

A atividade correu melhor que a anterior, sendo também importante referir que, segundo a educadora cooperante, por ser a segunda experiência com o túnel, o fator surpresa, que muitas vezes pode condicionar de forma negativa o decorrer de uma atividade, já não estava tão presente, levando a que as crianças estivessem mais calmas.

Mais uma vez, percebi a importância da explicação das regras antes de qualquer atividade. É certo que há sempre crianças que não as cumprem, por serem irrequietas ou

estarem cansadas, estando aqui muito presente, principalmente em salas com crianças tão pequenas, o fator temperamento ou mesmo a disposição da criança nesse dia.

29/01/2014

A atividade de hoje, “Mexo o teu corpo”, foi realizada na sala com todo o grupo. As regras foram explicadas, especialmente a regra de não poderem mexer no computador e nas colunas, material externo à sala, ao qual as crianças não estão habituadas e por isso a tendência é de quererem ver e tocar.

Relativamente ao objetivos da atividade, considero que as crianças, apesar de não aderirem de imediato, foram progressivamente percebendo e reagindo à música, bem como ao seu ritmo e intensidade. Em conversa com a educadora, foi referido o facto de, mais uma vez, esta ser um tipo de atividade que deve ser repetida, uma vez que as crianças, com a continuação, vão reagir cada vez mais à música e ao ritmo.

30/01/2014

Hoje realizei a atividade “Sons”. Pelo facto de este grupo ter contacto regular com instrumentos musicais, considerei interessante experimentar explorar sons diferentes dos que estão habituados. Optei por construir os instrumentos, com cores e tamanhos diferentes e que emitissem sons mais ou menos intensos. Aquando da sua construção, os tamanhos estavam apenas relacionados com a intensidade do som. No entanto percebi que, ao mesmo tempo que explorava a intensidade do som com as crianças, podia trabalhar com as crianças as características dos objetos, nomeadamente o “grande” e o “pequeno”. De facto, por vezes estamos focalizados no trabalho de um determinado objetivo ou área de conteúdo e esquecemo-nos de que numa única atividade podemos interligar áreas, tornando a atividade mais interessante e produtiva. No entanto, considero que há que ter em atenção o excesso de informação, principalmente num grupo com crianças tão pequenas.

31/01/2014

A aula de movimento de hoje decorreu no salão. As crianças fizeram um pequeno aquecimento, ao qual nem todas aderiram, mas que correu bem. Apesar de ter dado as regras, algumas crianças insistiam em subir para as Catres, ou subir o espaldar. O grupo estava particularmente irrequieto e mostrou alguma dificuldade em ouvir o que lhe dizíamos, contrariando, muitas vezes as nossas indicações. Talvez a razão desta

desobediência esteja ligada ao facto de estarmos noutra sala, ao qual já se vão habituando, mas que ainda pode causar agitação nas crianças. Esta agitação pode também estar ligada ao facto de ser o final da semana e estarem cansados.

Semanal

Esta semana, com a ida ao salão, local que as crianças têm vindo a visitar todas as sextas, percebi que algumas crianças ficam muito agitadas. Será que o facto de estarmos num local diferente, mais amplo e com outros materiais, terá influência no comportamento das crianças? No entanto, percebi que algumas delas, principalmente as mais velhas, gostam muito de lá estar e passam grande parte do tempo a correr, revelando sinais de bem estar que, segundo Leavers et al (2005), são evidentes quando a criança se diverte, sorri, revela uma expressão calma, ou se mostra ativa. Relativamente à pertinência dos momentos de expressão motora, Lopes (1992), citado por Martins (2010), afirma ser nos dois primeiros anos de vida que a criança desenvolve os movimentos voluntários, nomeando a preensão intencional, o gatinhar e o andar, que mais tarde evoluem para habilidades mais complexas, como seja o correr ou o saltar. Martins (2010), afirma que nesta fase, “a criança aprende capacidades físicas importantes como: coordenação, orientação espaço-temporal, equilíbrio, contacto social, ritmo, diferenciação.” (p.23). Para além disso, refere que as atividades proporcionadas às crianças devem permitir uma liberdade dos movimentos, uma vez que a criança pequena pratica atividade física associada à brincadeira. Desta forma, consolido a minha perspetiva relativamente à necessidade da atividade física nos primeiros anos de vida da criança.

- Avaliação do ambiente educativo

Para a avaliação do ambiente educativo recorri à grelha fornecida pela professora orientadora Ana Simões, que é uma adaptação feita por Cindy Mutschen Carvalho, do Manual “Sics (Ziko) - Well-being and Involvement in Care. A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings”.

Esta grelha de avaliação está dividida da seguinte forma:

1. Qualidade da oferta

- Infraestruturas
- Materiais e atividades

2. Espaço para a iniciativa – liberdade e participação

- Liberdade de escolha
- Regras e convenções
- Participação

3. Estilo do adulto – Empatia

- Intervenção estimulante
- Sensibilidade
- Autonomia

4. Clima de grupo – sentir-se em “casa”

- Ambiente e relações
- Iniciativas

5. Organização – eficácia

- Rotina diária
- Distribuição de tarefas
- Formação dos grupos

No que diz respeito ao primeiro ponto da grelha, Qualidade da oferta, a organização do espaço está bem delimitado, e de perfeito acesso a todas as crianças da sala, assim como os materiais que são adequados à sua idade e tamanho. Existem

também alguns espaços que podem servir para a exploração das crianças, como seja um armário cujas portas são cortinas e no qual as crianças, em alguns momentos do dia e mediante alguma supervisão dos adultos para evitar acidentes, podem utiliza-lo como esconderijo. Relativamente à localização de determinadas áreas da sala, algumas não estão no local mais apropriado, como por exemplo a área dos livros, que está numa zona central da sala, onde há muita movimentação e barulho. Os materiais não estão assinalados de forma a que as crianças os possam identificar, mas estão colocados em prateleiras, como já foi referido, ao seu nível e de fácil acesso visual. Um aspeto muito positivo nesta sala de atividades é o terraço com acesso direto da sala, que permite às crianças, quando as condições atmosféricas são favoráveis, brincar ao ar livre, com triciclos, balancés, andarilhos e uma casinha.

Os materiais existentes nas áreas são suficientes para o número de crianças presentes e há uma grande diversidade de materiais. No entanto, existem alguns materiais em fracas condições, como sejam alguns livros rasgados, alguns jogos sem peças ou brinquedos partidos. Mas é claro o esforço feito por parte da equipa educativa no sentido de ir melhorando e concertando esses materiais que se vão estragando.

No que diz respeito às brincadeiras, diariamente as crianças têm a oportunidade para brincar livremente e são fornecidos materiais de desperdício, como caixas de cartão, para que as crianças as possam explorar de forma livre ou, por vezes orientada, quando são feitas adaptações nas caixas, atribuindo-lhes outras funções, como por exemplo, a de capacete. Os materiais disponíveis na sala, são quase sempre os mesmos mas, por vezes, a educadora traz para a sala novidades. As atividades são pensadas, mas se as crianças revelam falta de atenção ou pouco interesse, a educadora cancela-as e retoma-as noutra momento.

O segundo ponto da grelha diz respeito ao espaço para a iniciativa – liberdade de participação. As crianças, geralmente, quando não estão a decorrer atividades orientadas, têm a liberdade para escolher com o quem brincar e com quem. Relativamente ao espaço exterior, essa liberdade não é tão evidente. Por um lado, nem sempre é possível ir para o exterior devido às condições atmosféricas, por outro lado, uma vez que o grupo vai para o exterior, a porta é fechada e não é possível que as crianças entrem e saiam, principalmente por questões de segurança.

As regras existem e são transmitidas às crianças de forma clara e adequada ao seu nível de compreensão. Visam, essencialmente, o bom funcionamento das

atividades e do dia-a-dia na creche. Relativamente ao estabelecer as regras com as crianças, torna-se mais difícil quando as crianças são muito pequenas, desta forma, não é visível esse aspeto no contexto observado. No entanto, há uma responsabilização crescente das crianças no que diz respeito à participação nas tarefas da sala, ou seja, as crianças desarrumam para brincar, mas no fim são incentivadas a arrumar. Para além disso, depois da sesta, quando se estão a arrumar as camas, uma forma de promover a sua participação, é pedir para as crianças ajudarem a levar os sacos dos cobertores para o armário. Este facto foi cada vez mais evidente e por vezes algumas crianças tinham a iniciativa de o fazer. No que diz respeito à escolha de trabalhos e desenhos para expor na parede, esta participação não é tão evidente.

O terceiro ponto da grelha, diz respeito ao Estilo do adulto – Empatia. No contexto observado é evidente que a educadora tenta promover momentos estimulantes para as crianças, mesmo quando estão em brincadeira livre. Por exemplo, foram dadas às crianças caixas de cartão. A educadora a certa altura, percebeu que as crianças colocavam objetos dentro das mesmas e empurravam-nas para os transportar. Desta forma, a educadora atou fios de trapilho a uma ponta da caixa, criando condições para transformar as caixas em “carrinhos” de transporte. Relativamente ao entusiasmo, a educadora revelou ser muito expressiva, cativava as crianças e motivava-as a explorar. Para além disso, incentivava-as a pensar, colocando questões.

Do ponto de vista da sensibilidade, a educadora cooperante, revelou ser muito carinhosa e atenta às necessidades das crianças, especialmente as que estão a passar por momentos difíceis, como por exemplo, uma criança nova em fase de adaptação à sala de creche. Presta, nos momentos de rotina, atenção individualizada às crianças. Incentiva-as a experimentar e a tentar chegar mais longe e atribui feedback positivo quando as crianças tomam iniciativas e alcançam novas etapas, como o início da utilização do bacio.

A educadora permite, também, que as crianças sejam autónomas. Em certos momentos, as crianças deparam-se com situações com as quais têm dificuldade em lidar, mas a educadora opta por deixar que seja a criança a ultrapassar os obstáculos sozinha. No entanto, fica atenta para perceber se em algum momento será necessária a sua intervenção. Em momento de brincadeira livre, as crianças têm a liberdade

para escolher o que querem fazer. Relativamente a atividades orientadas, têm liberdade para explorar os materiais à sua vontade.

Relativamente ao quarto ponto da grelha, Clima de grupo – sentir-se em “casa”, é notória a existência de um ambiente calmo, dentro do possível com crianças tão pequenas. As crianças brincam e vão interagindo umas com as outras. Para além disso, as crianças relacionam-se com os adultos, têm-nos como referência e sabem que são figuras a quem podem recorrer sempre que precisarem de atenção, de partilhar tarefas e produções realizadas ou colocar questões.

No que diz respeito às iniciativas, a sala está decorada com cores agradáveis e tem zonas onde as crianças se possam sentar em conjunto, de forma confortável, como o tapete com almofadas. Para além disso, as crianças almoçam e lancham no refeitório, sentados à mesa de frente uns para os outros, promovendo, desta forma, as interações entre pares. Relativamente aos espaços dedicados à exposição dos trabalhos das crianças, estes existem dentro da sala. Não verifiquei nenhum espaço, pertencente à sala de creche, no exterior. No que diz respeito a elementos representativos do lar das crianças, de momento ainda não existem fotografias das famílias afixadas na sala. Relativamente à exploração de emoções, a educadora conta histórias e canta canções, revelando sentimentos das personagens de forma expressiva.

O quinto, e último ponto, diz respeito à organização – eficácia. Relativamente ao planeamento do dia, para que as crianças consigam perceber e interiorizar como este está estruturado, a educadora vai transmitindo sinais e vai referindo, ao longo do mesmo, o que se segue, como pro exemplo, “vamos à papa”, para indicar quando vão almoçar ou lanchar, ou, de manhã, “vamos arrumar e sentar no tapete”, indicando que se vai cantar o “Bom Dia”. Os tempos mortos são geridos tendo em conta o número de elementos adultos presentes na sala, para que um deles possa proporcionar às crianças, que esperam pela vez de lavar as mãos ou mudar a fralda, momentos de grupo nos quais se cantam canções, se fazem bolas de sabão ou se conversa. Há um esforço no sentido de respeitar os ritmos das crianças, principalmente as mais pequenas, que ainda não conseguem estar muito tempo sentadas no tapete. O respeito pela criança, passa também por compreender quando esta não tem apetite, porque está doente, ou comeu há pouco tempo.

A equipa educativa mostrou estar em perfeita sintonia no que diz respeito à distribuição de tarefas. Adultos sempre presentes, atentos e cooperantes. Para além disso, há uma partilha constante de experiências entre si.

Por último, no que respeita à formação dos grupos e pelas características deste, há uma preocupação em respeitar as crianças em função do seu nível de desenvolvimento para a realização de determinadas atividades. Algumas são perfeitamente realizadas em grande grupo, mas outras exigem que seja feita uma divisão das crianças.

A avaliação do grupo de crianças em sala de creche nem sempre se revelou uma tarefa fácil. Através de registros diários, em que fui relatando alguns comportamentos das crianças, será possível realizar esta avaliação.

Decidi fazer a avaliação qualitativa das crianças, com base nas Experiências – Chave High/Scope para bebês e crianças. As Experiências – Chave são nove, que passo a elencar:

- Sentido de si próprio
- Relações sociais
- Representação criativa
- Movimento
- Música
- Comunicação e linguagem
- Explorar objetos
- Noção precoce de quantidade e número
- Espaço
- Tempo

Relativamente ao *sentido de si próprio*, a generalidade do grupo revelou ser capaz de expressar iniciativa, pois, com frequência, selecionavam os brinquedos que queriam ou os que não queriam, e expressavam a sua vontade em diversos aspetos. Relativamente ao ser capaz de distinguir o “eu” dos outros, a generalidade das crianças era capaz de se reconhecer ao espelho ou em fotografias e, os mais velhos, com regularidade, disputavam os brinquedos, reclamando-os como sendo seus. No que diz respeito à capacidade da criança em ser capaz de resolver os problemas que surgem durante a exploração ou brincadeira, o grupo revelou estar mais dependente do adulto. Ou seja, foi frequente a observação de crianças em situações de dificuldade durante a brincadeira, como um pé preso, o não conseguir sair do triciclo, não conseguir alcançar determinado objeto. Nessas situações, também foi possível perceber que quase todas as crianças reagem mal a tais dificuldades, chorando como forma de pedir auxílio ao adulto. Poucas foram as crianças, que observei, que eram persistentes na tentativa de resolver o seu problema.

Por fim, no que diz respeito ao ser capaz de fazer coisas por si próprio, este grupo mostrou uma evolução positiva. Desde a semana de observação, até ao final da PPS, foi

possível verificar que algumas crianças, que inicialmente comiam com a ajuda do adulto, progressivamente foram revelando a sua vontade de o fazer de forma autónoma. Num momento de refeição, estava a ajudar uma criança a comer a sopa e esta começou a dar sinais sempre que eu pegava na colher para lhe dar a sopa. A criança afastava a cabeça, como se não quisesse, efetivamente, comer. Experimentei deixá-la comer sozinha. A criança, desde então, come sempre sozinha, com a colher, ou com as mãos. Outras crianças mostraram evoluções no que diz respeito ao uso do bacio. Foi possível verificar o aumento do número de crianças sentadas no bacio, nas horas da higiene.

Nas *relações sociais*, este grupo de crianças, mostrou ser capaz de se relacionar com os adultos, mesmo os que não conhecem bem. Existem, claro, algumas exceções de crianças cuja confiança tem de ser conquistada, antes de se estabelecer qualquer vínculo. As relações entre pares, relativamente aos mais velhos, eram feitas através de brincadeiras que desenvolviam em conjunto. Por exemplo, foi possível observar algumas crianças, na área da casinha, a dar “a papa” aos amigos. Para além disso, trocavam, por vezes, “dedos de conversa”. Algumas vezes estas relações não eram positivas. Determinadas crianças recorriam à violência para afastar as outras crianças do brinquedo que desejavam. Algumas faziam-no para se defender da criança que lhes queria tirar o brinquedo, outras, as que queriam tirar o brinquedo, faziam-no para alcançar o seu objetivo. As crianças mais novas, regularmente, brincavam sozinhas. Relativamente às questões da empatia e respeito pelos sentimentos dos outros, algumas crianças, as mais velhas, quando viam um colega a chorar, aproximavam-se, faziam festas ou davam abraços, revelando sinais de preocupação em relação ao estado de ansiedade do amigo.

Na representação criativa, algumas crianças revelam ser capazes de brincar ao faz-de-conta, imitando algumas situações do quotidiano, imitando sons de animais que veem em livros. Outras ainda não atribuem significado a muitos objetos, como os da área da casinha. Na expressão artística, grande parte das crianças rejeita, inicialmente, materiais como as massas de modelar, ou a digitinta. No entanto, há uma criança, das mais velhas da sala, que revela um enorme interesse pelas atividades relacionadas com a expressão artística. Esta menina, quando está a desenhar numa folha, já vai identificando alguns elementos presentes na sua produção, como “é bola” ou “é pai”.

No que diz respeito ao movimento e à música, algumas crianças, no início da PPS, não tinham adquirido a marcha. No final da intervenção, duas dessas crianças já eram capazes de andar sozinhas, sendo que uma delas, com frequência, é encontrada a

subir cadeiras e mesas. Outra criança, que ainda não andava no início da PPS, no final, continuou sem ter adquirido a marcha, mas revelou uma evolução no sentido em que começou a gatinhar de forma vigorosa, começou a utilizar o andarilho, a colocar-se de pé, apoiado em mesas, e já consegue colocar-se de joelhos em cadeiras. As que já tinham a marcha adquirida, revelaram ser capazes de movimentar objetos, empurrando carros ou puxando caixas de cartão para transportar brinquedos. Relativamente à música, a generalidade das crianças responde a sons, de música gravada ou de canções, com gestos, abanando a cabeça, os braços e, os que andam, são capazes de mover todo o corpo. Por vezes, nos primeiros momentos em que surge a música, algumas crianças não reagem mas, progressivamente, começaram a acompanhar o som com o movimento do corpo.

No que respeita à experiência-chave *comunicação e linguagem*, a generalidade do grupo, mesmo as crianças mais pequenas, mostraram ser capazes de responder à chamada do seu nome e, no caso das crianças mais velhas, respondem a pedidos feitos pelo adulto com ações, por exemplo, quando o adulto refere que é hora de “ir à papa”, as crianças começam a dirigir-se para a porta da sala. Para além disso, algumas crianças mostraram, também, ser capazes de estabelecer uma comunicação não-verbal, através de gestos, mostrando aos adultos objetos, ou apontando para locais, indicando querer algum objeto que lá se encontra e que não conseguem alcançar. No que diz respeito à comunicação dar-e-receber, algumas crianças mostraram ser capazes de olhar diretamente para a pessoa com quem estão a comunicar, utilizando sorrisos, balbucios ou palavras para conversar ou fazer perguntas, revelando também ser capaz de estabelecer uma comunicação verbal. Relativamente à exploração de livros de imagens, as crianças mais pequenas tinham o hábito de mexer e coloca-los na boca. Algumas crianças mais velhas também o faziam, mas outras, pegavam no livro, abriam-no, olhavam para as imagens e, por vezes, identificavam-nas (“Cão”) e, no caso de serem animais, reproduziam os seus sons (“Méééé”). Relativamente à apreciação de histórias e canções, a generalidade do grupo mostrou interesse, em momentos de tapete, onde se cantavam canções, batendo palmas e produzindo sons. Algumas crianças, durante atividades livres, traziam livros para junto dos adultos e pediam para ouvir histórias.

A exploração dos objetos, segundo Post e Hohmann (2011), é a forma de as crianças se envolverem no mundo que as rodeia, começando a conhecer as características dos objetos que dele fazem parte. Este grupo de crianças, revelou estar numa fase em que ainda explora os materiais com a boca. Para além disso, utiliza certos

objetos para bater nas mesas, apercebendo-se dos sons que são produzidos por determinada ação.

O desenvolvimento da permanência do objeto é progressivamente evidenciada pelas crianças, através de jogos do “cucu”, do qual são muito apreciadoras.

A noção de quantidade e número, neste grupo de crianças, começa a ser evidente em situações nas quais revelam a capacidade de perceber a noção de mais. Muitas vezes, durante as refeições, as crianças mais velhas pedem mais comida, levantando o prato ou pedindo “mais”, ou, durante a brincadeira livre, foi possível vê-los a juntar vários objetos, dentro de uma caixa ou do carrinho das compras, para os transportar para outro local. Para além disso, algumas crianças apontam para conjuntos de três ou quatro objetos e conseguem contar cada um deles.

Relativamente à noção de espaço, a generalidade do grupo é capaz de fixar a localização dos objetos na sala e dirigir-se aos mesmos, com os quais deseja brincar. Foi frequente ver as crianças a despejar e a encher recipientes com objetos de pequenas dimensões ou, por outro lado, a tirarem objetos de caixas, cestos ou prateleiras. Algumas crianças revelaram já ser capazes de desmontar coisas e juntá-las novamente. Recordo-me, particularmente de uma criança que na presença de recipientes com tampas de enroscar, como garrafas, acabava por conseguir tirá-las, mesmo as que estavam presas com fita-cola, e coloca-las novamente na garrafa. Outras crianças mostraram já ser capazes de encaixar peças no espaço com a forma correta.

O tempo para crianças tão pequenas, como referem Post e Hohmann (2011), resume-se ao momento presente. Os mesmos autores referem que progressivamente, “À medida que os bebés e as crianças pequenas se enredam nas noções básicas de tempo” (p.51), vão desenvolvendo a capacidade de antecipar acontecimentos que lhes são familiares. Este grupo de crianças, quando vê um elemento da família, que habitualmente os vem buscar à escola, reage de uma determinada forma, sorrindo, correndo em direção ao familiar, dirigindo-se para a porta, prevendo que se aproxima o momento de ir embora. Para além disso, a generalidade destas crianças é capaz de identificar o final de um determinado intervalo de tempo. Por exemplo, quando acabam de comer, algumas crianças afastam o prato ou, facto que observei em duas crianças mais pequenas, mandavam o prato para o chão. Outras crianças já são capazes de verbalizar quando identificam o final de algum intervalo de tempo, dizendo “acabou”.

Secção 4 – Considerações finais

Elaborando uma retrospectiva sobre a intervenção no contexto de creche, vejo que esta foi marcada pela minha vontade de proporcionar às crianças experiências significativas, no âmbito das expressões, nomeadamente a música, o movimento, exploração de objetos e a representação criativa. Considero que as crianças beneficiaram desta intervenção, no sentido em que, no que diz respeito à música e ao movimento, segundo Post e Hohmanm (2011), “Para os bebés e as crianças na fase sensorio-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem.” (p.43). Os mesmos autores referem que as crianças ao terem oportunidade de realizar atividades que permitam que se movimentem “sem constrangimentos, aprendem a medir a sua força física e os seus limites e exercitam padrões de movimentos até que o seu domínio os impele ao próximo desafio físico (...)”. (p. 44). Martins (2010) afirma que o movimento, para a criança, tem uma grande importância em termos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, na medida em que o movimento permite a interação do indivíduo com o ambiente que o envolve, assim como com os outros. Post e Hohmanm (2011) acrescentam que, relativamente à música, as crianças ao terem contacto com som, e movimentos a ela associados, proporcionam-lhes a oportunidade de se apropriarem de capacidades ligadas ao domínio do seu corpo todo, ou partes do mesmo, do movimento de objetos e dos aspetos ligados à exploração “de um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar”. (p.45)

Na exploração de objetos, através de atividades com palhinhas, nas quais as crianças exploravam a sua forma, a sua função, inserindo palhinhas mais finas em palhinhas mais grossas, na exploração de um túnel das sensações, com texturas diferentes no seu interior, no manuseamento de massas caseiras, com cheiros, sabores e cores diferentes, as crianças tiveram a oportunidade de experienciar o que Post e Hohmanm (2011) referem relativamente ao “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz” (p. 47) e também a descoberta da permanência do objeto.

Por fim, relativamente à representação criativa, a exploração de massas de modelar, amassando, fazendo bolinhas ou rolinhos, e digitinta, permitiu às crianças exploração de “materiais de construção e de expressão artística” (Post & Hohmanm, 2011, p. 43), no sentido de começar a tentar representar, através dos materiais, “algo que sabe sobre o mundo.” (Post & Hohmanm, 2011, p. 42)

Acrescento ainda que, ao longo da PPS, no decorrer da dinâmica diária e também nas atividades que desenvolvi, fui fomentando as questões das relações sociais.

Agi no sentido de ter um papel ativo na mediação dos conflitos entre pares, de promover a capacidade das crianças em esperar pela sua vez e em respeitar o outro.

A PPS em creche contribuiu fortemente para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Foi de extrema importância perceber a realidade no contexto, os constrangimentos que vão surgindo, sejam de ordem organizacional, no que diz respeito às limitações relacionadas aos recursos humanos em sala de atividades, ou estejam relacionados com imprevistos ligados ao próprio grupo de crianças, que podem interferir no decorrer do plano de ação do educador. Percebi que é um processo de aprendizagem crescente e que é essencial que o educador seja flexível e tenha a capacidade de se adaptar às adversidades surgidas.

Esta PPS trouxe-me, também, entendimento no que diz respeito à relação com as famílias. Por um lado, de acordo com Machado (2011), em contexto de creche, é muitas vezes difícil para os pais deixarem os seus filhos na escola “(...) porque de certa forma sentem que a sua relação com o seu filho está a ser invadida.” (p. 19). Neste sentido, concordo com o que afirma o mesmo autor no que se refere à necessidade de os pais estabelecerem “um vínculo de confiança com a escola, para se adaptarem à nova situação.” (p.19). Para além disso, Machado (2011), ainda acrescenta que esta relação estabelecida entre a escola e a família é, também, fundamental para que a adaptação da criança à escola seja feita de forma tranquila. Este entendimento surgiu, de forma mais evidente, pelo facto de ter presenciado a fase de adaptação de uma das crianças.

O envolvimento das famílias, no dia-a-dia, é de efetiva importância no que diz respeito à comunicação escola-família, que é imprescindível para a promoção do bem-estar da criança e para o conhecimento aprofundado da mesma, por parte do educador. Isto deve-se ao facto da criança, antes de se encontrar num contexto escolar, já viveu no seio da sua família e passou por experiências e regras distintas. (Machado, 2011). Portanto, acordando com o que refere o mesmo autor, é importante que a escola procure o entendimento “da dinâmica do contexto familiar” de cada criança para que a possa integrar, com todas as suas particularidades e características específicas, na vida escolar. (Machado, 2011, p. 18). É igualmente importante a transmissão da informação, às famílias, relacionada com o percurso de desenvolvimento da criança, as conquistas, as dificuldades que ainda apresenta, como se desenvolve o dia-a-dia na sala de atividades, entre outros, que pode ser feito através de reuniões formais. Penso também ser possível e pertinente a realização de convívios na sala, com a presença das famílias, onde as mesmas têm a oportunidade de se conhecer, trocar impressões e ver as produções das

crianças expostas na sala. É também fundamental que o educador trabalhe no sentido de envolver as famílias no próprio trabalho desenvolvido em sala. Requisitar o contributo das famílias para diversas atividades, no âmbito do que são as suas potencialidades e conhecimentos, porque, segundo Hohmann e Weikart (2011), “Ao trabalhar com crianças é importante que coloquemos o foco naquilo que elas e as suas famílias *conseguem* fazer” (p.106), pode enriquecer fortemente a ação pedagógica.

Referências

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Caloust Glubenkian

Leavers, F. (Ed.), et al (2005). *Sics (Ziko): Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. UK: Kind & Gezin

Lopes, S. Maes, K. & Vieira, M. (2011). Brincar, regras e limites: uma integração possível. *O Portal dos Psicólogos*. Acedido janeiro 24, 2014, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0279.pdf>

Martins, A.M.B. (2010). *Actividade Física e Desenvolvimento Motor: O efeito da Actividade física orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Portugal.

Machado, F. (2011). *A participação dos pais na escola: o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Caloust Glubenkian

Santos, L. (n.d). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido janeiro, 13, 2014, em <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Ed. Presença



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Portfólio

Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Ana Simões

MAFALDA FILIPA FRADINHO RIBEIRO RIOS

JUNHO, 2014

Índice geral

1. Introdução	5
2. Secção 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	6
2.1.Meios onde está inserido	6
2.2.Contexto socioeducativo	6
2.3.Equipa educativa	8
2.4.Família das crianças.....	9
2.5.Grupo de crianças	10
2.6.Análise reflexiva sobre as intenções educativas.....	12
3. Secção 2 – Análise reflexiva da intervenção	19
3.1.Planificação geral	19
3.1.1. Intenções para a ação.....	19
3.1.2. Objetivos a atingir no final da PPS	20
3.2.Planificação semanal e diária e avaliação pessoal semanal.....	24
3.3.Identificação da problemática.....	156
3.4.Notas de campo	157
4. Secção 3 – Processos de avaliação	163
4.1.Avaliação do ambiente educativo.....	163
4.2.Avaliação do grupo de crianças.....	171
4.3.Treino de Leavers	184
4.4.“Faisca” – Portfólio de uma criança.....	193
5. Secção 4 – Considerações finais	223
6. Referências bibliográficas	225

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala.....	14
Figura 2. Produção de “Moranguinho”	49
Figura 3. Máscara do “Homem Aranha”	49
Figura 4. Máscara inspirada no Carnaval de Veneza	49
Figura 5. Construção dos símbolos	63
Figura 6. Construção dos símbolos	63
Figura 7. Representação do “Pai sofá”	75
Figura 8. Representação do “Pai grande”	75
Figura 9. Técnica da palhinha.....	75
Figura 10. Técnica de “Pollock”.....	75
Figura 11. Tabela de frequência do alimento preferido.....	97
Figura 12. Pintura com esponja do placard das regras	97
Figura 13. Pintura do placard da 2ª mesa de refeição”	97
Figura 14. Organização do placard da alimentação.....	113
Figura 15. Tabela de registo de observação do registo das sementes.....	113
Figura 16. Trabalho dos trajes regionais	194
Figura 17. Ficha sobre o carnaval.....	194
Figura 18. 1ª Produção da criança	195
Figura 19. 2ª Produção da criança	195
Figura 20. Representação da figura humana	197
Figura 21. O “Pai grande”	197
Figura 22. Registo da novidade	198
Figura 23. Registo da história “Ainda nada?”	198
Figura 24. Registo da novidade	199
Figura 25. O alimento preferido	199

Figura 26. 1ª Produção da criança	200
Figura 27. 2ª Produção da criança	200
Figura 28. Novidade	200
Figura 29. Novidade do fim-de-semana	201
Figura 30. Definição das carinhas	202
Figura 31. Interpretação das carinhas feita pela criança.....	203
Figura 32. Avaliação feita pela criança	203
Figura 33. Avaliação final	203
Figura 34. Avaliação final	204
Figura 35. Avaliação final	205
Figura 36. Avaliação final	205
Figura 37. Avaliação final	206
Figura 38. Avaliação final	207
Figura 39. Avaliação final	207
Figura 40. Avaliação final	209
Figura 41. Avaliação final	209
Figura 42. Avaliação final	211

Índice de quadros

Quadro 1. Caracterização do grupo de crianças	9
Quadro 2. Organização dos espaços da instituição.....	4
Quadro 3. Legenda da planta da sala	14
Quadro 4. Rotinas	16

1. Introdução

O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir.

Jean Piaget

O presente portfólio, decorrente da Prática Profissional Supervisionada, constitui um instrumento de trabalho para o aluno estagiário e ao mesmo tempo um elemento de avaliação que permite aferir a capacidade do aluno de refletir sobre a sua prática, através dos registos diários e das reflexões semanais e a capacidade do aluno para estruturar a sua ação pedagógica, significativa para as crianças. Para além disso, permite verificar se o aluno é versátil e capaz de explorar novas ideias, diversificando a concretização da mesma.

O presente documento está dividido em secções que incluem, a caracterização do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, na qual estão contempladas as intenções para a ação, os objetivos a atingir no final da Prática Profissional Supervisionada, as planificações semanais e diárias, a identificação da problemática, as notas de campo, o treino de Leavers e os registos da evolução de uma criança organizados num portfólio. Dos processos de avaliação fazem parte a avaliação do ambiente educativo, bem como do grupo de crianças. Por fim, deste portfólio faz parte uma seção dedicada às considerações finais, onde analiso e reflito sobre toda a prática e de que forma contribuiu para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

2. **Secção 1** – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

2.1. Meio onde está inserido o contexto

De acordo com o Projeto Educativo, a instituição cooperante está localizada numa zona constituída por bairros sociais antigos ou de realojamento, sendo que neles habitam várias gerações das famílias. Muitas destas são caracterizadas como sendo disfuncionais, com alguns casos de famílias monoparentais, sendo que os seus elementos fazem parte de elevadas taxas de desemprego ou beneficiam do Rendimento Social de Inserção. Decorrente desta situação, as crianças que têm vindo a frequentar esta instituição, na sua maioria, provêm de agregados familiares vulneráveis. Para além disso, a instituição está envolvida por uma diversidade de estabelecimentos comerciais, como pastelarias, restaurantes, talhos, floristas, farmácias, entre outros. Possui também alguns espaços verdes, parques infantis e escolas.

2.2. Contexto socio educativo

A instituição cooperante teve o seu início em 1971, resultado do trabalho desenvolvido por uma senhora, no âmbito da formação religiosa de crianças, na garantia da sua alimentação e de um local seguro para essas crianças ficarem, enquanto os seus pais trabalhavam. Para além disso, a mesma senhora prestou auxílio à população em geral, no que diz respeito à sua higiene e também alimentação. Com o passar dos anos, foram-se ligando à instituição educadoras de infância e enfermeiras, formando uma equipa que, progressivamente, foi trazendo para a instituição uma dimensão pedagógica. A certa altura, a senhora viu o futuro da instituição ameaçado pela situação de instabilidade política e para o evitar, doou-a ao Estado, garantindo, assim, a continuação do trabalho da instituição.

Atualmente, esta instituição tem no último piso um CAT (Centro de Acolhimento Temporário), onde vivem crianças que foram retiradas às famílias. Algumas frequentam as salas de creche e jardim-de-infância.

No que diz respeito à sua dimensão jurídica, esta instituição é de cariz solidário e é semiprivada. Em termos organizacionais, é constituída por uma diretora, que é comum ao jardim-de-infância e ao Centro de Acolhimento Temporário. Existe uma

coordenadora pedagógica, educadores de infância, assistentes técnicos, assistentes operacionais e auxiliares de educação.

2.3. Equipe educativa

A equipe educativa, segundo Hohmann e Weikart (2011), é o conjunto dos membros adultos, responsáveis pelo grupo de crianças, que trabalha no sentido de planejar e organizar “estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (p. 128). Os mesmos autores definem o trabalho em equipe como sendo “activo”, (p.130), existindo uma troca de conhecimentos das crianças, “apoiantes”, através da partilha da “responsabilidade de promover o trabalho do grupo, estabelecendo objetivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas.” e “respeitador”, no sentido em que os elementos da equipe respeitam a partilha dos outros, o que promove um clima de confiança “para se envolverem em comunicação honesta e para se conhecerem a si próprios e aos seus colaboradores.” (p. 131). Neste sentido, considero o trabalho de equipe um aspeto fundamental na organização da ação pedagógica para o trabalho com as crianças. Uma equipe que trabalhe, efetivamente, em equipe, será promotora de “um serviço educativo, com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

A equipe educativa é constituída por uma educadora e uma técnica de ação educativa. A educadora cooperante é formada em João de Deus e trabalha há mais de vinte anos. É meiga e atenta com as crianças, mas também demonstra firmeza quando necessário. Revelou ser organizada no trabalho que desenvolve diariamente e, relativamente à mediação de conflitos, justa com as crianças. Existem regras estabelecidas com as crianças e procura que todas as cumpram, não havendo exceções. Esta educadora promove a autonomia das crianças, atribuindo-lhes responsabilidades e tarefas diariamente.

A técnica de ação educativa tem cerca de treze anos de experiência em trabalho com crianças e mostrou ser atenta, prática e criativa no que respeita a ideias para a realização de trabalhos em sala. Tal como a educadora cooperante, promove a autonomia das crianças, deixando que desempenhem diversas tarefas sozinhos, como trocar a roupa, quando se sujarem ou fazer pequenos recados.

2.4. Famílias das crianças

A família estabelece uma ligação essencial entre a escola e a criança. Através desta, a escola tem acesso a um conhecimento mais profundo da criança, sendo que esta vem de casa com uma história e um percurso que são importantes para o educador, no que diz respeito à construção da sua prática. Segundo Machado (2011), “(...) é importantíssimo que a escola, perceba a dinâmica do contexto familiar de cada aluno, no sentido de encontrar meios de o integrar com a sua diferença, na vivência quotidiana escolar.” (p. 18). Esta relação escola-família parece-me fundamental, no sentido em que a angústia pode ser maior para os pais, por deixarem um filho pequenino na escola, que para a própria criança. Machado (2011), refere que é importante estabelecer laços com as famílias e envolve-las na vida escolar, para desta forma os tranquilizar e passar essa tranquilidade, tanto à criança, como ao próprio educador.

De acordo com a informação presente no Projeto Pedagógico, as famílias das crianças da sala 4 são compostas por dezanove agregados nucleares, dois monoparentais, um dos quais agregado extenso. As nacionalidades das mesmas variam, sendo que existe uma família romena, uma proveniente do Paraguai, uma brasileira, uma moçambicana, uma cabo-verdiana, uma angolana e quinze portuguesas. Os elementos das famílias têm idades compreendidas entre os vinte e os quarenta e cinco anos, sendo que apenas existe um caso de um pai que tem cinquenta anos.

Relativamente às habilitações escolares, estas famílias têm, na sua maioria, entre o 10º e o 12º ano de escolaridade completo. Existem quatro casos em que os elementos da família têm entre o 4º e o 6º ano de escolaridade e cinco que têm entre o 7º e o 9º ano. Sete são licenciados, um é bacharel e um é pós-graduado. As profissões estão ligadas ao setor terciário, uma vez que as famílias trabalham na área dos serviços, como três professores, uma enfermeira, um arquiteto, empregados de escritório, uma cabeleireira e empregadas domésticas. A condição social da generalidade das famílias é, segundo a educadora, equilibrada, sendo as famílias de classe média. Em alguns casos, um ou outro elemento do agregado ficou desempregado recentemente, tornando a situação económica mais instável.

Segundo a educadora, estas famílias interessam-se pelo percurso educativo das crianças, comparecendo nas reuniões e, em quase todos os casos, estão presentes o pai e a mãe e mostram vontade em participar nas atividades previstas. No entanto, possivelmente por indisponibilidade ou excessiva carga horária laboral, algumas famílias demoram algum tempo a concretizar os trabalhos que são propostos.

2.5. Grupo de crianças

Nome	Idade	Género	Percurso institucional
“Maria”	4 anos	Feminino	Veterano
“Noddy”	4 anos	Feminino	Veterano
“Faisca”	4 anos	Masculino	Veterano
“Flash & Dash”	5 anos	Masculino	Veterano
“Barbie”	3 anos	Feminino	Veterano
“Moranguinho”	3 anos	Feminino	Veterano
“Ben Ten”	4 anos	Masculino	Veterano
“Dra. Brinquedos”	4 anos	Feminino	Veterano
“Flora”	5 anos	Feminino	Veterano
“Ovelha Choné”	3 anos	Feminino	Veterano
“Boneca”	3 anos	Feminino	Veterano
“Beyblade”	3 anos	Masculino	Veterano
“Princesa Pirata”	3 anos	Feminino	Esteve 1 mês em outro JI
“Hansel e Gretel”	4 anos	Masculino	Veterano
“Princesa”	4 anos	Feminino	Veterano
“Homem Aranha”	4 anos	Masculino	Veterano
“Capitão Gancho”	4 anos	Feminino	Veterano
Max Steel”	3 anos	Masculino	Veterano
“Azul”	4 anos	Masculino	Veterano
“Homem Aranha preto”	4 anos	Masculino	Veterano
“Hulk”	3 anos	Masculino	1º ano

Quadro 1: Caracterização do grupo de crianças

Fonte: Elaboração própria, com base na informação presente no Projeto Pedagógico

Segundo a informação presente no Projeto Pedagógico, conversas informais com a educadora cooperante e através de observação direta, pude perceber que este grupo é composto por onze crianças do género feminino e dez do género masculino. Entre as vinte e uma crianças, apenas duas têm cinco anos, sendo que a maioria tem quatro (onze crianças) e oito têm três. Apesar de algumas crianças terem famílias originárias de outros países, todas elas nasceram em Portugal e falam português na escola. Com a

exceção de uma criança, todo o grupo já frequentou o jardim-de-infância ou vem da creche.

De acordo com o Projeto Pedagógico, este grupo apresenta características fortes no que diz respeito à capacidade de se ajudarem uns aos outros, são crianças interessadas, participativas e autónomas, tanto nas rotinas diárias como na resolução de problemas. No entanto, este grupo apresenta alguma dificuldade no que diz respeito ao receio de falhar, revelando ser pouco persistente, e à capacidade de pensar sobre os assuntos e expressar a sua opinião. Algumas crianças apresentam um discurso pouco organizado. Para além disso, o cumprimento de regras e a dificuldade em enfrentar as frustrações são também um ponto menos forte deste grupo.

Estas crianças, segundo o Projeto Pedagógico, têm facilidade em aderir a atividades relacionadas com as expressões, no entanto, ainda revelam alguma dificuldade em expressar a sua criatividade. Relativamente aos sentimentos, é um grupo que não exterioriza o que sente, exceto individualmente, nem quando algo os incomoda. Apesar disso, são crianças que gostam de partilhar momentos do seu quotidiano.

2.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, princípios orientadores, espaços físicos, sala de atividades e materiais, tempos da rotina diária

Após uma análise feita ao Projeto Educativo, é possível perceber que princípios orientam esta instituição. Relativamente à questão de a escola ser um espaço “onde se desenvolvem todas as mudanças preconizadas pelo sistema educativo” (p.11), a instituição recorre aos princípios e às finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo para fundamentar a sua ação. Para além disso, o Projeto Educativo indica que os Projetos Pedagógicos, construídos por cada educador, devem reger-se pelo Manual da Qualidade, no que diz respeito à valência de creche, e também pelas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, no respeitante a creche e a jardim-de-infância.

De acordo com o Projeto Educativo, os objetivos gerais comuns a todas as crianças que frequentem a instituição são no âmbito da promoção do seu bem-estar físico e emocional, do seu desenvolvimento integral, proporcionando cuidados individualizados a cada criança, trabalhar no sentido de despistar possíveis inaptações ou deficiência, estabelecer uma colaboração com as famílias no processo educativo das crianças e proporcionar suporte emocional que possa compensar alguma instabilidade familiar. Estes dois últimos enquadram-se na problemática que a instituição identificou no contexto. Segundo o Projeto Educativo, as competências e responsabilidades dos pais “estão pouco assumidas, ou mesmo desvalorizadas”. (p.16). No mesmo documento, pode-se verificar que a instituição identificou aspetos relacionados às responsabilidades dos pais, como a falta de tempo dedicado às crianças, por exigências laborais, pouca transmissão de hábitos de vida saudáveis e pela existência de um grande número de famílias destruturadas.

Neste sentido, a instituição prevê a realização de uma série de atividades que incluem a participação das famílias, como sejam debates e conferências, ações de sensibilização no âmbito da saúde, alimentação, higiene e competências parentais.

Relativamente aos espaços, esta instituição é constituída por quatro pisos.

Piso	Espaço(s)	
-1	3. Cozinha 4. Armazéns 5. Lavandaria	
0	<ul style="list-style-type: none"> • Creche • 1 sala de jardim de infância • Refeitório • Sala de acolhimento e animação socioeducativa • Sala de convívio de pessoal • PBX – Operadora • Sala da equipa de Técnicas da Casa de Acolhimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniões e atendimento a encarregados de educação • Sanitários • Secretaria • Sala da coordenação • Sala da direção
1	<ul style="list-style-type: none"> • 2 salas de jardim de infância • Salão (amplo) com multifunções (atividades letivas, festas, reuniões, etc.) • Sanitários 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações do Centro de Acolhimento Temporário (CAT) 	

Quadro 2: Organização dos espaços da instituição

Fonte: Elaboração própria, com base em informação retirada do Projeto Educativo

De acordo com o Projeto Pedagógico, os objetivos para este grupo de crianças são relativos ao ser capaz de dialogar e desenvolver a capacidade crítica, promover a iniciativa, a resolução de problemas, a capacidade de respeitar os outros e cumprir as regras de vivência escolar, promover o respeito pela diferença, promover o crescimento da criança em termos cívicos e sócio afetivos, promover situações para a que a criança se expresse de várias formas e desenvolver uma consciência ecológica nas crianças, incentivando a reciclagem de materiais. Para além disso, no Projeto Pedagógico foram definidos objetivos direcionados às famílias, mais concretamente no que diz respeito à sua participação no processo educativo das crianças e também na comunidade onde se inserem.

No que diz respeito a princípios orientadores, este Projeto foi construído com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Para além disso, alguns instrumentos utilizados em sala, como os quadros das presenças, do tempo, das atividades ou as reuniões que se realizam semanalmente, têm o seu fundamento no

MEM. Estas reuniões permitem que as crianças reflitam e avaliem o que foi feito nessa semana, o que gostaram ou não gostaram de fazer e também têm a oportunidade de escolher o que querem fazer na semana seguinte. Para além disso, existe uma tabela com as tarefas semanais, pelas quais algumas crianças ficam responsáveis.

Sala de atividades

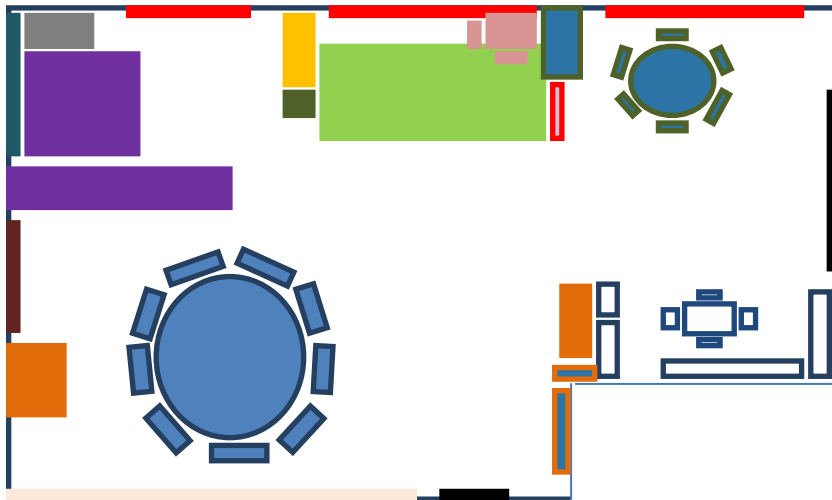



Fig. 1: Planta da sala
Fonte: Elaboração própria

Cor	Área
	Armários de apoio à educadora
	Quadro de presenças, tempo, tarefas e reuniões semanais
	Tapete
	Livros
	Casinha
	Porta
	Construções
	Garagem
	Mesa de trabalho
	Janelas
	Computador
	Armário de arrumos e apoio à educadora
	Experiências
	Porta de acesso à casa de banho e sala do lado (creche)
	Quadro das atividades / placar com trabalhos das crianças
	Jogos de mesa
	Bonecos

	Cabides
---	---------

Quadro 3: Legenda da planta da sala

Fonte: Elaboração própria

A sala de atividades deve atender a determinados parâmetros que possam promover uma boa “dinâmica de um grupo de crianças e as suas aprendizagens” (Martins, 2013, p. 44). Segundo Hohmann e Weikart (2011), materiais arrumados e organizados para estarem ao alcance das crianças e em número suficiente, são uma forma de proporcionar a livre circulação e autonomia das crianças em sala de atividades. Observei que, de facto, a maioria dos materiais destinados ao uso diário pelas crianças, estava efetivamente ao seu alcance, arrumada em prateleiras ou gavetas. Alguns materiais estavam identificados, nomeadamente os jogos e os livros, de maneira a que a sua arrumação fosse feita de acordo com o critério vigente.

A organização desta sala, de acordo com informação fornecida pela educadora cooperante, foi pensada tendo em conta a funcionalidade dos materiais. No entanto, em alguns casos, foram incluídos materiais ou áreas em locais onde havia espaço disponível.

A zona da mesa de trabalho foi colocada junto dos mapas de presenças, tempo, tarefas e reuniões semanais precisamente pela sua funcionalidade. Desta forma, as crianças reúnem-se em torno da mesa, abordam-se assuntos, fazem-se reuniões, marcam-se as presenças e regista-se o estado do tempo. A zona do tapete situa-se entre as construções, a garagem e os bonecos, pelo facto ser uma zona onde as crianças brincam no chão e, dessa forma, fazer sentido que aí esteja. Para além disso, é uma zona da sala com algum espaço e que permite que todas as crianças se sentem, confortavelmente, em momentos de grande grupo. A localização das experiências no mesmo espaço do tapete justifica-se através do facto de não existir outro local possível para a sua inclusão.

A casinha encontra-se no espaço da sala onde existe um espelho. Para além disso, situa-se no espaço da sala com maior área de parede disponível, que permita organizar os materiais aí existentes.

Os livros e o computador estão situados na mesma zona porque, segundo a educadora, faz sentido aliar a zona da leitura à zona multimédia.

Apesar de ser uma sala grande, existem muitas zonas de janelas e portas que, de certa forma, condicionam o aproveitamento do espaço. Para além disso, o facto da zona dos cabides está dentro da sala, retira algum espaço para a organização dos materiais.

Rotinas

Hora	Atividade
8h00 – 9h00	Acolhimento
9h30 – 12h00	Reforço da manhã (fruta) Atividades (sala de atividades)
12h00 – 14h00	Higiene Almoço Recreio
14h00	Atividades livres e dirigidas (sala de atividades)
16h00	Lanche
16h30 - 18h00	Saídas

Quadro 4: Rotinas

Fonte: Elaboração própria

As rotinas, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), auxiliam crianças e adultos a “organizarem o seu tempo”. Os mesmos autores referem também que uma “rotina diária consistente”, possibilita a criança estruturar os acontecimentos do seu dia. Ou seja, a criança começa a criar uma linha temporal, relativamente aos momentos que fazem parte do seu dia, permitindo que se organize e os compreenda. (p.224).

O dia do jardim-de-infância é composto pelo acolhimento, o reforço da manhã, o tempo de atividades, a higiene, almoço, recreio e as saídas. O acolhimento é feito pela equipa educativa que nesse mês está presente às 8h00. As crianças são entregues pelas famílias à equipa educativa e este momento do dia é feito numa sala de acolhimento, onde as crianças veem televisão, ouvem música e brincam de forma livre até à hora de ir para a sala de atividades. No entanto, algumas crianças chegam à sala, com frequência, depois das 9h30, o que perturba, de certa forma, as atividades que já estão a decorrer. Para além disso, essas crianças perdem o momento do reforço da manhã e a marcação das presenças. Há um incentivo por parte da educadora e da técnica de ação educativa no sentido de as famílias chegarem mais cedo ao jardim-de-infância, por um lado, para

que as crianças não percam os primeiros momentos da manhã e, por outro, para que não haja uma interrupção constante das atividades que estão a decorrer. Até à hora do almoço, na sala de atividades, realizam-se trabalhos e atividades estimulantes que, de acordo com o Projeto Pedagógico, promovem também uma articulação com as escolhas das crianças de forma a envolvê-las nas tarefas. Há também há algum tempo para a brincadeira livre. Cerca das 12h00, as crianças fazem a higiene e seguem para o almoço. Neste momento do dia, também há lugar para a atribuição de tarefas às crianças, sendo que uma delas fica encarregue de distribuir o pão pelos colegas.

Depois do almoço, as crianças seguem para o recreio onde ficam até às 14h00. Por vezes, quando as condições atmosféricas não o permitem, as crianças ficam na sala de acolhimento onde veem televisão, ouvem música ou brincam livremente. Às 14h00 vão para a sala e, até as 16h00, dá-se continuidade aos trabalhos começados de manhã. Às 16h00 as crianças fazem a habitual higiene antes das horas das refeições, e seguem para o lanche. Por vezes, por volta das 16h30, algumas famílias começam a chegar, no entanto, há crianças que permanecem na escola até as 18h00, que é a hora das saídas.

3. Secção 2 – Análise reflexiva da intervenção

3.1. Planificação geral

3.1.1 Intenções para a ação

Ao longo da semana de observação, através de conversas informais com a educadora e também com base na informação presente no Projeto Pedagógico, percebi que este grupo de crianças é bastante autónomo em quase todas as tarefas. No entanto, este grupo apresenta dificuldade no que diz respeito à iniciativa e lançamento de questões. Segundo a educadora, normalmente, o grupo tem que ser muito incentivado para expressar as suas opiniões, ideias, sugestões. Este grupo mostra ser pouco responsável relativamente às questões da arrumação da sala, não respeitando a regra do brincar e de seguida arrumar. Algumas crianças ainda revelam não ser capazes de desempenhar algumas tarefas, como vestir a bata sozinhas.

Por se tratar de um grupo heterogéneo, com crianças de três, quatro e cinco anos, existem algumas diferenças no que respeita às suas capacidades para desempenhar determinadas tarefas.

Neste sentido, considero que uma das grandes intenções da intervenção passa por despertar nestas crianças o espírito crítico, o questionamento e a partilha de experiências. Para além disso pretendo que este grupo cresça em termos de responsabilidade e que se torne ainda mais autónomo. As questões da autonomia, no que diz respeito a tarefas quotidianas, como vestir e despir a bata, prendem-se com o facto de considerar que, de acordo com Silva (2009), a conquista de determinadas tarefas faz “(...) com que a criança se aperceba das capacidades que possui em fazer coisas por si mesma, e começa a exigir para si o domínio nessas áreas.” (p. 4). Erikson (s.d.), citado por Silva (2009), refere que por volta dos dois anos, as crianças começam a querer controlar mais as suas ações, tornando esta fase desafiante para os pais pela constante “oposição à autoridade parental”, revelando, vontade “(...) em reclamar mais autonomia para si.” (Silva, 2009, p.4). Neste sentido, considero que promover o espaço e liberdade para que as crianças se tornem autónomas nas suas ações diárias, aliada à sua vontade inata de o fazer, irá promover o crescimento das crianças enquanto seres conscientes das suas capacidades para fazer e ser.

Por fim, fomentar nas crianças a noção de que são capazes de fazer, pensar e partilhar ideias, tornando-se participativo na organização das questões relacionadas à sala e ao grupo.

Durante a minha intervenção pretendo envolver as famílias e, tendo em conta que a sua generalidade é interessada e participativa, penso que serão uma mais valia para o enriquecimento do(s) projeto(s) desenvolvido(s) e também para todo o trabalho realizado em sala, contribuindo com os seus conhecimentos e experiências.

A equipa educativa é fundamental no desenrolar da intervenção e pretendo trabalhar em conjunto com a mesma. Ambos os elementos, educadora cooperante e técnica de ação educativa, têm muitos anos de serviço, são recetivos a sugestões e também possuem um sentido de partilha de ideias e experiências. Penso que o seu contributo vai promover a minha aprendizagem e crescimento enquanto futura educadora.

3.1.2. Objetivos a atingir no final da PPS

Os objetivos gerais para a intervenção são:

- Ser autónomo nas tarefas diárias, como vestir um casaco ou uma bata;
- Participar no planeamento de atividades;
- Partilhar ideias e expressar opiniões;
- Ser responsável nas tarefas diárias da sala de atividades, como a arrumação da sala;
- Conseguir gerir os conflitos e os obstáculos autonomamente;
- Ser capaz de tolerar a frustração;
- Respeitar as regras de convívio;

Objetivos específicos, por área de conteúdo:

Conhecimento do mundo

- Distinguir unidades de tempo básicas (dia, noite, manhã, tarde, estações do ano, etc);
- Representar, através de diversas formas, locais ou acontecimentos reais e imaginários e descreve-os oralmente;
- Ordenar, oralmente ou através de outros meios, acontecimentos passados numa sequência temporal;

- Respeitar o meio ambiente através de práticas de conservação do mesmo, como não desperdiçar água, ou não atirar resíduos para o chão;
- Manter hábitos de higiene e vida saudável.

Expressões

Plástica

- Representar vivências através de diversos meios de expressão;
- Criar objetos em três dimensões, recorrendo a diversos materiais;
- Criar composições plásticas, com base em elementos visuais observados em livros, obras de arte, imagens, entre outros;
- Criar composições plásticas livres;
- Representar plasticamente, através de diversos meios, a figura humana em várias situações, seja no quotidiano ou histórias.

Dramática

- Interagir em situações de faz-de-conta;
- Utilizar formas animadas, como marionetas ou fantoches;
- Experimentar personagens e situações de representação;
- Participar na preparação de teatros, conhecendo e desempenhando diversas funções que não as de personagens;
- Utilizar vocabulário específico da área de expressão dramática;
- Criar ou recriar histórias, elaborando guiões cénicos.

Música

- Cantar canções com controlo da melodia, ritmo e respiração;
- Cantar canções com crescente controlo de elementos de intensidade e andamento;
- Sincronizar os movimentos corporais com a intensidade e pulsação de uma música gravada;

Educação física

- Criar e recriar movimentos locomotores e não locomotores a partir de estruturas rítmicas;

- Representar através de movimentos, ações diversas;
- Imitar, de diversas formas, objetos, animais e situações do quotidiano;
- Executar movimentos locomotores básicos (andar, correr, saltar) e não-locomotores (alongar, esticar, encolher, puxar, empurrar, torcer);
- Rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções;
- Rolar sobre si próprio, em diversas posições, direções e dois sentidos;
- Saltar sobre obstáculos de diversas alturas e comprimentos;
- Lançar uma bola em precisão, a um determinado alvo a diferentes distâncias, com mãos e pés;
- Receber a bola com as duas mãos;
- Conhecer diversos jogos infantis;
- Praticar jogos, respeitando as regras;
- Praticar jogos, executando ações intencionais e características dos mesmos;

Formação pessoal e social

- Expressar sentimentos, emoções e necessidades de forma adequada;
- Reconhecer as suas capacidades e dificuldades;
- Realizar autonomamente tarefas do quotidiano, como vestir, despir, apertar os atacadores, utilizar os talheres corretamente;
- Realizar, de forma autónoma, tarefas a que se comprometeu;
- Realizar com empenho as tarefas propostas ou escolhidas por iniciativa;
- Manifestar curiosidade pelo mundo envolvente, formulando questões sobre o que observa;
- Praticar ações básicas de cuidados de saúde e higiene;
- Revelar a sua opinião face a diversos temas abordados, justificando as escolhas;
- Contribuir com ideias para o planeamento de atividades e solução de problemas, em sala;
- Tolerar a frustração em atividades que se revelam mais desafiantes;
- Partilhar materiais e brinquedos com os outros;
- Esperar pela vez de intervir;
- Apreciar criticamente comportamentos próprios, dando sugestões para melhorar;
- Respeitar os sentimentos e necessidades dos outros;

Linguagem oral e abordagem à escrita

- Reconhecer palavras escritas do seu cotidiano;
- Saber onde começa e acaba uma palavra;
- Escrever o nome;
- Pegar corretamente num livro;
- Saber que imagens e escrita transmitem informação;
- Conhecer o sentido direcional da escrita;
- Contar histórias através das ilustrações;
- Compreender informação transmitida oralmente;
- Lançar questões para obter informação;
- Descrever acontecimentos e narrar histórias com uma sequência apropriada;
- Partilhar informação oralmente, através de frases coerentes;
- Conhecer novas palavras e o seu significado.

Matemática

- Classificar objetos, segundo a forma, cor, tamanho, etc.;
- Contar objetos de uma dada propriedade;
- Reconhecer os números de 1 a 10 e utilizar o seu nome;
- Utilizar a linguagem “mais e “menos” para comparar números;
- Resolver problemas do quotidiano através da contagem;
- Identificar semelhanças e diferenças entre objetos;
- Agrupar objetos, de forma justificada, segundo diferentes critérios;
- Recolher dados;
- Organizar dados em tabelas;
- Interpretar dados apresentados em tabelas.

3.2. Planificação semanal e diária e avaliação pessoal semanal

Semanal

Semana de 17/02/2014 a 21/02/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Novidade Reunião semanal	Trajes regionais portugueses Vestir bonecos	Educação física Continuação da atividade dos trajes	Continuação da atividade dos trajes Ida à biblioteca – leitura de uma história e registo da mesma	Reunião semanal Conclusão da atividade dos trajes
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Conhecimento do Mundo Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão motora Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita

Diária

<p align="center">Nome da atividade Novidade Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	Esperar pela vez de intervir Partilhar vivências	Coloca o dedo no ar Espera que lhe deem a palavra Conta as novidades Partilha aspetos das suas vivências comuns aos dos outros	Sentadas no tapete ou na mesa, as crianças vão contando, à vez, as novidades e o que fizeram no fim-de-semana. A educadora regista o que cada um diz e em seguida é feito um registo, em desenho, da novidade.	As crianças devem estar confortáveis As crianças mais irrequietas devem estar sentadas perto da educadora	Folhas brancas Canetas Lápis de cera e de cor
Expressão plástica	Representar vivências através do desenho	Desenha elementos mencionados na novidade Explica o que representou			

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Relatar e descrever acontecimentos de forma sequencial</p> <p>Partilhar informação de forma coerente</p>	<p>Fala sobre o que fez</p> <p>Menciona aspetos passados com ordem cronológica</p> <p>Produz frases com sentido</p> <p>Interliga ideias</p>			
---	---	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Reunião semanal Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	<p>Expressar opiniões</p> <p>Esperar pela vez de intervir</p> <p>Participar na planificação de atividades</p> <p>Avaliar o que foi feito</p>	<p>Contribui com opiniões pessoais</p> <p>Justifica as suas escolhas</p> <p>Coloca o dedo no ar</p> <p>Aguarda que lhe seja concedida a palavra</p> <p>Não interrompe os outros</p> <p>Dá ideias</p> <p>Respeita as ideias dos outros</p> <p>Diz o que gosta e o que não gosta</p> <p>Justifica as suas escolhas</p>	<p>As crianças falam sobre o que aconteceu durante a semana e referem o que gostaram, o que não gostaram e dão ideias sobre o que querem fazer na semana seguinte.</p> <p>A educadora regista numa folha de papel o que cada um diz.</p> <p>Estas folhas são afixadas no quadro da reunião semanal “gosto, não gosto, fizemos, queremos”.</p>	<p>As crianças devem estar sentadas confortavelmente, de preferência na mesa, para evitar distrações.</p> <p>A reunião não deve ser muito longa, para não se perder a concentração do grupo</p>	<p>Folha de papel</p> <p>Canetas</p>

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Partilhar informação oralmente, de forma coerente</p> <p>Relatar experiências passadas</p>	<p>Utiliza frases coerentes Interliga ideias</p> <p>Fala sobre o que aconteceu Relata os episódios de forma sequencial Refere alguns pormenores</p>			
---	---	---	--	--	--

Nome da atividade Trajes regionais portugueses Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	<p>Reproduzir, através do recorte e colagem de tecidos, o que vê</p> <p>Recortar de forma intencional</p> <p>Colar de forma intencional</p>	<p>Tenta reproduzir no seu boneco a imagem que vê Identifica as cores e formas da imagem</p> <p>Recorta o tecido Reproduz o traje</p> <p>Cola o tecido no boneco para dar forma ao traje</p>	<p>As crianças pintam os bonecos com lápis de cor ou cera. Em seguida, com auxílio de um adulto, após terem escolhido que traje, representam-no no boneco, através do recorte e colagem de tecidos.</p>	<p>A atividade é realizada na mesa</p> <p>A atividade deve ser realizada com pequenos grupos de crianças, uma vez que é necessário a utilização de tesouras e, portanto, uma atenção</p>	<p>Cola branca</p> <p>Pincéis</p> <p>Tecidos variados</p> <p>Tesouras</p> <p>Lápis de cor e cera</p>

<p>Conhecimento do mundo</p>	<p>Reconhecer diferenças entre os trajes das regiões</p>	<p>Diz de que região é o traje escolhido</p> <p>Identifica algumas diferenças entre trajes</p>		<p>individual e maior vigilância</p>	
------------------------------	--	--	--	--------------------------------------	--

Nome da atividade					
Leitura de uma história e registo em desenho					
Atividade de grande e pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Compreender a informação ouvida Adquirir vocabulário	Responde a perguntas sobre a história Utiliza vocabulário ouvido na história	Leitura da história “O rapaz que tinha medo”. É feito um pequeno resumo oral, com as crianças, para perceber o que entenderam da história Em seguida, as crianças fazem o registo da história em desenho.	As crianças estão sentadas no tapete	Livro de histórias Folhas de papel Feltros Lápis de cor e cera
Expressão plástica	Representar acontecimentos de uma narrativa em ilustrações Criar composições plásticas, com base em elementos visuais observados em livros	Representa, em desenho, acontecimentos da história Mobiliza aspetos e pormenores da narrativa Representa, na sua produção, aspetos da história presentes no livro			

Formação pessoal e social	Esperar pela vez de intervir	Coloca o dedo no ar antes de responder ou fazer perguntas Espera que lhe concedam a palavra			
---------------------------	------------------------------	--	--	--	--

Avaliação pessoal semanal

17/02/2014

O primeiro dia de intervenção foi marcado pelo momento do tapete. Decorria a reunião semanal, que não foi possível realizar na sexta-feira, como é habitual. Durante a mesma, uma das crianças do grupo começou a produzir sons com a boca. Em conversa com a educadora, esta disse-me que é hábito desta criança comportar-se desta forma, principalmente em momentos de grande grupo. Face a esta situação, a educadora olhou para ela e, ao invés de pedir para que parasse, pediu para que continuasse. A criança, talvez por se sentir intimidada, começou a diminuir a produção de sons vocais, acabando por parar. Percebi que se a educadora tivesse pedido para que a criança parasse, provavelmente esta tinha continuado. Será que a criança se comporta desta forma para chamar a atenção? Ou será que apenas gosta de perturbar e de testar os limites?

18/02/2014

Hoje, mais uma vez, o momento do tapete, protagonizado pela criança que produz sons vocais, chamou a minha atenção. Percebi que esta criança, durante as reuniões no tapete, ou durante a leitura de uma história, revela-se pouco atenta, distraíndo-se com os atacadores, abordando os colegas e produzindo sons. De repente, a criança começa a fazer os barulhos que, e fui percebendo isso ao longo da semana de observação, são habituais. Inicialmente, a educadora não deu relevo à situação mas, passados uns segundos sem que a criança parasse, decidi pedir a todo o grupo que fizessem o mesmo som que a criança em questão. Todo o grupo o fez e a criança começou a ficar incomodada, dizendo “Não, não! Já parei. Vou potar bem”. Apercebi-me que tentar contrariar a criança diretamente, pedindo que pare, não será a melhor estratégia, uma vez que me parece que o objetivo dela será captar a atenção e contrariar aquilo que lhe é pedido.

19/02/2014

Este dia teve um momento, no recreio, que me despertou a atenção. “Fáisca”, a criança que apresenta dificuldades no que diz respeito ao comportamento, surge a chorar, queixando-se dos colegas, que lhe tinham atirado areia para dentro da camisola. Fui com a criança à casa de banho para limpar a areia que tinha presa à pele. Depois de

limpa, pedi à criança para que se vestisse. De imediato, disse-me que não conseguia, ao que lhe respondi que devia tentar. Após a primeira tentativa, a criança abanou o corpo e choramingou, dizendo, mais uma vez, que não conseguia. Optei por não a ajudar diretamente, apenas lhe dando algumas dicas de como vestir a camisola, mas incentivando-a a vestir-se sozinha. Depois de vestir as camisolas, seguiu-se o bibe. A criança vestiu-o sozinho, depois de alguns minutos de esforço e lágrimas, mas foi a tarefa de apertar os botões que se revelou uma verdadeira batalha. Passados cerca de quinze minutos, a criança conseguiu apertar três botões. Durante este espaço de tempo, a criança chorou, atirou-se para o chão e referiu diversas vezes que não conseguia apertar os botões.

Por diversos momentos, estive tentada em ajudar a criança, no entanto, a minha consciência disse-me para que não o fizesse. Percebi que esta criança tem dificuldade em lidar com a frustração e em perceber que é capaz de fazer muitas coisas. Decidi deixá-la tentar, exteriorizar, se necessário, os sentimentos de impotência face à sua dificuldade, incentivando-a a não desistir e a acreditar que era capaz. No fim, foi capaz e percebi que a criança ficou satisfeita por ter conseguido, dizendo, “já tá, consegui” e sorrindo.

21/02/2014

O dia começou com a marcação de presenças, do tempo, da mudança da data e com o reforço da manhã, seguindo-se a reunião semanal, na qual as crianças falam sobre o que fizeram nessa semana, o que gostaram e o que não gostaram e o que gostariam de fazer. Com a aproximação do carnaval, aproveitou-se este momento para perguntar ao grupo o que é que gostariam de fazer para enfeitar a sala para o carnaval. Depois de alguns minutos sentadas, as crianças começaram a perder a atenção e não foi possível realizar esse registo, deixando para mais tarde. Ainda durante a reunião semanal, “Fáisca” mostrou-se muito irrequieto, mexendo-se na cadeira, ao mesmo tempo que bocejava frequentemente. Esta situação verificou-se desde o início da reunião, quando as crianças ainda estavam atentas e participativas. Questiono-me sobre se esta criança descansou durante a noite ou se dormiu as horas suficientes. Este comportamento, que se verifica com frequência, terá origem nas rotinas da criança, em casa, ou será mesmo o seu temperamento?

Depois do almoço, ao regressarmos à sala, decidi dar continuidade à atividade realizada pela educadora cooperante, que ficara pendente de manhã. Dei início à conversa com as crianças e, desta vez foi possível registar as ideias que as crianças foram dando sobre o carnaval.

Reflexão semanal

A primeira semana de intervenção em JI foi importante, no sentido em que fui interiorizando, de forma crescente, a dinâmica do grupo. Apesar de ter estado envolvida nas atividades diárias, contribuindo com ideias e ajudando no planeamento da semana, em conjunto com a equipa educativa, e nas rotinas das crianças, as atividades não foram dirigidas por mim. Foi importante perceber que as crianças fizeram a minha integração com naturalidade, aceitando-me bem e solicitando a minha ajuda para atender às suas necessidades básicas, para resolver problemas e para pedir autorização em variadas situações.

Ao longo da semana, deparei-me, diversas vezes, com situações em que uma criança desafia o adulto, contrariando o que lhe é pedido, fazendo birras quando a sua vontade não é satisfeita. Questionei-me sobre como agir, de forma a ultrapassar essas situações, não só no sentido de evitar situações que perturbam o funcionamento da sala, mas também para que a criança perceba que há determinados comportamentos que não são benéficos para si, nem para os outros. Procurei ser firme e clara nas situações de conflito, fazendo com que as crianças percebessem a razão pela qual estavam a ser repreendidas, fazendo-as pensar e refletir sobre isso. Por um lado, considero importante agir quando a criança se “porta mal”, repreendendo-a e levando-a a perceber que as suas ações têm consequências, mas também de extrema importância valorizar e evidenciar as situações de comportamento positivo, elogiando a criança para que ela perceba que é importante para as pessoas que a rodeiam e quais são os comportamentos que vão ser positivos para si e para os outros.

No entanto, fui percebendo que a criança que revela estes comportamentos mais frequentemente, quando está a ser repreendida, apresenta regularmente o mesmo discurso, dizendo, “Eu quero portar bem”. Esta criança diz que se quer portar bem, porque realmente se quer portar bem, ou porque pensa ser esta a resposta que o adulto quer ouvir? Pergunto-me se a criança efetivamente percebe como é o comportamento que o adulto lhe pede para ter, designado de “portar bem”. Quando questionada sobre como se pode portar bem, a criança nem sempre revela um discurso coerente, oscilando entre considerar que fazer sons com a boca, quando alguém está a falar, e estar atento a ouvir uma história, respeitando quem está a ler, são atitudes de bom comportamento. Será que há uma confusão por parte da criança, relativamente a este conceito? Questiono também se esta criança terá este tipo de comportamentos por sentir que não é

capaz e, por consequência, não revelar interesse pelos assuntos abordados na sala. De acordo com Linhares et al, (1993), citado por Mariano (2011), os problemas de comportamento, com frequências, são observados em crianças com dificuldades de aprendizagem. O mesmo autor acrescenta que, citando Rutter (1987), ao longo dos anos, estudos foram comprovando que existe uma ligação entre a presença de problemas do foro psicológico e no âmbito educacional e a observação de comportamentos desviantes e desatenção em crianças. Esta criança, diversas vezes diz não ser capaz de desempenhar diversas tarefas, como vestir-se sozinho, fazer um desenho ou cortar um pedaço de papel. Entra em conflito com os colegas, tira-lhes os brinquedos, bate e chora quando não consegue o que deseja. Será apenas dificuldade em gerir a frustração, ou existirá mais alguma coisa que possa estar a interferir no comportamento desta criança?

Semanal

Semana de 24/02/2014 a 28/02/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Novidade e registo	Abordagem ao carnaval Início da construção das máscaras	Educação física	Digitinta Continuação da construção das máscaras	Reunião semanal Desfile de carnaval Brincadeira livre
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressão plástica	Expressão motora	Expressão plástica	---

Diária

<p align="center">Nome da atividade Novidade Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	<p>Esperar pela vez de intervir</p> <p>Partilhar vivências</p>	<p>Coloca o dedo no ar Espera que lhe deem a palavra</p> <p>Conta as novidades Partilha aspetos das suas vivências</p>	<p>Sentadas no tapete ou na mesa, as crianças vão contando, à vez, as novidades e o que fizeram no fim-de-semana. A educadora regista o que cada um diz e em seguida é feito um registo, em desenho, da novidade.</p>	<p>As crianças devem estar confortáveis</p> <p>As crianças mais irrequietas devem estar sentadas perto da educadora</p>	<p>Folhas brancas</p> <p>Canetas</p> <p>Lápis de cera e de cor</p>
Expressão plástica	<p>Representar vivências através do desenho</p>	<p>Desenha elementos mencionados na novidade Explica o que representou</p>			

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Relatar e descrever acontecimentos de forma sequencial</p> <p>Partilhar informação de forma coerente</p>	<p>Fala sobre o que fez</p> <p>Menciona aspetos passados com ordem cronológica</p> <p>Produz frases com sentido</p> <p>Interliga ideias</p>			
---	---	---	--	--	--

Nome da atividade
Reunião semanal
Atividade de grande grupo

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	<p>Expressar opiniões</p> <p>Esperar pela vez de intervir</p> <p>Participar na planificação de atividades</p> <p>Avaliar o que foi feito</p>	<p>Contribui com opiniões pessoais</p> <p>Justifica as suas escolhas</p> <p>Coloca o dedo no ar</p> <p>Aguarda que lhe seja concedida a palavra</p> <p>Não interrompe os outros</p> <p>Dá ideias</p> <p>Respeita as ideias dos outros</p> <p>Diz o que gosta e o que não gosta</p> <p>Justifica as suas escolhas</p>	<p>As crianças falam sobre o que aconteceu durante a semana e referem o que gostaram, o que não gostaram e dão ideias sobre o que querem fazer na semana seguinte.</p> <p>A educadora regista numa folha de papel o que cada um diz.</p> <p>Estas folhas são aficadas no quadro da reunião semanal.</p>	<p>As crianças devem estar sentadas confortavelmente, de preferência na mesa, para evitar distrações.</p> <p>A reunião não deve ser muito longa, para não se perder a concentração do grupo</p>	<p>Folha de papel</p> <p>Canetas</p>

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Partilhar informação oralmente, de forma coerente</p> <p>Relatar experiências passadas</p>	<p>Utiliza frases coerentes Interliga ideias</p> <p>Fala sobre o que aconteceu Relata os episódios de forma sequencial Refere alguns pormenores</p>			
---	---	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade “Corrida de animais” e “Onde está a bola?” Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	Correr em diferentes velocidades	Corre mais depressa Corre mais devagar	Aquecimento: 5’ Jogo da lagarta: uma criança fica a apanhar e tem que tocar em outra criança. A criança apanhada, dá a mão à primeira e tem de tocar em outra criança. Este processo vai-se repetindo, formando assim uma fila de crianças (lagarta), até todas as crianças terem sido apanhadas.	As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara	Corpo
	Praticar jogos	Respeita as regras Seleciona as ações e aplica-as intencionalmente durante o jogo	“Corrida de animais”: 10’	Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.	
	Rastejar deitado e ventral, para a frente	Deita-se de barriga para baixo e desloca-se Utiliza o corpo todo para avançar Chega ao fim do percurso	As crianças estão em fila, ao lado umas das outras. A educadora escolhe um animal e todas as crianças adotam a postura do animal. Ao sinal, as crianças devem deslocar-se, o mais depressa que conseguirem, até um local previamente determinado, assumindo a postura do animal. A primeira criança a chegar, tem a oportunidade de escolher o próximo animal a ser imitado.	No retorno à calma, mesmo que as primeira crianças não consiga apanhar o objeto, deve ser dada a oportunidade aos outros de experimentar.	
Andar com o apoio das mãos e dos pés	Coordena as mãos e os pés para se deslocar Chega ao fim do	Ex: pato – de cócoras com as mãos na cintura			

	Saltar em alturas diversas	<p>percurso</p> <p>Salta mais alto ou mais baixo</p> <p>Chega ao fim do percurso</p>	<p>Urso – pés e mãos no chão, com a bacia mais elevada que a cabeça e pernas estendidas.</p> <p>Retorno à calma: 8’</p> <p>“Onde está a bola?”</p> <p>As crianças dão as mãos, formam um círculo e sentam-se no chão. Duas crianças têm os olhos vendados e ficam no meio do círculo. As crianças que estão à volta têm uma bola que emite som, que vão passando umas para as outras. As crianças que estão no meio têm de estar atentas e conseguir apanha-la, antes da outra.</p>		
--	----------------------------	--	---	--	--

Nome da atividade Construção das máscaras de carnaval Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	<p>Recortar materiais</p> <p>Colar materiais com diversas texturas</p> <p>Criar objetos com base num tema</p>	<p>Recorta a máscara Recorta diversos materiais para colar na máscara</p> <p>Cola diversos materiais na máscara Faz uma composição de cores</p> <p>Desenha a máscara Seleciona os materiais que quer utilizar para criar a máscara de carnaval</p>	<p>As crianças desenham a máscara e recortam-na.</p> <p>Selecionam os materiais que querem colar na máscara e recortam-nos como desejarem.</p>	<p>As crianças mais novas escolhem a forma da máscara e o adulto desenha-a, sendo as primeiras a recorta-la.</p> <p>Quando as crianças desejarem formas mais complexas, como corações e estrelas, o adulto auxilia a criança a desenhar ou cortar, caso esta queira.</p>	<p>Tesouras</p> <p>Cola branca</p> <p>Lápis</p> <p>Materiais diversos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel crepe - Papel celofane - Papel esponja <p>etc</p>

Avaliação pessoal semanal

25/02/2014

Hoje, durante a construção das máscaras, percebi que algumas crianças revelaram pouco entusiasmo durante a construção das mesmas. Para além disso, revelaram pouca criatividade e autonomia na execução da tarefa. Será que a pouca criatividade se deveu ao facto da atividade não lhes fazer sentido? Por outro lado, algumas crianças mostraram estar muito interessadas na construção da sua máscara e fizeram-na de forma autónoma, recortando os materiais e colando-os. É certo que algumas crianças, as mais novas, têm mais dificuldade em cortar a máscara e os materiais para colar. No entanto, uma das mais pequenas, “Moranguinho” construiu a sua máscara sozinha. Penso que seja importante ter em conta que uma das crianças que revelou dificuldades, “Hulk”, para além de ser das mais novas do grupo, é a primeira vez que está no jardim-de-infância, não tendo frequentado a creche. Para ele, as questões relacionadas à técnica de pegar numa tesoura ou colar materiais pode constituir ainda um desafio face a outras crianças da mesma idade, que não estão pela primeira vez no JI. No entanto, considero ter sido importante para esta criança estar perante uma tarefa que, para si, constituiu um desafio. Talvez com o decorrer do tempo, a criança vá adquirindo técnica e vontade de desempenhar tarefas deste género.

26/02/2014

O dia começou com a impossibilidade de se realizar a atividade de expressão motora, habitual à quarta-feira. Alguns elementos da equipa educativa, não só da nossa sala, mas também de outra, estiveram ausentes da parte da manhã, interferindo no funcionamento de todas as salas de JI.

Demos continuidade à construção das máscaras de carnaval.

27/02/2014

A manhã decorreu normalmente, com a marcação das presenças, o registo do tempo, o reforço da manhã e a continuação da atividade das máscaras. Pelo facto de algumas crianças terem faltado nos primeiros dias da semana, estiveram a construir e a decorar as suas máscaras de carnaval. Estas crianças não presenciaram o momento do tapete, decorrido na terça-feira, em que mostrei algumas imagens do carnaval de Itália

(Veneza) e do Brasil, para que as crianças tomassem conhecimento de algumas características de fatos e máscaras diferentes das que, possivelmente, possam conhecer. Considero que esta atividade poderia ter ajudado na construção das máscaras, uma vez que este grupo revela alguma falta de iniciativa e criatividade, em trabalhos que exijam criação. O visionamento de imagens de trajes carnavalescos de outros países, podia, de alguma forma, fornecer-lhes algumas ideias. Foi possível perceber que algumas meninas apreciaram as máscaras de Veneza, criando as suas próprias com características das primeiras. Outras crianças optaram por fazer composições de cores, através da colagem de materiais, ou representando heróis de animação, como o Homem Aranha.

Como já referi anteriormente, algumas crianças revelaram uma certa dificuldade em construir a sua máscara, no que respeita à escolha da forma que queriam e aos materiais a utilizar na sua decoração, necessitando de incentivo. Será que estavam pouco motivadas? O facto é que, as crianças que revelaram mais dificuldade em iniciar e realizar esta atividade, são crianças que têm uma postura semelhante em outras atividades. Talvez deva ser feito um trabalho mais individualizado com as mesmas, no sentido de as motivar, de forma crescente, para os assuntos trabalhados na sala. Talvez também seja importante criar momentos e atividades com base em assuntos que despertem o interesse dessas crianças. No entanto, é um aspeto que exige um treino da minha parte e uma observação destas crianças, para perceber o que as motiva, uma vez que ainda não as conheço de forma aprofundada.

Depois do almoço, fizemos alguns jogos no chão. As crianças demonstram interesse por jogos de roda, onde se escondem objetos ou crianças com o objetivo de identificar o que, ou quem falta. Para além disso, sugeri um jogo de atenção, pensado para ser realizado na aula de expressão motora, sobre o qual as crianças revelaram estar interessadas. A necessidade de realizar este tipo de atividades, mais silenciosas, deve-se ao facto de existir uma sala de creche ao lado, supostamente separada por uma porta, que neste momento não existe, que passa pelo momento da sesta na hora em que as crianças de JI voltam à sala. Este tipo de constrangimentos requer estratégias para dinamizar momentos que exigem, efetivamente, um maior controle do grupo. Este jogo de atenção permitiu-me perceber, mais uma vez, que algumas crianças demonstram uma reação passiva a diversos estímulos. Durante o jogo, algumas crianças mostraram-se desatentas e pouco envolvidas na atividade, relativamente ao restante grupo, que mostrou estar envolvido e divertido.

Passada a hora da sesta, as crianças quiseram brincar nas áreas. Uma das mais pequenas do grupo, mostrou interesse por realizar uma atividade de pintura. Entreguei-lhe uma folha A3 que estava dobrada ao meio. A criança começou a pintar apenas um lado da folha. Questionei-lhe sobre isso, receando que o facto de lhe ter entregue uma folha com uma marca ao meio, pudesse ter influenciado a sua produção. Fiquei surpreendida quando a menina me diz que “É para fazer assim”, simulando dobrar a folha, levando-me a perceber que queria fazer a simetria da sua produção. Talvez, em certos momentos, subestime as potencialidades das crianças, ficando agradavelmente surpreendida com o que são capazes de fazer e com o que dizem.

28/02/2014

Este dia foi dedicado ao Carnaval. Da parte da manhã, o JI realizou um desfile pela área que envolve a instituição, fazendo também uma visita à escola de 1º ciclo, que se situa a alguns metros do JI. O dia foi passado em brincadeira livre, no recreio e na sala.

Semanal

Esta semana despertou-me para questões relacionadas com crianças que, por vezes, parecem estar à parte do restante grupo. Este facto tornou-se evidente para mim, aquando de atividades em que a maioria do grupo mostrava estar envolvido e empenhado, verificando, no entanto, que algumas crianças revelaram estar distraídas e dispersas do que se estava a fazer. Face a esta situação, questiono a necessidade de se realizar um trabalho mais individualizado com estas crianças. No entanto, em momentos de grande grupo, talvez me pareça importante envolver de forma mais persistente estas crianças que revelam mais dificuldade em concentrar-se e envolver-se nas atividades que estão a decorrer. A título de exemplo, no momento de tapete, enquanto se conta uma história, talvez seja relevante solicitar a ajuda destas crianças, com maior frequência, no sentido de garantir que estão a ouvir e a perceber a história. Para além disso, no momento em que se verifica, oralmente, o que as crianças perceberam, fazendo perguntas, seria importante mobilizar o contributo das crianças menos atentas,

para se perceber o que assimilaram e para perceber em que medida a nossa estratégia surtiu efeito. Levanto também a questão relacionada ao registo em desenho da história ouvida contar. Talvez em momentos em que o restante grupo não o faça, será importante para as crianças menos atentas, a frequência desta atividade.



Fig. 2: produção de “Moranguinho”



Fig. 3: Máscara do “Homem Aranha”



Fig. 4: Máscara inspirada no Carnaval de Veneza

Semanal

Semana de 3/03/2014 a 7/03/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Carnaval	Carnaval	Educação física Pintura de máscaras	Ida à Biblioteca – leitura de uma história Registo da história	Reunião semanal Continuação da construção dos símbolos
Atividade Tarde	Carnaval	Carnaval	Continuação da pintura das máscaras	Conversa com o grupo sobre as áreas da sala Início da construção dos símbolos para as áreas	Continuação da construção dos símbolos
Área de conteúdo/ Intenções	---	---	Expressão motora Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Formação pessoal e social Expressão plástica

Nome da atividade “Corrida de animais” Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	<p>Correr em diferentes velocidades</p> <p>Praticar jogos</p> <p>Rastejar deitado e ventral, para a frente</p>	<p>Corre mais depressa Corre mais devagar</p> <p>Respeita as regras Seleciona as ações e aplica-as intencionalmente durante o jogo</p> <p>Deita-se de barriga para baixo e desloca-se Utiliza o corpo todo para avançar Chega ao fim do percurso</p>	<p>Aquecimento: 5’</p> <p>Jogo da lagarta: uma criança fica a apanhar e tem que tocar em outra criança. A criança apanhada, dá a mão à primeira e tem de tocar em outra criança. Este processo vai-se repetindo, formando assim uma fila de crianças (lagarta), até todas as crianças terem sido apanhadas.</p> <p>“Corrida de animais”: 10’</p> <p>As crianças estão em fila, ao lado umas das outras. A educadora escolhe um animal e todas as crianças adotam a postura do animal. Ao sinal, as crianças devem deslocar-se, o mais depressa que conseguirem, até um local previamente determinado, assumindo a postura do animal.</p>	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	Corpo

Expressão motora	Andar com o apoio das mãos e dos pés	Coordena as mãos e os pés para se deslocar Chega ao fim do percurso	A primeira criança a chegar, tem a oportunidade de escolher o próximo animal a ser imitado. Ex: pato – de cócoras com as mãos na cintura	Se houver o mesmo vencedor vezes consecutivas, deve ser dada oportunidade a outras crianças de escolher o animal
	Saltar em alturas diversas	Salta mais alto ou mais baixo Chega ao fim do percurso	Urso – pés e mãos no chão, com a bacia mais elevada que a cabeça e pernas estendidas. Retorno à calma: 8' As crianças andam calmamente pela sala. Executam alguns movimentos de alongamento, à indicação do adulto. Ex: Esticar os braços; Andar em bicos de pés; Sacudir braços e pernas. Em seguida, continuam a andar calmamente e à indicação “deitar”, as crianças deitam-se no chão. Estão alguns momentos com os olhos fechados. O adulto acorda a primeira criança, que acorda um colega que está ao lado e assim sucessivamente. As crianças vão “acordando” e mantêm-se sentadas no chão em silêncio.	

Nome da atividade					
Leitura de uma história e registo em desenho					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Compreender a informação ouvida</p> <p>Adquirir vocabulário</p>	<p>Responde a perguntas sobre a história</p> <p>Utiliza vocabulário ouvido na história</p>	<p>Leitura da história “O rapaz que tinha medo”. É feito um pequeno resumo oral, com as crianças, para perceber o que entenderam da história</p> <p>Em seguida, as crianças fazem o registo da história em desenho.</p>	As crianças estão sentadas no tapete	<p>Livro de histórias</p> <p>Folhas de papel</p> <p>Feltros</p> <p>Lápis de cor e cera</p>
Expressão plástica	<p>Representar acontecimentos de uma narrativa em ilustrações</p> <p>Criar composições plásticas, com base em elementos visuais observados em livros</p>	<p>Representa, em desenho, acontecimentos da história</p> <p>Mobiliza aspetos e pormenores da narrativa</p> <p>Representa, na sua produção, aspetos da história presentes no livro</p>			

Formação pessoal e social	Esperar pela vez de intervir	Coloca o dedo no ar antes de responder ou fazer perguntas Espera que lhe seja dada a palavra			
---------------------------	------------------------------	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Pintura das máscaras Atividade de pequeno grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	<p>Representar plasticamente a figura humana</p> <p>Representar elementos reais</p>	<p>Produz uma composição semelhante à figura humana</p> <p>Inclui na sua produção elementos representativos da figura humana, cabeça, tronco, membros, dedos.</p> <p>Representa aspetos característicos da sua máscara</p> <p>A sua produção assemelha-se à realidade</p>	<p>Após o Carnaval, as crianças pintam, com tintas, as suas máscaras de carnaval.</p>	<p>A atividade é realizada com poucas crianças de cada vez</p>	<p>Tintas</p> <p>Pinceis</p> <p>Aventais</p> <p>Folhas brancas</p>

Nome da atividade					
Conversa com o grupo sobre as áreas da sala					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	<p>Contribuir com ideias para o planeamento de atividades e solução de problemas em sala</p> <p>Esperar pela vez de intervir</p>	<p>Apresenta soluções para a questão em causa</p> <p>Ajuda na tomada de decisões, dando a sua opinião</p> <p>Coloca o dedo no ar</p> <p>Espera que lhe seja concedida a palavra</p>	<p>Conversa com as crianças sobre a necessidade de se criar o sistema de símbolos na sala.</p> <p>É perguntado às crianças que problemas identificam nos momentos de brincadeira livre, enquanto estão nas áreas. Pedem-se sugestões para a resolução do problema. É-lhes feita uma proposta para solucionar o problema e discutidas as opiniões, sobre o limite de crianças por área, a forma de se revezarem nas mesmas e a necessidade de arrumarem.</p>	<p>As crianças estão sentadas em círculo, de forma a todos conseguirem acompanhar o registo das ideias, ao longo da conversa, na folha</p>	<p>Folhas brancas</p> <p>Caneta</p>

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Partilhar informação, oralmente, através de frases coerentes</p> <p>Compreender informação transmitida oralmente</p>	<p>Dá a suas ideias, recorrendo a um discurso organizado</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Dá ideias que estão de acordo com o assunto abordado</p>			
---	---	--	--	--	--

Nome da atividade Construção dos símbolos para as áreas Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	<p>Cortar diversos materiais</p> <p>Criar composições livres</p>	<p>Corta o seu símbolo sozinho ou com pouca ajuda</p> <p>Escolhe os materiais que deseja</p> <p>Cria composições livres com esses materiais</p>	<p>As crianças constroem os seus símbolos para as áreas.</p> <p>As crianças escolhem a forma e a cor do seu símbolo.</p> <p>Na cartolina da cor escolhida, desenham a forma desejada e recortam-na. Cada criança personaliza o seu símbolo da forma que pretender.</p>	<p>Atividade realizada com poucas crianças, para que haja um maior apoio, principalmente a crianças que apresentem mais dificuldades tanto no desenho da forma, como no seu recorte</p>	<p>Cartolinas coloridas</p> <p>Tesouras</p> <p>Revistas</p> <p>Tecidos</p> <p>Outros materiais para personalizar</p>

Avaliação pessoal semanal

5/03/2014

O dia começou com a rotina habitual. Inicialmente, estavam presentes cerca de seis crianças mas, até as 10h, foram chegando mais e tivemos onze crianças na sala. Fomos para o salão, onde se realizou a aula de educação física. Correu bem e as crianças aderiram aos exercícios. Relativamente aos objetivos propostos para esta sessão, foi evidente que algumas crianças revelaram algumas dificuldades para os atingir. No aquecimento, algumas crianças mostraram alguma inibição em correr para apanhar os colegas. Outras mostraram estar envolvidas e divertidas na atividade, tentando apanhar os colegas ou fugir da “lagarta”, correndo mais depressa ou mais devagar, consoante o necessário para cumprir as regras do jogo. Talvez por se tratar de uma primeira abordagem a este jogo, algumas crianças tiveram dificuldades em correr com as mãos dadas. Penso que com a continuação, as crianças vão começando a adquirir destreza e coordenação no que diz respeito ao correr em conjunto com os colegas. Na “corrida de animais”, algumas crianças mostraram ter dificuldades em imitar a locomoção de alguns animais. Para além disso, algumas crianças não percorriam o percurso estipulado, chegando a meio do mesmo e voltando para trás. As maiores dificuldades verificaram-se nas crianças mais novas.

No entanto, foi uma aula divertida, na qual as crianças estiveram sempre em atividade física, não se verificando momentos mortos. Foi interessante perceber que no retorno à calma, as crianças estiveram igualmente envolvidas, tanto no momento de deitar e fechar os olhos, como no acordar os colegas, de forma calma e silenciosa.

É importante referir que foram incluídos alguns elementos à planificação, como no aquecimento, que foi realizado um exercício no qual as crianças corriam ao som de uma música e, quando esta parava, as crianças também paravam ou executavam algum tipo de movimento sugerido por mim, como saltar, bater com as mãos na cabeça, levantar os braços, entre outros. No retorno à calma, também acrescentei um exercício semelhante ao do aquecimento, mas com uma pandeireta, produzindo ritmos mais calmos, para que as crianças recuperassem do esforço físico da sessão de educação física. A inclusão destes exercícios justifica-se através do facto de a educadora ter sugerido a colocação de um CD e levado a pandeireta para o salão. Desta forma, aproveitei estes dois elementos para enriquecer a sessão, tornando-a também mais divertida.

6/03/2014

Neste dia, depois do almoço, decidi introduzir uma novidade no que diz respeito às áreas da sala. Pelo facto de estas crianças revelarem alguma dificuldade em arrumar as áreas onde brincaram e também por, com frequência, estar um número excessivo de crianças numa determinada área, pensei na possibilidade de cada criança criar um símbolo seu, que colocaria num placard, criado para cada área com a identificação da mesma e o respetivo número de crianças permitido. Desta forma, as crianças podem, progressivamente, perceber que existem determinadas áreas que não permitem a permanência de muitas crianças, pelo seu reduzido espaço, ou por serem áreas que necessitam de mais silêncio, como a área dos livros. Para além disso, para os adultos, torna-se mais fácil perceber que crianças estiveram em cada área e, desta forma, alertá-las para a necessidade de arrumarem o espaço onde brincaram. Outros aspetos importantes, que dão sentido a esta novidade na sala, são o registo das atividades, que fazem diariamente, sendo que cada criança, quando sai de uma área para outra, passa pelo quadro das atividades e assinala a área onde esteve, e a gestão que as crianças fazem das áreas que vão percorrendo. Ou seja, quando alguma criança deseja ir para uma área que está lotada, pode sempre negociar com os colegas que lá estão, no sentido de um deles lhe ceder a vez. Assim, promove-se a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de situações problemáticas que surgem diariamente. Tenho noção que, inicialmente, as crianças vão ter dificuldade em fazer esta gestão do diálogo com os pares, recorrendo ao adulto, mas considero que será um processo evolutivo gradual.

Conversei com o grupo sobre os fatores que fizeram surgir esta novidade, sendo que muitas crianças identificaram-nos sozinhas. O número de crianças por cada área foi discutido com o grupo e com a equipa educativa, bem como a forma como iam ser utilizados. As crianças escolheram a forma do seu símbolo e alguns mostraram vontade de começar a construí-lo.

No entanto, receio que algumas crianças não tenham realmente percebido a necessidade desta novidade. Vou aguardar pela altura de implementação da mesma.

7/03/2014

O dia começou com a rotina e a habitual reunião semanal. Nesta atividade foi evidente que algumas crianças continuam a não responder às perguntas, abordando aspetos contrários aos que lhes são questionados. Por vezes, tornou-se complicado gerir a reunião pelo facto de “Faísca” ter estado muito irrequieto e ter protagonizado momentos de tensão, choro, gritos e derrube de materiais da sala. “Faísca” voltou a insistir no assunto dos atacadores. Esta situação não se verificava há alguns dias e hoje trouxe momentos de tensão para a sala. Para além disso, “Faísca” continua a colocar as mãos na boca. Será um comportamento que lhe transmite calma?

Deu-se continuidade à construção dos símbolos das áreas.

Semanal (24-28/02 e 3 – 7/03)

Pelo facto de esta semana ter estado dois dias ausente, devido às férias do Carnaval, decidi juntar as reflexões semanais da semana de 24 de março e a de 3 de março.

Durante estas duas semanas despertou-me a atenção questões relacionadas com crianças que, por vezes, parecem estar à parte do restante grupo. Este facto tornou-se evidente para mim, aquando de atividades em que a maioria do grupo mostrava estar envolvido e empenhado, verificando, no entanto, que algumas crianças revelaram estar distraídas e dispersas do que se estava a fazer. Para além disso, a presença de uma criança que está grandes períodos de tempo, exceto em momentos de atividades dirigidas, sozinha e também pouco envolvida nos momentos de conversa em grande grupo, leva-me refletir sobre duas questões. A primeira, ligada à dificuldade que algumas crianças apresentem relativamente ao envolvimento e atenção em atividades. A partir desta situação, colo em hipótese a necessidade de se realizar um trabalho mais individualizado com estas crianças. Em momentos de grande grupo, talvez me pareça importante envolver de forma mais persistente estas crianças que revelam mais dificuldade em concentrar-se e envolver-se nas atividades que estão a decorrer. A título de exemplo, no momento de tapete, enquanto se conta uma história, parece-me relevante solicitar a ajuda destas crianças, com maior frequência, no sentido de garantir que estão a ouvir e a perceber a história. Para além disso, no momento em que se verifica, oralmente, o que as crianças perceberam, fazendo perguntas, seria importante mobilizar o contributo das crianças menos atentas, para se perceber o que assimilaram e para perceber em que medida a nossa estratégia surtiu efeito. O mesmo se aplica ao registo em desenho da história ouvida contar. Talvez em momentos em que o restante grupo não o faça, seria importante para as crianças menos atentas, a frequência desta atividade, como forma de reflexão e organização das ideias sobre o que ouviram.

A segunda questão está relacionada ao distanciamento de algumas crianças relativamente às interações entre pares. Segundo Carvalho (2006), o isolamento social em crianças “pode ser entendido como um padrão comportamental persistente que causa mal-estar” e que associa reduzidas interações sociais entre pares. (n.p) Desta forma, a criança em questão parece-me apresentar os sinais que indicam que se isola socialmente, porque de acordo com o que diz mesmo autor, estas crianças “passam a maior parte do tempo sozinhas ou em atividades solitárias, interagindo com os colegas

somente em momentos específicos (...)”. De acordo com vários autores citados por Carvalho (2006), o isolamento social em crianças é um aspeto a que se deve ter em atenção visto que pode representar uma barreira que dificulta a aquisição de “comportamentos adaptativos e pode provocar problemas de ajustamento durante todo o ciclo de vida.” (n.p). Para além disso, o mesmo autor refere que o isolamento social pode ter outras repercussões como as dificuldades relacionadas à “aquisição de linguagem, valores morais e modo expressar sentimentos de agressividade (...)”. (n.p). Desta forma, reflito sobre a importância do papel do educador no sentido de promover as condições que possam contrariar situações de isolamento. Carvalho (2006), afirma que um estudo, não conclusivo no que diz respeito a efeitos a longo prazo, refere o reforço do professor, relativamente a uma situação de interação, entre uma criança que habitualmente se isola e outra, como um fator promotor do aumento do comportamento verificado.



Fig. 5: Construção dos símbolos

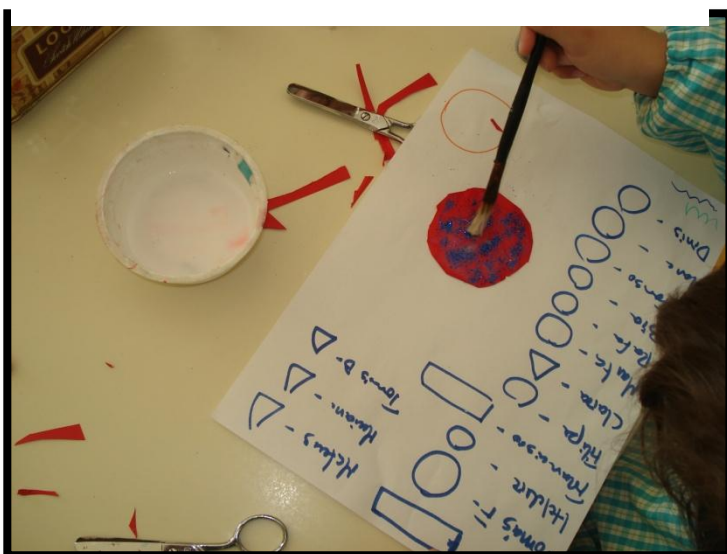
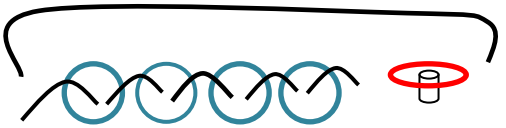


Fig. 6: construção dos símbolos

Semanal

Semana de 10/03/2014 a 14/03/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade e registo	Início da pintura do tabuleiro para a prenda do dia do Pai “Jogo do galo”	Educação física Continuação da prenda para o dia do pai	Ida à Biblioteca – leitura de uma história Registo da história	Reunião semanal
Atividade Tarde	Conversa sobre a prenda do dia do Pai	Continuação da pintura do tabuleiro Continuação da construção dos símbolos das áreas	Conversa sobre o pai, através da leitura do livro “Pê de pai”	Continuação da prenda para o dia do Pai	Continuação da prenda para o dia do Pai
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressão plástica	Expressão motora Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Formação pessoal e social

Nome da atividade Educação física Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	<p>Correr em diferentes velocidades</p> <p>Praticar jogos</p>	<p>Corre mais depressa Corre mais devagar</p> <p>Respeita as regras Seleciona as ações e aplica-as intencionalmente durante o jogo</p>	<p>Aquecimento: 15’</p> <p>“Ao som da pandeireta” 5’</p> <p>As crianças correm pelo salão ao som da pandeireta.</p> <p>Quando a pandeireta: Deixar de tocar: as crianças param de andar Tocar mais depressa: as crianças correm mais depressa Tocar mais devagar: as crianças correm mais devagar</p> <p>Jogo: “rabo de lobo” 10’</p> <p>Cada criança tem um lenço preso na parte de trás das calças. Todas têm que correr atrás dos colegas e tentar tirar-lhes os “rabos de lobo”. Cada criança que perde o seu lenço, senta-se no chão. O jogo decorre até apenas uma criança se manter com o seu rabo de lobo.</p>	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	<p>Pandeireta</p> <p>Lenços</p> <p>Arcos (grandes e pequenos)</p> <p>Pinos feitos de garragas de plástico (com arroz)</p>

Expressão motora	<p>Saltar sobre obstáculos</p> <p>Saltar com um e com outro pé</p> <p>Lançar objetos em distância, com precisão</p>	<p>Salta sobre os arcos</p> <p>Salta sobre os arcos sem os pisar</p> <p>Salta sobre os arcos com um pé</p> <p>Salta sem pisar os arcos</p> <p>Salta sem se desequilibrar</p> <p>Lança o arco para a frente</p> <p>Acerta na garrafa</p>	<p>“Corrida de arcos” 10’</p> <p>O grupo é dividido em duas filas. Estão dispostos quatro arcos grandes no chão, à frente de cada uma. As crianças têm um arco pequeno na mão e devem saltar, ao pé coxinho, pelos arcos que estão no chão. Quando chegam ao fim, lançam o arco que têm na mão, para que acerte na garrafa. Mesmo que não acertem, as crianças devem continuar a atividade, pegando no seu arco e voltando para a fila, saindo pelas laterais, em corrida.</p>  <p>O exercício é repetido três vezes por cada criança.</p> <p>“Jogo da cadeira, com arcos” 8’</p> <p>Estão arcos espalhados no chão, sendo que existe menos um arco que o número total de crianças. As crianças correm por entre os arcos, enquanto toca a pandeireta. Quando esta deixa de tocar, cada criança deve encontrar um arco para si. A criança que ficar de fora, vai-se sentar. Retira-se um arco e o jogo prossegue até que apenas uma criança esteja em jogo.</p> <p>Retorno à calma: 8’</p> <p>As crianças andam pela sala, ao som da pandeireta, sendo que quando ouvem o som do arroz da garrafa de plástico, devem parar e deitar-se. Executam alguns movimentos como:</p>	<p>As crianças mais novas podem saltar a pés juntos ou com um pé de cada vez</p> <p>A criança que se segue, deve iniciar a atividade quando a primeira já estiver a tentar acertar na garrafa</p> <p>Mesmo que as crianças não consigam acertar na garrafa, a atividade deve prosseguir</p>	
------------------	---	---	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none">- espreguiçar-se- levantar uma perna de cada vez- bocejar- estalar os dedos <p>Em seguida, fecham os olhos e é pedido para que pensem em algo de que gostem muito. Levantam-se devagar, à indicação do adulto, e cada um partilha o que pensou.</p>		
--	--	--	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Leitura do livro “Pê de pai” Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	Esperar pela vez de intervir	Coloca o dedo no ar Espera que lhe seja concedida a palavra	Apresenta-se o livro às crianças. À medida que é lido, vão-se colocando questões às crianças sobre os vários pais que estão representados no livro. No fim, pergunta-se às crianças se os seu pais são parecidos com os do livro ou se são diferentes. Pede-se às crianças para desenharem como é o seu pai.	Durante a leitura do livro, as crianças estão sentadas no tapete	Livro “Pê de pai” Folhas brancas Canetas Lápis de cor Lápis de cera
Expressão plástica	Representar vivências através do desenho Representar plasticamente a figura humana, em várias situações	Desenha o pai Desenha características e elementos que representam o pai Desenha a figura do pai, com características da figura humana (cabeça, tronco e membros)			

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Partilhar informação, oralmente, através de frases coerentes</p> <p>Compreender informação transmitida oralmente</p>	<p>Dá a suas ideias, recorrendo a um discurso organizado</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Partilha as suas ideias, que estão de acordo com o assunto abordado</p>			
---	---	---	--	--	--

Nome da atividade					
Pintura do tabuleiro para a prenda do dia do Pai “Jogo do galo” Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	Utilizar diversas técnicas para criar composições de cores Misturar cores	Aplica as técnicas de forma a criar uma composição de cores Experimenta as técnicas Seleciona várias cores Mistura as cores	As crianças pintam os tabuleiros, previamente cortados, do “jogo do galo”, para a prenda do dia do pai. Numa primeira fase, as crianças pintam, com tintas, os dois lados do tabuleiro com cores à sua escolha. Numa fase seguinte, as crianças aplicam técnicas, como a da palhinha, ou de Pollock, misturando cores. Fig. 9 e 10	A atividade é realizada com poucas crianças de cada vez	Tintas Pinceis Aventais Tabuleiros em cartão

Avaliação pessoal semanal

10/03/2014

Hoje observei que “Hulk” esteve mais “ausente” do que é habitual. A criança, durante o dia, pareceu-me distante e mesmo no recreio, onde normalmente se torna mais ativo, manteve uma postura passiva. A criança passeou pelo recreio, sem revelar nenhum objetivo concreto nas suas ações. Vagueou pelo recreio sozinho, de forma indiferente. Na sala, não brinca de livre vontade e não revela interesse por nenhuma atividade em específico. Por vezes, questiono como motivar esta criança para a realização de atividades, sejam elas dirigidas ou atividades livres.

12/03/2014

A tarde começou com o momento do tapete, já habitual, no qual se leu uma história relacionada com o dia do Pai. Depois da leitura da mesma e da conversa com o grupo sobre o Pai, as crianças fizeram o seu registo, em desenho, representando como é o seu pai. Algumas crianças relacionaram-no a um “tipo” de pai presente no livro, como o pai sofá, fig. 7. “Faísca”, no momento de realizar esta atividade, não se mostrou interessado, referindo querer brincar. Em outras situações, negociou-se com a criança, permitindo-se que ela brincasse para depois realizar a atividade. A criança concordava, mas nem sempre cumpria com o prometido. Optámos por chegar, mais uma vez, a um acordo com a criança, fazendo-a compreender que podia brincar naquele momento, porque tinha vontade, mas que mais tarde realizaria a atividade. Passado algum tempo, chamamos a criança para a realizar. “Faísca” não riscou o desenho e representou o pai como sendo “O pai grande”, fig. 8.

Começo a perceber que, com algumas crianças, a negociação é um aspeto importante e imprescindível. Se algumas crianças estão muitas vezes dispostas e com vontade de realizar as atividades, outras nem sempre revelam essa disponibilidade. Não é desejável que as crianças realizem as atividades contrariadas, mas, por vezes, penso que se não as incentivarmos a realizar determinadas tarefas, algumas crianças raramente estão dispostas a isso. Até que ponto devemos aceder à vontade da criança? Idealizo a realização das atividades com a total motivação do grupo, mas, na realidade, algumas crianças revelam pouco interesse pelo que as rodeia.

13/03/2014

“Hulk” mantém uma postura passiva face ao que o rodeia. Hoje andou sozinho pelo recreio, durante a manhã. Antes do almoço, enquanto esperava na fila para a casa de banho, chorava e chamava pelo pai e pela mãe. Perguntei-lhe porque estava a chorar, mas apenas me disse que queria o pai e a mãe. Alguns momentos depois, quando a técnica de ação educativa lhe perguntou se queria ir à casa de banho, disse que não. No momento seguinte, não conseguindo controlar-se, urinou no corredor. O que terá acontecido para esta criança ter ficado em tal estado de instabilidade e ansiedade?

“Faísca” oscilou em termos de comportamento. De manhã, na leitura da história, esteve atento e ouviu-a até ao fim, sendo chamado a atenção apenas uma ou duas vezes. No entanto, o registo da mesma revelou-se uma tarefa difícil. Começou a desenhar, mas depois riscou e rasgou a folha. Falei com a criança e questionei-a sobre a razão que a tinha levado a ter tal atitude. Respondeu-me que se queria portar bem, ao qual lhe perguntei se o que ele tinha feito ao desenho era portar bem. Disse-me que não. Perguntei-lhe se gostava do resultado do trabalho, sendo que olhou para as folhas rasgadas em cima da mesa e disse que não. Questionei-o sobre o que queria fazer em relação ao sucedido, pergunta à qual não me respondeu. Pedi-lhe que quando soubesse o que queria fazer, me viesse dizer. Dirigi-me para outra mesa e, passados alguns momentos, dirigiu-se a mim e disse-me que queria fazer bem o desenho. Porque é que “Faísca” tem estas atitudes? Repentinamente destrói as suas produções sem uma razão aparente. No entanto, considero que esta criança está a evoluir. Verificam-se menos incidentes e parece começar a ouvir o adulto.

14/03/2014

O dia começou com a reunião semanal. O grupo iniciou bem a atividade, estando participativo, mas, depois de algum tempo no tapete, as crianças começaram a perder a atenção, fazendo-se notar um crescente ruído que tornou difícil a continuação da reunião. Esta foi suspensa para ser terminada à tarde. No entanto, depois do almoço, uma criança mostrou vontade de contar uma história, sendo que a reunião não foi terminada, pois até às 16h, devido à ausência de vários elementos da equipa educativa, as crianças começaram a ir para casa.

Semanal

O balanço desta semana é feito com base em questões relacionadas com o temperamento das crianças. mais precisamente, focar-me-ei no que diz respeito a crianças que, frequentemente, desafiam o adulto e revelam comportamentos intempestivos e de alguma agressividade. A gestão destas situações, por vezes, torna-se numa questão de difícil solução.

Relativamente às questões da indisciplina, de acordo com Pirola e Ferreira (2007), estas podem colocar em causa “o desenvolvimento do trabalho pedagógico” e da “qualidade de ensino”, (pag. 84). Os mesmos autores referem que a indisciplina é caracterizada pelos comportamentos que, efetivamente, causam perturbações que colocam em causa o “ambiente de aprendizagem”, (pag.85). Neste sentido, coloco a experiência do profissional de educação como fator fundamental na aquisição de estratégias e práticas que possam contornar estas dificuldades. Presentemente, vejo estas situações como grandes inquietudes integrantes do trabalho do educador. No entanto, considero que será um processo de crescimento gradual, não só nos primeiros anos após a profissionalização, mas também ao longo de toda a carreira. Fragelli (2000), citado por Pirola e Ferreira (2007), num estudo que realizou relativamente a esta questão, afirma que se registaram diferenças evidentes entre os “padrões de controle de disciplina” de professores no início da sua carreira e dos mesmos, anos mais tarde. (pag. 91). Neste sentido, Pirola e Ferreira (2007), referem que “os professores podem ser pesquisadores do seu próprio trabalho”, sendo que “a reflexão só pode ocorrer quando a prática é problematizada”. (pag. 92). Ou seja, o educador, ao longo da sua prática, adota uma linha de ação, que aplica no contexto, mas, certamente que vai encontrar dificuldades e obstáculos que vão levá-lo a questionar a sua própria prática. Então, de acordo com os mesmos autores, a partir deste questionamento, será fundamental que o educador faça uma constante reflexão sobre a sua ação, no sentido de melhorar e adequar os aspetos problematizados.

Regressando à indisciplina, Aquino (1998), citado por Pirola e Ferreira (2007), refere duas razões que estão na sua base, uma relacionada com as questões de “cunho sociologizante” e outra de cariz “clínico - psicologizante”, (pag. 86). Pinheiro, Haase, Prette, Amarante e Prette (2006), afirmam que os comportamentos de indisciplina estão ligados às próprias” características da criança, às práticas parentais, à história da interação familiar e à situação escolar.”. (pag.407). Os mesmos autores referem que algumas famílias têm uma posição ausente e que não transmitem modelos

disciplinadores às crianças, outras adotam estratégias de cariz autoritário, que contrastam com as que são apologistas de uma educação liberal, resultando em estratégias que “negligenciam a necessidade de monitorizar o comportamento dos filhos.” (pag. 408). Por fim, os autores fazem referência às famílias que recorrem a uma estratégia democrática, assente na confiança e na negociação como forma de estabelecimento de regras. Qualquer que seja a origem do modelo comportamental da criança, a realidade está presente no contexto educativo e o educador necessita de fazer face às situações que surgem diariamente. Então, como agir face a esta problemática? A aplicação de sanções ou “castigos” será a via mais acertada? Que tipo de castigos? Se uma criança insiste em produzir sons vocais enquanto se tem uma conversa de grupo, perturbando claramente a atividade, a estratégia, a meu ver, não será sempre a mesma para toda e qualquer criança que apresente este comportamento. Se para algumas crianças, um pedido para que pare é suficiente, para outras, este pedido poderá promover a continuidade do comportamento, ou mesmo acentua-lo. Tenho vindo a perceber que, com “Faísca”, a estratégia mais “indicada” não é o pedido, mas sim encontrar uma forma de a sua atitude ter repercussões sobre si mesmo. Ou seja, quando a criança diz “qué, qué, qué”, enquanto se conta uma história, pedir para que todo o grupo olhe para a criança e faça o mesmo “qué, qué, qué”, é o suficiente para que “Faísca” fique incomodado e pare.

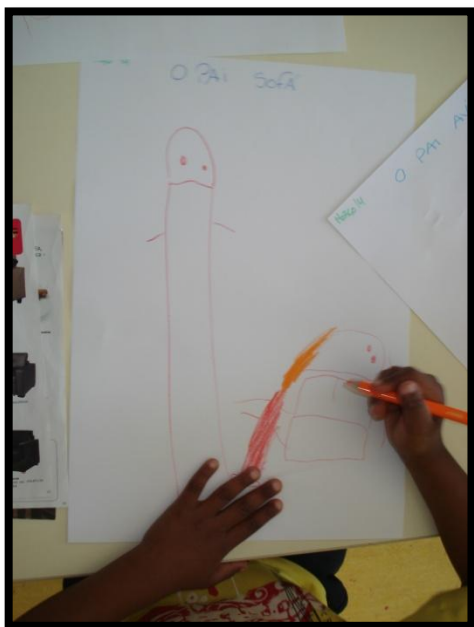


Fig.7: Representação do “Pai sofá”

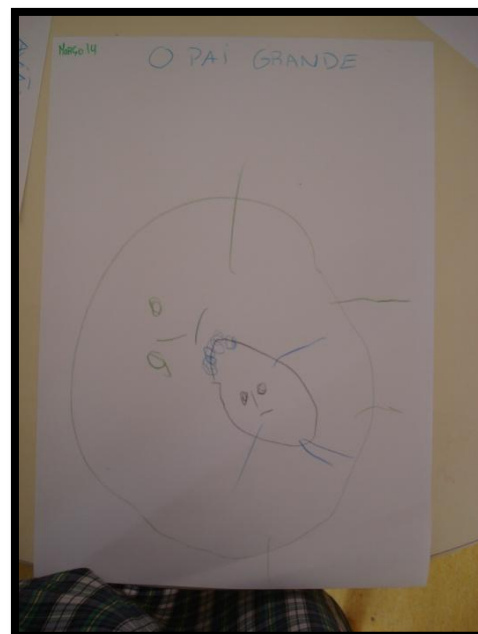


Fig. 8: Representação do “Pai grande”

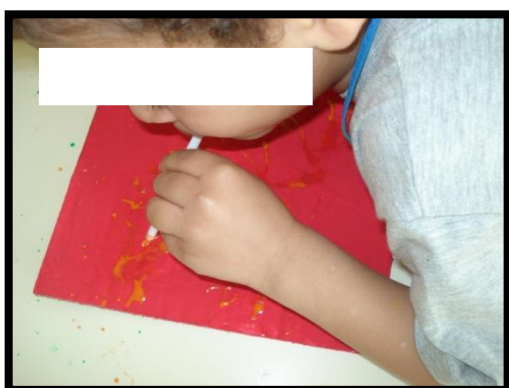


Fig. 9: Técnica da palhinha



Fig. 10: Técnica de “Pollock”

Semanal

Semana de 17/03/2014 a 21/03/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade e registo	Leitura da história “Querido pai” Confeção do bolo para o dia do pai	Dia do pai – pequeno-almoço com os pais	Abordagem ao tema da Primavera Conversa sobre a horta Leitura da história “Ainda nada?”	Reunião Semanal Semeio de flores e legumes nos canteiros
Atividade Tarde	Terminar prendas do dia do pai	Representação do pai em desenho	Brincadeira livre	Registo da história	Conversa sobre os símbolos e as áreas e afixação da identificação das mesmas
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica	Expressão motora Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Formação pessoal e social Conhecimento do mundo

Nome da atividade					
Leitura da história “Querido Pai” e representação do pai em desenho					
Atividades de grande e pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Compreender informação transmitida oralmente</p> <p>Partilhar ideias através de frases coerentes</p>	<p>Responde às questões colocadas</p> <p>Refere aspetos presentes no livro</p> <p>Partilha ideias que têm sobre o tema abordado</p> <p>Transmite a informação, interligando ideias</p>	<p>1ª fase:</p> <p>É feita uma leitura da história “Querido pai” e uma breve conversa sobre a mesma com as crianças, acerca das várias características que cada pai pode ter, levando as crianças a fazer uma reflexão sobre as do seu.</p> <p>2ª fase:</p> <p>As crianças registam, em desenho, como é o seu pai, podendo recorrer aos “tipos” de pai presentes no livro, ou outro que queiram.</p>	<p>As crianças devem estar sentadas no tapete</p> <p>As crianças vão realizando a atividade do registo em pequenos grupos</p>	<p>Livro “Querido pai”</p> <p>Folhas</p> <p>Feltros</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lápis de cera</p>

Formação pessoal e social	<p>Esperar pela sua vez de intervir</p> <p>Respeitar os colegas</p>	<p>Coloca o dedo no ar Aguarda que lhe seja concedida a palavra</p> <p>Ouve os colegas Respeita a sua opinião Não interrompe</p>			
Expressão plástica	<p>Representar a figura humana</p> <p>Representar vivências em desenho</p>	<p>Produz elementos pertencentes ao corpo humano (cabeça, tronco e membros)</p> <p>Representa o pai através de características que lhe são específicas</p> <p>Explica o que representou</p>			

Nome da atividade					
Leitura do livro “Ainda nada” e registo da mesma					
Atividades de grande e pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	Esperar pela sua vez de intervir Respeitar os colegas	Coloca o dedo no ar Aguarda que lhe seja concedida a palavra Ouve os colegas Respeita a sua opinião Não interrompe	1ª fase Conversa-se com as crianças sobre o semeio e germinação de sementes. Questiona-se as crianças sobre o que sabem sobre o assunto. Decorrente da conversa sobre a horta, conta-se a história, que gira em torno das questões relacionadas com o processo de semeio e germinação. 2ª fase	Durante a conversa e leitura da história, as crianças estão sentadas na mesa. A atividade de registo é feita com pequenos grupos (5/6 crianças)	Livro “Ainda nada” Folhas brancas Canetas Lápis de cor Lápis de cera

Expressão plástica	Criar composições plásticas com base em elementos visuais observados em livros	Representa elementos presentes na história	As crianças fazem o registo da história em desenho. As crianças mais velhas, fazem esse registo contemplando as várias fases do semeio de sementes, presentes na história.		
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Partilhar informação, oralmente, através de frases coerentes</p> <p>Compreender informação transmitida oralmente</p> <p>Descrever acontecimentos de uma história com a sequência apropriada</p>	<p>Dá a suas ideias, recorrendo a um discurso organizado</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Partilha as suas ideias, que estão de acordo com o assunto abordado</p> <p>Desenha as várias etapas da história</p> <p>Organiza-as de acordo com a sequência presente na história</p>			

Nome da atividade					
Conversa sobre os símbolos e as áreas e afixação da identificação das mesmas					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	<p>Partilhar a opinião</p> <p>Respeitar o outro</p> <p>Esperar pela vez de intervir</p>	<p>Partilha com todos a opinião face ao assunto</p> <p>Ouve os colegas Aceita as suas opiniões Aceita que cada criança só pode colocar um cartão de identificação</p> <p>Coloca o dedo no ar Espera pela vez de intervir Espera pela vez de afixar o cartão de identificação</p>	<p>Conversa-se com as crianças sobre os locais onde se vão colocar as identificações das várias áreas da sala. As crianças dão opinião e, em conjunto decidem-se os melhores locais, tendo em conta o espaço disponível.</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete</p> <p>À vez, uma ou duas crianças vão afixar a identificação de uma área no local acordado por todos</p>	<p>Cartões de identificação das áreas</p>

Avaliação pessoal semanal

17/03/2014

Hoje o dia foi agitado. Entre terminar os presentes para o dia do pai e o cumprimento de rotinas, as horas passaram. No momento da novidade do fim-de-semana, foi difícil gerir o grupo, apesar de este estar dividido, uma vez que outras crianças estavam a terminar as prendas para o dia do pai. No entanto, esta divisão que originou dois polos de trabalho, o tapete e a mesa, gerou algum barulho de fundo que, de alguma forma, perturbou o funcionamento do momento do tapete. Para além disso, “Faísca” esteve particularmente agitado. À medida que o tempo foi avançando, algumas crianças foram perdendo a atenção e decidi terminar a atividade, pois o grupo já estava disperso do que se estava a fazer. O registo da novidade foi realizado à tarde, sendo que não foi possível que todas as crianças o fizessem.

18/03/2014

Este dia foi marcado pela dificuldade sentida na gestão do grupo no tapete. O momento que vem depois do almoço requer silêncio na sala. Algumas crianças estavam notoriamente inquietas, causando alguma perturbação. Durante este momento, “Faísca” voltou a fazer sons com a boca e a perturbar a organização do grupo. Questiono como gerir estas situações. “Abandonar” o grupo por momentos, para controlar uma criança que está a causar grande perturbação não me parece a melhor opção. No entanto, na ausência de outros adultos responsáveis, parece a única solução possível. Por outro lado, penso que se pode tentar não atribuir importância ao que a criança está a fazer, no sentido de desviar a atenção de si, para que pare de perturbar. Contudo, nem sempre é uma estratégia que resulta, sendo que a criança insiste em fazer sons e incomodar os colegas.

19/03/2014

O dia do Pai foi marcado pela agitação. Não se vivenciaram momentos de sala de atividades, sendo que as crianças estiveram, até às 10h no salão da instituição, onde decorreu o pequeno-almoço com os pais. Em seguida, cada criança foi com o seu pai realizar uma atividade de pintura. Foi possível observar a presença de algumas mães, avós e avôs, quer para acompanhar o pai, quer para substituí-lo, sendo que algumas crianças não tiveram a presença do mesmo, por diversas razões.

O dia foi passado em brincadeira livre no recreio, intercalado com o rastreio médico a que as crianças foram submetidas, realizado por uma equipa de profissionais de saúde numa unidade móvel que se deslocou às instalações da instituição.

A agitação vivida, resultado de um dia atípico de jardim-de-infância, mas típico do ponto de vista da celebração de datas importantes, como o dia do Pai, causa fortes alterações nas dinâmicas e nas rotinas.

20/03/2014

O dia começou com a rotina habitual. De seguida, a educadora reuniu-se com o grupo na mesa, onde se conversou sobre a chegada da primavera, sobre as sementes e a plantação das mesmas. Foi interessante ouvir e registar o que as crianças iam dizendo. Através de respostas a questões como “O que são sementes?”, “A árvore nasce depressa ou devagar?”, “Como se põe a semente na terra?”, “E nasce logo?” e “Pode-se pôr muita água?”, pude perceber que algumas crianças revelaram ter uma noção sobre sementes.

	Perguntas				
	O que são sementes?	A árvore nasce depressa ou devagar?	Como se põe a semente na terra?	E nasce logo?	Pode-se pôr muita água?
Respostas	<p>“Podemos pôr sementes para nascerem flores” - “Flora”</p> <p>“Pode ser para nascerem cenouras ou alfaces” - “Ben Ten”</p> <p>“E couves”- “Moranguinho”</p> <p>“E morangos”- “Beyblade”</p> <p>“Pode-se pôr no campo para nascer frutos”- “Barbie”</p>	<p>“Mais devagar” – “Flora”</p> <p>“A alface nasce mais depressa” – Vários</p>	<p>“Fazemos um buraco”- “Flora”</p> <p>“Depois metemos água”- “Flash & Dash”</p>	<p>“Sim, nasce logo”- “Flash & Dash”</p>	<p>“Não, se não morre”- “Flash & Dash”</p>

Depois fomos até aos canteiros situados no espaço exterior da instituição, onde estivemos a revolver a terra com as crianças, tendo estas também a oportunidade de mexer na mesma com as mãos e observar alguns seres vivos presentes, como pequenas plantas, minhocas e caracóis. Foi interessante perceber o entusiasmo e vontade das crianças em mexer e experimentar sáchar a terra.

21/03/2014

Na reunião semanal de hoje, foi evidente que as crianças revelam alguma dificuldade em mobilizar os acontecimentos decorridos durante a semana. Quando questionadas sobre o que gostaram de fazer durante a semana, foram poucas as crianças que se recordaram do que fizeram. Mesmo depois de realizada uma síntese sobre os acontecimentos, as crianças revelaram dificuldades em referir as atividades que mais gostaram. Ao longo destas reuniões semanais, fui percebendo que as crianças referem aspetos relacionados com os colegas que gostam de brincar e com as brincadeiras preferidas, deixando de fazer referência às diversas atividades realizadas, em sala e, tendo em conta que esta semana foi marcada pelo dia do pai, à celebração do mesmo através do pequeno-almoço e da atividade de pintura realizada em conjunto com o pai.

Semanal

Esta semana decidi refletir sobre a criança como fonte de conhecimento. De forma mais precisa, refiro-me à necessidade de ver a criança e agir em conformidade com o facto de esta possuir saberes que é capaz de partilhar de forma a contribuir para a construção de novos saberes, com o apoio do adulto. Para isso, segundo Katz (2006), citado por Franco (2013), o educador deve olhar para a criança como alguém que possui experiências e conhecimentos e que são capazes de lhes atribuir sentido. Desta forma, “(...) a criança ao deter um papel ativo neste processo de aprendizagem e desenvolvimento, em que o educador fortalece e apoia as suas predisposições inatas, tornar-se-á mais competente e predisposta para a aprendizagem.” (Franco, 2013, p. 37).

Dar oportunidade à criança para expressar e partilhar as suas experiências, parece-me não só uma eficaz maneira de o educador conhecer e perceber o que a criança já sabe ou o que precisa de melhorar, mas também uma maneira de lhe dar voz e oportunidade de participar no seu próprio processo de aprendizagem. Sobre isto Sutherland (1996), citando por Franco (2013), refere “(...) a construção de estruturas cognitivistas (...)” como algo que resulta “(...) da ação, reflexão e abstração da criança, ou seja, num papel ativo.” (Franco, 2013, p. 43). Portanto, de acordo com os mesmos autores, é determinante partir de algo que já se conhece, para alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre qualquer assunto. Desta forma, “acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios.” (Silva, 1997, p. 19).

Ajudar a criança a construir o seu próprio processo de aprendizagem parece-me exigir que sejam valorizados os seus interesses. Desta forma, está-se a ir ao encontro das questões que suscitam curiosidade à criança e, segundo Franco (2013), citando Ausubel, Novak e Hanesian (1980), “É a partir da vontade inicial de aprender, que as crianças desenvolvem retroativamente a predisposição para aprender mais.” (Franco, 2013, p. 44).

Desta forma, reconheço a importância de valorizar e reconhecer efetivamente que a criança é um individuo repleto de experiências e saberes que devem ser mobilizados e incentivados a ser partilhados. Para além disso, estes conhecimentos vão influenciar de forma positiva o processo de aprendizagem da criança, no sentido em que esta se torna produtora do seu, podendo ver respondidas questões que despertam a sua

curiosidade e através destas alcançar conhecimentos mais aprofundados, ou mesmo partir para outros assuntos.

Semana de 24/03/2014 a 28/03/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade e registo	Introdução ao tema da alimentação Gostos alimentares	Visita de estudo – museu da eletricidade	Preparação para a visita	Visita de estudo
Atividade Tarde	Preparação para a visita	Gostos alimentares (tabela dupla entrada)	Continuação da atividade Gostos alimentares (pictograma) Registo da visita (pintura, plasticina, massa)	Saudável ou não? (conjuntos)	Registo da visita
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	Expressão plástica	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Reunião semanal

Nome da atividade					
Gosto alimentares					
Atividades de pequeno e grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressar a opinião de forma clara	Expõe as suas ideias com um discurso coerente Justifica as suas escolhas	1ª fase: É pedido a cada criança para desenhar um alimento da sua preferência, como forma de recolha dos dados relativos à preferência em termos alimentares das crianças da sala. 2ª fase Após todos terem realizado os desenhos, conversa-se com o grupo sobre o que cada um desenhou e sobre a melhor forma de organizar a informação. É feita a organização dos dados numa tabela de frequência, para se perceber o/os alimento/os preferido/os do grupo.	As crianças estão sentadas na mesa À medida que se conversa com as crianças, é feito o registo numa tabela pelas próprias, à vez	Folhas brancas Lápis Feltros Tabela em cartolina Legos de várias cores
Formação pessoal e social	Esperar pela sua vez de intervir Respeitar os colegas	Coloca o dedo no ar Aguarda que lhe seja concedida a palavra Ouve os colegas Respeita a sua opinião Não interrompe	3ª fase		

Matemática	Participar na recolha de dados	Dá a sua opinião Justifica as suas escolhas	Questiona-se as crianças sobre como organizar a informação de forma a percebermos, sem termos de contar, qual o/os alimento/os da preferência das crianças.		
	Participar na resolução de problemas	Apresenta soluções Justifica as suas escolhas	É construído com as crianças um pictograma, como forma de sistematizar e divulgar a informação para que, de forma mais clara e acessível, todos percebam o/os alimento/os da preferência do grupo. As crianças têm à sua disposição legos com diversas cores e cada uma delas corresponde a um alimento. Cada criança pega na peça correspondente ao alimento que escolheu como preferido. É pedido para que as crianças que têm a mesma cor se juntem num grupo. As crianças devem empilhar as peças, de forma a construir uma torre. Em seguida juntam-se as torres e verifica-se as diferenças e semelhanças entre elas: - a maior – como sendo a que corresponde ao alimento preferido - a mais pequena – como sendo a que corresponde ao alimento que menos crianças gostam. - cores diferentes – porque representam diferentes alimentos Para além disso, as crianças podem ordenar as torres: - da maior para a mais pequena - da mais pequena para a maior ...		
	Adquirir a noção de cardinalidade	Conta o número de elementos de uma sequência para saber quantos a constituem Percebe que o último número que diz numa sequência contada, corresponde ao número total de elementos da mesma			
	Ordenar objetos	Refere as propriedades do objeto que a levam a ordenar de determinada forma			

<p align="center">Nome da atividade Saudável ou não? Atividades de pequeno e grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressar a opinião de forma clara	Expõe as suas ideias com um discurso coerente Justifica as suas escolhas	1ª fase: Entre os alimentos preferidos das crianças, colocam-se à disposição representações desses alimentos (imagens, ou objetos da casinha). Pede-se às crianças que os “arrumem” como quiserem.	As crianças estão sentadas no tapete em roda	Imagens e objetos que representem alimentos
Matemática	Classificar objetos Formar conjuntos	Estabelece relações entre objetos Identifica as propriedades dos objetos Agrupa objetos em função das suas propriedades Reconhece as semelhanças e diferenças dos objetos	Em seguida faz-se uma reflexão sobre o que são alimentos saudáveis e alimentos menos saudáveis, questionando as crianças sobre a forma de podermos “arrumar” os que temos à disposição, para que se perceba os que são saudáveis e os que são menos saudáveis. Dá-se início à conversa sobre os placards a construir para se colocarem no refeitório, relativamente à alimentação.		

Formação pessoal e social	<p>Esperar pela sua vez de intervir</p> <p>Respeitar os colegas</p>	<p>Coloca o dedo no ar</p> <p>Aguarda que lhe seja concedida a palavra</p> <p>Ouve os colegas</p> <p>Respeita a sua opinião</p> <p>Não interrompe</p>			
---------------------------	---	---	--	--	--

Avaliação pessoal semanal

24/03/2014

Este dia foi marcado pela presença de vinte crianças do grupo. Foi um dia agitado, por estar o grupo quase completo, tendo apenas faltado uma criança. Duas crianças do grupo estiveram chorosas e ansiosas durante o dia. Mostraram alguma resistência em comer e na sala de atividades, uma das crianças, resistiu em realizar a atividade do registo da novidade, pedindo muito a atenção do adulto.

Demos início à utilização dos símbolos no momento de brincadeira livre. Foi interessante perceber como a generalidade das crianças trocou de atividades com alguma frequência, mais do que é hábito. Talvez a razão esteja relacionada ao facto de ser uma novidade na sala e querem experimentar trocar os símbolos. Foi notório que a existência deste sistema de símbolos permitiu que, em determinados momentos de maior confusão na sala, perceber quem estava em cada área, chamando cada criança à atenção pelo facto de, por vezes, terem o símbolo numa determinada área e estarem a brincar noutra, estando, em alguns casos, a ultrapassar o limite máximo de crianças permitido. A responsabilização na hora de arrumar também se tornou mais fácil com a introdução deste sistema de símbolos.

25/03/2014

A atividade pensada para hoje, no âmbito da alimentação, sofreu uma alteração, sendo que a organização dos dados foi feita numa tabela de frequência, fig. 11, ao invés de uma tabela de dupla entrada. Esta alteração justifica-se através do facto de considerar que faria mais sentido cada criança fazer um traço na linha do alimento, que tinha referido como sendo o seu preferido, por tornar mais fácil para as crianças, visualizar a diferença no que diz respeito ao número de traços em cada alimento e, conseqüentemente, quantas crianças tinham referido esse alimento como preferido. No fim as crianças contaram os traços de cada linha e algumas desenharam-nos à frente dos mesmos. Foi notório que algumas crianças, não só as mais pequenas, tiveram alguma dificuldade em perceber que, contando os traços, podíamos perceber quantas crianças tinham escolhido determinado alimento. Para além disso, só algumas crianças conseguem perceber imediatamente que, por exemplo, o seis é maior do que o dois.

Em seguida realizamos a atividade “saudável ou não”, contrariamente ao que estava programado, aproveitando a atividade anterior e os alimentos que as crianças tinham escolhido, para abordar o tema da alimentação saudável, introduzindo outros alimentos que não foram referidos pelas crianças. A generalidade do grupo aderiu e mostrou-se interessado em participar e colocar os alimentos no cesto correto, exceto algumas crianças que interromperam a atividade, sendo necessária a intervenção do adulto.

26/03/2014

Este dia foi marcado pela visita ao Museu da eletricidade, onde visitámos a exposição presente na Fundação EDP, “Ilustrarte”, no âmbito da ilustração em literatura infantil. Já no JI, foi realizada uma conversa com o grupo e feita uma revisão da visita. Em seguida as crianças fizeram o registo do que tinham gostado mais na exposição. Através das produções das crianças, foi possível verificar que algumas revelaram dificuldades em representar cenas da visita, fazendo referência a aspetos da viagem, como a praia que viram no caminho de ida e volta, a chuva que se sentiu durante o percurso, o autocarro e o motorista. Talvez a visita não tenha feito sentido para essas crianças, ou talvez os aspetos da viagem estivessem mais presentes pelo facto do regresso à escola ter sido o acontecimento mais recente. Foi interessante perceber que algumas crianças, que fizeram referência a aspetos da visita, não o fizeram recorrendo apenas ao que viram lá, mas sim a elementos presentes no museu, como os bancos onde se sentaram, a senhora que nos recebeu e guiou pela exposição, os amigos que estiveram presentes ou “as professoras”.

27/03/2014

A atividade de hoje consistiu no seguimento da atividade dos “Gostos alimentares” em que os dados presentes na tabela de frequência foram organizados num pictograma. Inicialmente estava pensado realizar a atividade com peças de lego, mas pelo facto de existir pouca variedade de cores, recorri a pequenos blocos de madeira pertencentes a um jogo de construções. Antes de passar à construção do pictograma, conversei com o grupo sobre os blocos que tínhamos em cima da mesa, levando-os a olhar e a pensar nas suas semelhanças e nas suas diferenças.

Sobre as características dos blocos:

- Eu - “O que são estes objetos?”;
- “Flora” – “São cubos.”
- Eu – “Se os quisermos arrumar, como podemos fazer?”
- “Flash & Dash” – “Assim” – empurra os cubos para o meio da mesa para ficarem todos juntos.
- Eu – “Sim, podemos arrumar dessa maneira, mas eles são todos iguais?”
- “Flash & Dash” – “Não, uns são roxos”
- Eu – “Boa! E mais?”
- Vários – “Verde, vermelho...”
- Eu – “Então já vimos que eles têm muitas cores diferentes. Se têm cores diferentes, como os podemos arrumar?”
- “Beyblade” – “Numa caixa.”
- Eu – “Sim, numa caixa é boa ideia. Mas todos na mesma?”
- “Flash & Dash” – “Estes numa”- aponta para uns blocos roxos.

À medida que a conversa foi fluindo, as crianças identificaram que aqueles cubos eram iguais na forma, porque eram feitos de vários quadrados, mas tinham cores diferentes.

Quando iniciamos a conversa para a construção do pictograma, as crianças perceberam bem que cada cor correspondia a um alimento. Quando perguntei como podíamos ver qual o alimento que mais meninos gostavam, alguém disse “podíamos fazer castelos”. Pedi para que me mostrasse como seria “fazer castelos” e a criança explicou que podíamos colocar uns cubos em cima de outros. Perguntei se os “castelos” eram feitos com cubos de todas as cores ou só de uma cor e alguém disse que deviam ser da mesma cor “porque é do mesmo alimento”. Depois de construído o pictograma, as crianças identificaram as diferenças entre as torres, quer em termos de cor, quer em termos de tamanho. Conseguiram perceber que a torre maior, correspondia ao alimento que mais meninos gostavam. Questionei as crianças sobre como podíamos arrumar aquelas torres, ao que algumas me responderam “podíamos por esta aqui”- referindo querer colocar uma torre em cima da outra. Face a esta resposta, perguntei se isso seria possível, ao que outra criança respondeu “não, não, assim está a misturar os alimentos”. Perguntei, então, como podíamos fazer se quiséssemos arrumar as torres da maior para a mais pequena e algumas crianças conseguiram organizar as torres dessa forma. Depois da atividade, conversamos com o grupo sobre as regras do refeitório, a incluir num dos placards a ser construído, fig.12, sendo que as crianças sugeriram regras muito

interessantes e que refletem a realidade das refeições deste grupo de crianças, como “Não vomitar a comida”, “Comer a sopa toda”, “Não chorar à mesa”, “Estar sentado direito”, entre outras.

Na parte da tarde conversamos com o grupo sobre o outro placard, da alimentação, para colocar no refeitório. Em conjunto, decidimos como íamos organizá-lo, chegando a ideias muito interessantes, como a simulação de uma mesa de refeição, fig.13.

28/03/2014

Hoje realizamos uma visita de estudo ao Museu do Oriente. Ao regressar à escola e ao falar com as crianças sobre o que vimos, foi notório, mais uma vez, que algumas tiveram dificuldade em referir aspetos da visita.

Semanal

Esta semana, a reflexão recai sobre a importância da participação das crianças na vida cotidiana em Jardim-de-infância. Martins (1993), inicia a sua reflexão fazendo referência à efetiva importância da “educação nas sociedades contemporâneas.”, (p. 15). No entanto, afirma que se essa importância é evidenciada na vontade de “(...) construir laboratorialmente *jovens-robots*(...)”, ao invés de se “(...) despertar consciências e energias(...)”, está-se a ir no sentido contrário aos objetivos da “(...) sociedade aberta (...)”, (p. 15). De facto, não conferir oportunidade para que crianças se expressem, no auge do que Furth (1970), refere como sendo, da perspectiva Piagetiana, a “inteligência operatória.”, durante a qual a criança reúne “(...) a matéria-prima do conhecimento geral (...)”,(p. 20), parece-me ser o desperdício de uma imensidão de portas de entrada à aprendizagem. O mesmo autor refere que “(...) o pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem.”, então, neste sentido, parece-me importante referir que o incentivo à participação das crianças, como forma de promover o seu pensamento crítico, a exposição das suas ideias e opiniões e a própria formulação de soluções a problemas encontrados no quotidiano, são uma excelente maneira de fornecer as condições para aprendizagens amplas, que façam sentido para quem as adquire. Martins (1993), refere que “O jovem desde muito cedo apercebe-se, com muita nitidez, dos espartilhos que lhe pretendem impor. Num primeiro momento pode até aderir aparentemente, mas depressa verifica que existe uma discrepância entre a *lição* e o *mundo-da-vida*.” (p.15). E acrescenta que desta “discrepância”, surgem as defesas por parte dos jovens e os fracos resultados. Com isto, defendo a ideia de que a criança deve ser envolvida em todos os assuntos que lhes dizem respeito, nomeadamente os que estão relacionados com a sua própria aprendizagem e com as situações do seu quotidiano, para que à luz do assunto que tem um significado próximo, contrariamente ao assunto que vem surgido da imposição do educador, a criança tenha um papel ativo e participativo, que a insurja a pensar, de forma espontânea e não imposta, em soluções, expondo as suas ideias que sabe, mais tarde, serem projetadas e valorizadas.

ALIMENTOS		[Caricatures]	
BROCOLIS			2
SALSICHA			4
BETATA FRITA			6
ARROZ			7
TOMATE			7
COSUMELLOS			7
BETATA COZIDA			7
ALFACE			~ 12
MORANGOS			7
CARNE			7

Fig. 11: Tabela de frequência do alimento preferido



Fig. 12: Pintura com esponja do placard das regras



Fig. 13: Pintura do placard da "mesa de refeição"

Semana de 31/03/2014 a 4/04/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Reunião	Leitura da história “A primavera”	Educação Física Início da atividade experimental (grão)	Que plantas conhecemos (desenho das plantas que conhecem)	Reunião Observação e registo do crescimento das sementes
Atividade Tarde	Colocar a mesa	Jogo de blocos lógicos	Continuação da atividade experimental (alpista)	Conversa sobre as partes da planta (exploração através de imagens de um livro)	Observação e registo do crescimento das sementes
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	Expressão motora Formação pessoal e social Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita		Formação pessoal e social Linguagem oral e abordagem à escrita

Nome da atividade					
Colocar a mesa					
Atividades de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressar a opinião de forma clara	Expõe as suas ideias com um discurso coerente Justifica as suas escolhas	Após ter sido discutido com as crianças, na semana anterior, os alimentos saudáveis e menos saudáveis, chegamos um acordo sobre como iríamos construir o placard sobre a alimentação, sendo que as crianças sugeriram simular uma mesa de refeição, com pratos e talheres reais (neste caso serão de plástico), dividindo a mesa, colocando de um lado (pintado de azul) os pratos com os alimentos saudáveis (que se devem comer muitas vezes) e do outro lado (pintado de vermelho) os alimentos menos saudáveis (que se devem comer menos vezes).	As crianças estão sentadas no tapete, formando uma roda.	Placard Pratos de plástico com alimentos Talheres de plástico Copos de plástico
Formação pessoal e social	Esperar pela sua vez de intervir Respeitar os colegas	Coloca o dedo no ar Aguarda que lhe seja concedida a palavra Ouve os colegas Respeita a sua opinião Não interrompe	Algumas crianças ajudaram a recolher alimentos a incluir nos dois lados da mesa e a cola-los nos pratos. Na atividade de hoje, o grupo põe a mesa. Com os pratos já		

Matemática	<p>Participar na resolução de problemas</p> <p>Classificar objetos</p>	<p>Apresenta soluções Justifica as suas escolhas</p> <p>Refere as características do objeto Agrupa-os segundo as características referidas</p>	<p>prontos, as crianças colocam a mesa corretamente, no que diz respeito à divisão dos pratos de acordo com o tipo de alimento que contêm (saudável ou menos saudável) e no que diz respeito à colocação correta de talheres, guardanapos e copos.</p>		
------------	--	--	--	--	--

Nome da atividade					
Leitura da história “ A Primavera” e conversa de início ao projeto					
Atividades de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Expressar a opinião de forma clara</p> <p>Questionar para obter informação</p> <p>Colocar hipóteses</p>	<p>Expõe as suas ideias com um discurso coerente</p> <p>Justifica as suas escolhas</p> <p>Faz perguntas relacionadas com a atividade</p> <p>Sugere hipóteses relacionadas com o tema</p> <p>Sugere hipóteses para dar resposta aos problemas surgidos</p>	<p>Após a leitura do livro, desenrola-se uma conversa sobre o que acontece na primavera, segundo o mesmo.</p> <p>Fase 1</p> <p>Surgem as questões ligadas aos fatores que influenciam o crescimento da semente e o que sai da semente.</p> <p>É feita uma chuva de ideias sobre o que as crianças pensam saber sobre os tópicos.</p> <p>Fase 2</p> <p>Em seguida as crianças são desafiadas a pensar em como se pode perceber “o que a semente precisa para crescer?” e “o que sai da semente?”.</p> <p>- elaboração de mapas conceptuais</p> <p>- definição do que se vai fazer</p> <p>- inventariação dos recursos</p> <p>- divisão de tarefas</p>	As crianças estão sentadas no tapete, de frente para o adulto	<p>-Livro “A Primavera”</p> <p>- Papel;</p> <p>- Feltros.</p>

Formação pessoal e social	<p>Esperar pela sua vez de intervir</p> <p>Respeitar os colegas</p>	<p>Coloca o dedo no ar Aguarda que lhe seja concedida a palavra</p> <p>Ouve os colegas Respeita a sua opinião Não interrompe quem está a falar</p>	- organização dos dias da semana		
---------------------------	---	--	----------------------------------	--	--

Nome da atividade					
Início da atividade experimental do crescimento da semente (grão e alpista)					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	Esperar pela vez de participar Respeitar os outros	Não interrompe Coloca o dedo no ar quando quer falar Está atenta quando os colegas estão a participar Espera pela sua vez	Depois de decidido o que se vai fazer e como, dá-se início à atividade experimental. Fase 3 - Recolha de terra dos canteiros do exterior da escola; - Separam-se os recipientes, previamente etiquetados pelo adulto, que vão ficar na sala e os que vão ficar dentro do armário; - Semeia-se o grão e a alpista nos respetivos recipientes;	A atividade é realizada com todo o grupo que está sentado em volta da mesa	- Etiquetas; - Recipientes plásticos (com garrafas de plástico); - Terra; - Algodão; - Água; - Sementes (grão e alpista)
Conhecimento do Mundo	Participar em atividades experimentais	Acompanha a atividade, dando sugestões e justificando-as Refere que passos se têm que dar o longo da preparação da atividade			

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Expressar ideias e opiniões de forma clara</p>	<p>Diz o que pensa Justifica as suas opiniões Interliga ideias Formula frases coerentes</p>			
---	---	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Educação física Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	Correr em diversas velocidades e direções	<p>Corre lateralmente ao sinal</p> <p>Corre ao som da música</p> <p>Corre mais depressa para apanhar os colegas</p>	<p>Aquecimento: 15'</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios e Jogos</p> <p>“Corrida de sinais” 5'</p> <p>As crianças começam por correr ao som de música gravada. Quando a música para, as crianças também param. Ao som de uma palma as crianças devem deslocar-se lateralmente e, ao som de duas, devem saltar no lugar.</p>	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Os sinais devem ser combinados com as crianças antes do início do exercício</p>	
	Saltar no lugar	Salta no lugar, após o sinal	<p>“Jogo da Lagarta” 10'</p> <p>Uma criança fica a apanhar e tem que tocar em outra criança. A criança apanhada, dá a mão à primeira e tem de tocar em outra criança. Este processo vai-se repetindo, formando assim uma fila de crianças (lagarta), até todas as crianças terem sido apanhadas.</p>	<p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	

Expressão motora	Andar sobre superfícies reduzidas	Anda sobre o banco sueco Anda sobre o banco sueco sem cair	Perícias e manipulações e Deslocamentos e equilíbrios “Acerta no arco” 15’ As crianças são divididas em dois grupos. Cada grupo tem de executar a tarefa em simultâneo:	Mesmo que a criança não acerte, o exercício deve prosseguir	
	Atirar bolas em precisão	Atira a bola em direção ao arco Acerta no centro do arco	- subir para o banco sueco e percorre-lo até ao fim; - quando desce do banco, encontra uma bola que deve atirar para acertar no centro do arco que se encontra à sua frente; - depois de executar o exercício deve ir para o fim da fila;	A criança seguinte deve iniciar o exercício quando a primeira criança estiver a lançar a bola	
	Deslocar-se sobre o banco sueco, com o apoio das mãos	Coloca as mãos no banco e salta de um lado para o outro Coloca as mãos no banco, salta de um lado para o outro e avança ao longo deste	Caso o exercício seja entendido pelas crianças, incluir-se-á uma variante que consiste em percorrer o banco sueco, saltando de um lado para o outro com o apoio das mãos. Este exercício será executado pelas crianças mais velhas e pelas que queiram e consigam. Retorno à calma: 5’ Andam ao som da pandeireta. Quando esta para, as crianças deitam-se no chão. Fecham os olhos e pensam numa planta de que gostem. Ao sinal do adulto, as crianças encolhem-se como se fossem uma semente e à batida de palmas, vão nascer e crescer.		

Nome da atividade					
Que plantas conhecemos? (registro em desenho das plantas que conhecem)					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	Expressar vivências através do desenho	Desenha as plantas que conhece	Cada criança regista em desenho que plantas conhece. Com esta atividade pretende-se perceber que ideia de planta têm as crianças.	Atividade realizada em pequeno grupo.	- Papel - Feltros - Lápis de cor

Nome da atividade					
Conversa sobre as partes da planta					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressar ideias e opiniões de forma clara	Diz o que pensa Justifica as suas ideias e opiniões Formula frases coerentes	Através de um livro sobre plantas, as crianças observam as imagens das partes de uma planta completa (com flor) e vão colocando hipóteses sobre as suas funções. O adulto vai ajudando as crianças neste processo, lendo informação presente no livro, esclarecendo dúvidas.	As crianças estão sentadas em torno da mesa	- Livro com imagens sobre plantas
Conhecimento do mundo	Conhecer diversas fontes de informação	Observa as imagens do livro Tira conclusões com base no que vê e ouve ler			
Formação pessoal e social	Respeitar o outro Esperar para participar	Ouve o outro Respeita as opiniões diferentes da sua Coloca o dedo no ar quando quer falar Não interrompe quem está a falar			

Nome da atividade					
Registo e observação das sementes/plantas – atividade inserida no projeto					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Matemática	Registrar informação em tabelas	Regista o que observa na tabela Regista a informação na linha e na coluna correta	As crianças escolhem que sementes/plantas querem observar primeiro (expostas ao sol ou dentro do armário). À vez, cada criança observa a semente/planta e diz o que vê. Recorrem à fotografia da observação anterior e falam sobre a evolução do desenvolvimento da planta. Em seguida, fazem o registo na tabela, fazendo uma bola verde, caso a planta/semente tenha crescido e uma vermelha, caso a planta/semente se tenha mantido igual.	A atividade é realizada com 3/4 crianças. A criança responsável pelo registo do tempo nesse dia, escolhe dois ou três colegas, que queiram participar para fazer a observação e o registo.	- Máquina fotográfica; - Canetas verde e vermelha; - Tabelas de registo das observações; - Fotografias das sementes/plantas da observação anterior.
Conhecimento do Mundo	Conhecer os fatores que influenciam a germinação de uma semente	Com base nas observações e registos, refere que fatores têm influência no desenvolvimento de uma planta.	À medida que as observações e os registos vão avançando, com o desenvolvimento do crescimento das plantas/sementes, vão-se tirando conclusões. Quando for possível observar elementos que vão dar resposta aos tópicos do projeto, a atividade é dada como terminada e passa-se à organização da informação.		

<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Expressar ideias e opiniões de forma clara</p>	<p>Diz o que pensa Justifica as suas opiniões Interliga ideias Formula frases coerentes</p>			
---	---	---	--	--	--

Avaliação pessoal semanal

31/03/2014

Esta tarde, durante a atividade “colocar a mesa”, fig. 14, as crianças estiveram interessadas, insistindo para serem elas a participar e arrumar os pratos na mesa. Percebo, no entanto, que algumas crianças têm dificuldade em perceber que todos têm oportunidade de participar, se não for a “pôr a mesa”, será a contribuir com a sua opinião. Esta questão requer, do adulto, uma capacidade para gerir a impaciência de certas crianças, algo que considero ter vindo a adquirir e que já sou capaz de fazer. O facto de lhes transmitir que todos podem participar, de formas diferentes, e encontrar estratégias para que todos possam dar o seu contributo na atividade, parece-me algo que revela o crescimento desta capacidade.

1/04/2014

Esta manhã, depois da leitura do livro “A Primavera”, deu-se início à conversa sobre o projeto. As crianças começaram por referir o que acontecia na primavera, como o nascimento das flores ou o facto de os campos ficarem verdes. A certa altura questionei-os sobre como nasciam as plantas. Foi interessante ouvir o que disseram, sendo que as crianças sabem que as plantas nascem de sementes, mas parece-me que talvez haja alguma confusão entre o que são plantas e flores, que será algo a explorar ao longo do projeto. Quanto à questão problema “o que precisam as sementes para nascer?”, algumas crianças referiram que sem luz a semente não ia nascer e a planta não crescia. Foi combinado com o grupo começar por realizar uma atividade experimental com sementes, expor as mesmas a condições diferentes e verificar a sua evolução, através de registos, fotografias e desenhos. As crianças deram outras sugestões de como se podia encontrar mais informação sobre plantas e sementes, como perguntar à família ou vizinhos.

Percebi que é importante o papel do adulto na mediação da conversa, mas as crianças têm muitas ideias e algumas revelaram entusiasmo e vontade pela realização da atividade inicial do projeto.

2/03/2014

Hoje realizou-se a sessão de Educação física, há duas semanas em suspenso por questões relacionadas à comemoração do dia do pai e à realização de uma visita de estudo, ambas as situações ocorridas a uma quarta-feira, dia específico em que esta sala realiza a Educação Física. A sessão correu bem, as crianças estiveram entusiasmadas e algumas superaram as minhas expectativas. Decidi realizar exercícios de deslocamentos e equilíbrios, com recurso ao banco sueco, introduzindo uma variante de dificuldade, em que as crianças tinham de saltar de um lado para o outro do banco, com o apoio das mãos. Algumas crianças, principalmente as mais novas que realizaram esta variante sem dificuldades, surpreenderam-me pelo facto de o conseguirem. Algumas mais a medo, mas outras com determinação e vontade.

Antes do almoço, demos início à atividade experimental da germinação da semente e do seu crescimento. As crianças participaram e mostraram-se interessadas, querendo mexer e acompanhar os passos da preparação da “cama” para as sementes. Depois, fizemos a previsão dos resultados e foi interessante ouvir e registar o que as crianças disseram sobre o que achavam que ia acontecer com cada uma das sementes. Estou satisfeita com o entusiasmo do grupo e com boas expectativas para o decorrer do projeto.

4/04/2014

A sexta-feira é o dia acordado para a observação e registo do crescimento das sementes. Todo o grupo, um de cada vez, foi observando as sementes de cada recipiente para que as crianças responsáveis pela tarefa, fossem fazer o registo na tabela, fig. 15. Inicialmente, pensei em realizar a observação de todos os recipientes, mas, depois de observadas as sementes que estão no exterior do armário, percebi que as crianças já estavam agitadas e poucas estavam realmente com atenção à atividade. À tarde decidi alterar a estratégia e, durante um momento em que uma criança contava uma história, realizei a observação e o registo com as crianças responsáveis. No próximo dia de observação, será feita a transmissão da primeira observação ao restante grupo.



Fig. 14: Organização do placard da alimentação



Fig. 15: Tabela de registro de observação do crescimento das sementes

Semanal

A metodologia de trabalho de projeto é reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, consistindo numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente. (Durand, 2012, p. 31)

Esta citação, resume de forma clara a conceção da metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, sou levada a partilhar a opinião de que trabalhar a imensidão de temas que surgem no quotidiano familiar e escolar de crianças, pode ser um motor de arranque para o envolvimento e interesse das mesmas pelo aprofundamento dessas questões. Recuando até às memórias que tenho da minha infância, não tanto em idade pré-escolar, porque dessa, por vezes, surgem-me “flashes” de vivências, mas nada muito nítido ou concreto, mas mais ligadas ao 1º ciclo. A frequência deste, revelou-se, em alguns momentos, uma verdadeira angustia uma vez que passava pouco tempo com a minha mãe, pelo seu horário laboral pouco compatível com o meu horário letivo. Aliada a esta situação, que apesar de passageira, me marcou fortemente, esteve o pouco interesse que conferia a certos aspetos da vida escolar nessa altura. O estar demasiado focada na falta que a minha mãe me fazia, pode ter sido um dos motivos que me levou a rejeitar a escola e a fazer, à porta da mesma, as chamadas “birras”, que em pensamentos alheios podiam ser resolvidas com “umas boas palmadas”.

Este “rewind” serve para refletir sobre se, naquela altura, o facto de existir uma problemática que me afetava e, de certa forma, também os meus colegas, que eram “obrigados” a assistir às minhas angustias, não podia ter sido o mote para o arranque de algum projeto que me fizesse regressar do retiro em que me encontrava de instabilidade e vulnerabilidade? Sentia uma necessidade extrema de me manter ligada a tudo o que fosse familiar, por, de certa forma, me sentir mais próxima da minha mãe. Perceber se esta situação era comum a mais crianças, ou não, e daí partir para a exploração de um tópico relacionado com a família ou até as profissões. Vasconcelos et. al (s.d), referem que “(...) o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas (...)” que pressupõe e envolvimento de todos os seus

participantes durante o processo de construção do projeto, (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 40), citados por Vasconcelos et. al (s.d).

Mais à frente, recordo-me da minha insistente desmotivação face à disciplina de História, em especial pelo que envolvia a época dos descobrimentos. No entanto, recordo-me de, nessa altura, não tendo sido propriamente um projeto, a minha professora decidiu construir uma espécie de álbum de cheiros e sabores, com especiarias dos descobrimentos. É uma memória, embora não muito nítida, mas presente, que me leva a pensar que, de alguma forma, naquela altura, foi uma experiência significativa para mim. Fortalecendo esta ideia, Vasconcelos et. al (s.d) afirmam que “O desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas.” (p. 12). Desta questão, à luz de vários autores, retiro a inquestionável importância das aprendizagens significativas, promovidas através do envolvimento das crianças por assuntos que lhes façam sentido, para o desenvolvimento intelectual das mesmas.

Semana de 21/04/2014 a 25/04/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Instituição encerrada para avaliação	Confeção de um bolo típico do Brasil – vinda de uma família à sala Prenda para o dia da mãe	Educação Física Continuação da prenda para o dia da mãe	Continuação da prenda para o dia da mãe	Feriado
Atividade Tarde	---	Continuação da prenda para o dia da mãe	Continuação da prenda para o dia da mãe	Registo e observação das sementes/plantas	---
Área de conteúdo/ Intenções	---	Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social Matemática Expressão plástica	Expressão motora Formação pessoal e social Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita	Expressão plástica Matemática Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita	---

Nome da atividade Bolo típico do Brasil Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e Abordagem à escrita	<p>Partilhar informação oralmente</p> <p>Formular frases coerentes</p>	<p>Responde a perguntas</p> <p>Partilha informação/experiências relacionada com a atividade</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Expõe as suas ideias de forma perceptível</p>	<p>Esta atividade consistiu na vinda dos pais de uma criança à sala, no âmbito do projeto educativo que trata a multiculturalidade.</p> <p>Estes pais decidiram vir fazer um bolo típico do Brasil, o bolo de fubá, pelo facto de o pai da criança ser originário deste país.</p> <p>As crianças foram acompanhando a confeção do bolo, referindo que ingredientes estavam a ser utilizados, a sua cor e quantidade. Foram ajudando a colocar os ingredientes e acompanhando as alterações ocorridas na massa do bolo.</p>	<p>As crianças estão sentadas à volta da mesa</p> <p>É dada a indicação de que não se pode mexer nos ingredientes que estão em cima da mesa, sem que lhes seja dada permissão para o fazer.</p>	<p>Ingredientes para o bolo trazidos pelos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Farinha de trigo; - Farinha de milho; - Ovos; - Leite; - Manteiga; - Pão ralado; - Fermento <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taças - Batedeira; - Espátula; - Tabuleiro.

Formação pessoal e social	Respeitar os outros durante a atividade	Coloca o dedo no ar para responder a questões Aguarda a sua vez para participar			
	Manter uma postura adequada ao momento da atividade	Mantem-se sentado na cadeira Está atento à atividade Participa na atividade, dando sugestões e respondendo a questões Não conversa com os colegas do lado sobre questões alheias à atividade			

Matemática	<p>Contar objetos</p> <p>Dominar a cardinalidade</p> <p>Reconhecer o número de objetos de um conjunto</p>	<p>Conta objetos Conta de forma adequado e com sequência correta</p> <p>Sabe que o último número que contou, corresponde ao conjunto dos objetos contados</p> <p>Identifica o número de objetos de um conjunto, sem os contar</p>			
------------	---	---	--	--	--

<p style="text-align: center;">Nome da atividade Educação física Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	<p>Correr em diversas velocidades</p> <p>Andar sobre um plano estreito</p> <p>Saltar por cima de obstáculos a pés juntos</p> <p>Rastejar deitado ventral</p>	<p>Corre ao som da música</p> <p>Anda sobre o banco sueco Percorre-o até ao fim sem cair</p> <p>Salta de um arco para o outro Salta a pés juntos</p> <p>Passa por baixo da ponte Rasteja para passar</p>	<p>Aquecimento: 8'</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>“Corrida de sinais”</p> <p>As crianças começam por correr ao som de música gravada. Quando a música para, as crianças também param.</p> <p>“Circuito” 20'</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>As crianças formam uma única fila atrás do banco sueco: Ao sinal a criança deve:</p> <p>1º momento</p> <p>- subir para o banco sueco e percorrê-lo, a andar, até ao fim; - quando desce do banco, encontra três arcos pelos quais tem de saltar a pés juntos;</p>	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Os sinais devem ser combinados com as crianças antes do início do exercício</p> <p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	<p>- 2 bancos suecos; - 6 arcos; - ponte de espuma (rígida); - Blocos de espuma (rígidos); - Rádio; - Pandeireta</p>

Expressão motora	Deslocar-se sobre o banco sueco, com o apoio das mãos	Coloca as mãos no banco e salta de um lado para o outro Coloca as mãos no banco, salta de um lado para o outro e avança ao longo deste	<ul style="list-style-type: none"> - sobe para outro banco sueco e tem de percorrê-lo, a andar, até ao fim; - encontra outros três arcos e salta pelos mesmos a pés juntos; - deve passar por baixo de uma ponte de espuma; - rolar lateralmente num plano inclinado. <p>2º momento</p> <p>Caso o exercício seja entendido pelas crianças, incluir-se-á uma variante que consiste em percorrer o banco sueco, saltando de um lado para o outro com o apoio das mãos.</p> <p>Para além disso, são retirados os três primeiros arcos e colocados blocos de espuma, os quais as crianças têm de ultrapassar, por cima e com todo o corpo.</p> <p>Retorno à calma: 5'</p> <p>Andam ao som da pandeireta. Quando esta para, as crianças deitam-se no chão e fecham os olhos. Respiram fundo e esticam uma e outra perna. Ao sinal do adulto, sentam-se lentamente.</p>	<p>A criança seguinte deve iniciar o exercício ao sinal do adulto.</p> <p>As crianças que não conseguirem saltar a pés juntos, podem fazê-lo com um pé de cada vez.</p> <p>Está um adulto com regularidade na zona dos rolamentos, para auxiliar as crianças com mais dificuldades para executar a tarefa.</p> <p>Não 2º momento do circuito, os adultos auxiliam as crianças a saltar ao longo dos bancos</p>	
------------------	---	---	---	--	--

Avaliação pessoal semanal

23/04/2014

Hoje decidi recomençar uma rotina com a criança que apresenta dificuldades em termos de comportamento e gestão da frustração, “Faísca”. A educadora cooperante já tinha feito este trabalho com a criança, no início da PPS, por sugestão da psicóloga que está a acompanhar “Faísca”. Este momento da rotina diz respeito a uma autoavaliação feita pela criança, com o apoio do adulto, relativamente ao seu comportamento diário. Foi interessante perceber que, quando mostrei à criança três carinhas, triste, mais ou menos triste e contente, a criança indicou-me de imediato as cores a que correspondia cada uma, vermelho, amarelo e verde, respetivamente. Por vezes, a criança refere determinados comportamentos que deviam ser associados à carinha vermelha, como merecedores de uma carinha verde. Não sei se o faz propositadamente, ou se efetivamente existe uma confusão na sua cabeça entre o que é bem e mal. Pedi que a criança me dissesse que comportamentos se associavam a cada carinha, mas a confusão que já referi, relativamente à relação comportamento/carinha, surgiu com alguma frequência. A avaliação deste dia foi uma carinha amarela que a criança ambicionava ser verde. Nas próximas avaliações, pretendo fazer com a criança uma “lista” de comportamentos que a mesma vai tentar ter ou não ter no dia seguinte para, posteriormente, se fazer uma avaliação dos comportamentos alcançados, ou não, e os aspetos que a criança tem de melhorar ou que já estão a ser atingidos.

24/04/2014

A observação das sementes e o seu registo revelou-se hoje uma atividade desmotivante para mim. Das quatro crianças, que hoje tinham esta tarefa, só uma se mostrou envolvida na mesma, querendo ver tudo, registar e fotografar. Em determinado momento, duas crianças pediram para sair da atividade, pedido ao qual acedi, uma vez que não era minha intenção que estivessem na atividade contra a sua vontade. É certo que esta atividade, associada ao projeto, não tem que ser interessante nem fazer sentido a todas as crianças da sala. Já tive evidências de outros grupos de crianças, em outras observações das sementes, nas quais alguns elementos estavam interessados e outros não. Tentei que todo o grupo participasse, mas talvez a opção seja permitir que as crianças escolham fazer parte do mesmo. Sei quais são as crianças interessadas e podia incluir outras crianças que revelem, nesse momento, participar na atividade. Em outras

fases do projeto, o restante grupo poderá ser incluindo, desempenhando outras tarefas pelas quais se interessem.

Semanal

O trabalho de projeto e a possibilidade de este apenas ser desenvolvido por algumas crianças.

O trabalho de projeto, segundo Katz e Chard (1997), citando o Department of Education and Science (1997), está ligado “a atividades significativas” realizadas através da aplicação de capacidades que, desta forma, “têm mais probabilidade de ser dominadas”. (p. 20). As mesmas autoras referem que o trabalho de projeto tem como base fundamental a motivação das crianças. No entanto, por vezes, esta motivação não foi notória em todas as crianças da sala. Em certos momentos, por exemplo na observação e registo do crescimento das plantas, algumas crianças revelavam pouco interesse pela atividade. Desta forma, decidi permitir que apenas viessem as crianças que estivessem interessadas em realizar aquela atividade. Por vezes tornou-se desmotivante, mas percebo que, de acordo com Katz e Chard (1997), “As crianças variam no grau de interesse pelos projetos. Algumas interessam-se por todos os projetos, outras mostram pouco interesse por qualquer actividade escolar, e outras interessam-se por algumas coisas mas não por outras.” (p. 223). Por vezes, mesmo as crianças que revelam um interesse superior às restantes, por vezes não estão totalmente entregues às atividades relacionadas com o projeto. Compreendi que devo respeitar as predisposições das crianças, não exercendo pressão sobre as mesmas para as envolver, forçosamente, em todas as atividades do projeto. Apesar de lamentar que algumas crianças que efetivamente não revelam interesse por diversos assuntos, não estejam a “disfrutar” deste projeto para adquirir conhecimentos e experiências novas.

Como forma de ultrapassar esta dificuldade, penso que devo repensar o projeto, não desvalorizando o trabalho já realizado, mas pensando em outros centros de interesse, relacionados com o tópico inicial, de forma captar novas atenções.

Semana de 28/04/2014 a 2/05/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade Registo da novidade	História: “Mãe Maravilha” Registo em desenho da mãe preferida da história	Educação Física Continuação da prenda para o dia da mãe	Feriado	Reunião Avaliação do mapa de presenças e estado do tempo
Atividade Tarde	Continuação da prenda para o dia da mãe	Conversa sobre desenvolvimento do projeto “o que queremos fazer mais sobre plantas?” Continuação da prenda para o dia da mãe	Separação de plantas para a construção de um herbário Continuação da prenda para o dia da mãe	Feriado	Registo e observação das sementes/plantas
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão plástica Linguagem oral e abordagem à escrita	Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social Expressão plástica	Expressão motora Formação pessoal e social Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita	---	Expressão plástica Matemática Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita

<p align="center">Nome da atividade História: Mamã Maravilha Registo em desenho da mãe preferida da história Atividade de pequeno e grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e Abordagem à escrita	<p>Partilhar informação oralmente</p> <p>Formular frases coerentes</p>	<p>Responde a perguntas</p> <p>Partilha informação/experiências oralmente</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Expõe as suas ideias de forma perceptível</p>	<p>1º fase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história e conversa com as crianças sobre as diferentes mães presentes na mesma e relacioná-las com as suas. - Na sequência desta conversa, questionam-se as crianças sobre o que mais gostam de fazer com as mães e em que é que estas os ajudam. - Regista-se o que cada criança vai dizendo. <p>2ª fase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança regista em desenho a mãe preferida da história e que esteja relacionada com a sua. 	<p>As crianças estão sentadas no tapete</p> <p>As crianças estão sentadas na mesa, em pequenos grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha - Caneta - Livro “Mamã Maravilha”

<p>Formação pessoal e social</p>	<p>Respeitar os outros durante a atividade</p> <p>Manter uma postura adequada ao momento da atividade</p>	<p>Coloca o dedo no ar para responder a questões Aguarda a sua vez para participar</p> <p>Mantem-se no lugar Ouve os outros Participa na atividade, dando sugestões e respondendo a questões Não conversa com os colegas do lado sobre questões alheias à atividade</p>			
----------------------------------	---	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade O que queremos fazer mais sobre plantas? Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e Abordagem à escrita	<p>Partilhar informação oralmente</p> <p>Formular frases coerentes</p>	<p>Responde a perguntas</p> <p>Partilha informação/experiências relacionada com a atividade</p> <p>Interliga ideias</p> <p>Expõe as suas ideias de forma perceptível</p>	<p>Na sequência do projeto sobre plantas, pergunta-se às crianças o que querem fazer mais sobre plantas?</p> <p>Registam-se as ideias e planeiam-se as tarefas.</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete</p>	<p>- Folha</p> <p>- Caneta</p> <p>- Livro sobre plantas</p>

<p>Formação pessoal e social</p>	<p>Respeitar os outros durante a atividade</p> <p>Manter uma postura adequada ao momento da atividade</p>	<p>Coloca o dedo no ar para responder a questões</p> <p>Aguarda a sua vez para participar</p> <p>Mantem-se no seu lugar</p> <p>Ouve os outros</p> <p>Participa na atividade, dando sugestões e respondendo a questões</p> <p>Não conversa com os colegas do lado sobre questões alheias à atividade</p>			
----------------------------------	---	---	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Educação física Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	Correr em diversas velocidades	Corre para apanhar os rabos de lobo	Aquecimento: 8'	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Os sinais devem ser combinados com as crianças antes do início do exercício</p> <p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	<p>- 2 bancos suecos; - 6 arcos; - ponte de espuma (rígida); - Blocos de espuma (rígidos); - Rádio; - Pandeireta</p>
	Andar sobre um plano estreito	Anda sobre o banco sueco Percorre-o até ao fim sem cair	<p>Jogos</p> <p>“Rabo de Lobo”</p> <p>“Circuito” 20’</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>As crianças formam uma única fila atrás de um colchão: Ao sinal a criança deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rebolar pelo colchão, lateralmente; - subir para o banco sueco e percorrê-lo; - quando sai do banco sueco, encontra arcos dispostos em zig-zag, tendo que saltar por entre os mesmos; - encontra outro banco, atravessando-o até ao fim; - encontra blocos no chão, deslocando-se através dos mesmos, em zig-zag; - passa por baixo de uma ponte de espuma; - lança a bola em precisão, acertando no cesto que está no chão e uma curta distância; - desloca-se sobre andas. 		
	Saltar por cima de obstáculos a pés juntos	Salta de um arco para o outro Salta a pés juntos			
	Rastejar deitado ventral	Passa por baixo da ponte Rasteja para passar			
	Lançar bolas em precisão	Lança a bola em direção ao alvo Acerta no alvo			
			Retorno à calma 10'		
			As crianças sentam-se em roda e cada uma lança uma bola a um colega cujo nome começa por uma determinada letra.		

Avaliação pessoal semanal

28/04/2013

Depois do almoço, chegados à sala, “Faísca”, de forma discreta, ao contrário dos colegas, foi-se sentar na biblioteca e pegou num livro. Pedimos para que se viesse sentar para ouvir uma história sobre a mãe. A criança afirmou não querer ouvir a história e continuou sentado nas almofadas da biblioteca. Continuamos a pedir e acabou por se vir sentar no tapete. Passados alguns segundos do início da história, a criança volta a fazer “qué, qué”, comportamento que tem quando quer perturbar um momento de conversa de grupo ou leitura de histórias. Seguindo algumas indicações dadas pela psicóloga que acompanha a criança, retirei-o da atividade e levei a criança para fora da sala. Sentei-me no chão com “Faísca” e conversei sobre a razão pela qual o tinha retirado da sala. A criança identificou rapidamente a razão e perguntei-lhe se gostava de voltar para a sala, para ouvir a história. Disse que não. Desta forma, disse-lhe que o melhor seria ficar mais um pouco fora da sala, até querer estar na atividade e não interromper. No entanto, eu iria dirigir-me para a sala para ouvir a história. A criança referiu também querer ir, ao que lhe respondi que teria uma oportunidade de voltar para a atividade, mas que a condição seria estar atento, não fazer “qué, qué”, e respeitar os amigos. A criança assentiu e voltamos para a sala. Passados alguns segundos, pediu-me para lhe apertar os atacadores, pedido ao qual acedi. No entanto, estava a prever que a criança os fosse desapertar propositadamente, algo que também é hábito seu. As minhas previsões confirmaram-se quando, de seguida, a criança me pediu novamente para apertar os atacadores. Desta vez disse-lhe que não lhos apertava, uma vez que ele os tinha desapertado propositadamente. A criança insistiu e choramingou. Acabei por ter que o retirar da sala, novamente, uma vez que estava a perturbar o decorrer da atividade. Conversei novamente com a criança sobre o facto de não poder estar sempre a desapertar os atacadores, porque eu não os ia apertar sempre que ele quisesse.

Que conflito de emoções terá esta criança? Que razão estará na base deste desequilíbrio emocional e desta dificuldade em aceitar os obstáculos e os “nãos”? Porque é que “agride” os colegas gratuitamente? Quer chamar a atenção? Será fruto de um temperamento difícil? Retirar a criança da sala não será alimentar um desejo seu? A criança revelou de início não querer participar na atividade. Mas mantê-lo na sala no meio de um episódio que esta a causar instabilidade ao resto do grupo, será meio

caminho para o insucesso da atividade. Saber gerir este tipo de situações parece-me um dos grandes desafios desta profissão.

29/04/2014

“Homem Aranha preto” tem estado sensível. Chora com facilidade quando contrariado, quando se desentende com os amigos, quando está a almoçar, entre outras situações. Mostrou-se cansado, mais uma vez, espreguiçando-se repetidamente, não revelando vontade de realizar as atividades. Apenas no momento de brincadeira livre se revelou mais ativo. Estará a criar algum tipo de barreira ao trabalho dirigido? Será que sente medo de falhar e não conseguir realizar as tarefas como pensa que o adulto ambiciona? Haverá algo por detrás desta sensibilidade que esteja ligado a instabilidade familiar?

30 /04/2014

Dia dedicado à finalização da prenda para o dia da mãe. Hoje, a realização da atividade de início da construção de um herbário, permitiu perceber o interesse que as crianças têm pelo que está relacionado com a natureza. Esta atividade surgiu da conversa realizada anteriormente sobre o que as crianças queriam saber mais acerca das plantas. Uma criança sugeriu pormos as plantas num papel, ao que questionei como pretendia fazê-lo. A criança sugeriu desenhar ou pintar, sendo que lancei a possibilidade de colocar no papel plantas verdadeiras e fazer um livro com várias. As crianças mostraram-se interessadas, sendo que ficou combinado cada uma trazer algumas plantas que encontrassem na rua. No dia seguinte, com as plantas e partes das mesmas, fizemos uma “arrumação”. As crianças separaram as plantas segundo um critério e foi interessante perceber como gostaram de ver, mexer e cheirar as plantas.

2/05/2014

Hoje tivemos apenas nove crianças, apesar disso, o dia começou com alguma agitação.

Semanal

As oscilações de humor de algumas crianças, ou por sua vez, estados de espírito permanentemente caracterizados por ansiedade, choro ou mau estar, levam-me a refletir sobre as razões que poderão estar na sua origem. Muitas vezes podemos associar determinado comportamento ou estado de espírito de crianças, fazendo caracterizações de estruturas familiares ou alterações recentes nas mesmas, como sendo os fatores que provocam tais alterações nos comportamentos das crianças. Filliozat (2001) refere que “Uma criança é uma pessoa com os seus pensamentos próprios, as suas emoções, os seus fantasmas e as suas imagens mentais.” (p. 31). Estas emoções e pensamentos das crianças devem, na minha perspetiva, ser respeitadas e valorizadas. No entanto, até que ponto serão alarmantes? Há quem diga que, por vezes, as “crises” das crianças são formas de chamar a atenção dos que a rodeiam. Mas não será essa chamada de atenção, um possível pedido de ajuda? O mesmo autor refere que “A criança vê o mundo pelos seus próprios olhos.” (p. 32) e que importante será ouvi-la e perceber o que está a sentir e a forma como está a viver aquele momento. Algumas crianças podem ter dificuldade em expressar as suas emoções e Filliozat (2001) refere que, perante o choro ou angústia de uma criança, será importante, não perguntar-lhe “[porque] chora, pois nesse caso ele procurará dar-lhe uma explicação racional, que por vezes pouca relação terá com a dificuldade que sente. Em vez disso, acompanhe-o nos seus sentimentos (...)”, afirmando que perguntar à criança o que a deixou triste, ou o que a assusta, será a forma mais indicada de ajudar a ultrapassar aquele momento. (p.34).

Contudo, será viável valorizar todo e qualquer comportamento? Como distinguir comportamentos que escondem razões graves e que podem colocar em causa o bem-estar da criança, dos que não escondem causas de igual gravidade? Neste sentido, segundo Filliziat (2001), devemos fazer o exercício de nos questionarmos sobre o que a criança diz.

Os choros sem lágrimas são algo que tenho vindo a verificar numa das crianças da sala. Em momentos de brincadeira livre, a criança está aparentemente bem, interagindo com os pares. No entanto, quando está perante uma tarefa, a criança adota uma postura que transmite angustia, pelo seu choro “arrastado”, com olhos brilhantes, mas lágrimas que tardam em cair. A criança tem o costume deitar o tronco na mesa e assim permanece. Por vezes, penso que será a falta de vontade em estar ali, porque o verbaliza dizendo “não quero fazer o trabalho”, preferindo estar a brincar. Em outras

alturas ponho em consideração o facto de a criança se sentir insegura em relação ao seu desempenho nessa tarefa e por isso recusar realizá-la. Por vezes algumas crianças dizem que não conseguem realizar determinada tarefa, antes mesmo de tentarem. Mas algumas conseguem enfrentar essa tendência que as faz ter medo de avançar. Outras, por sua vez, recusam insistentemente tentar. Em determinados momentos torna-se difícil porque quero que a criança tente e que perceba que consegue, independentemente do resultado final. Gostava que entendesse que a tentativa e o processo vale tanto, ou mais, que o produto final.

Descodificar as emoções das crianças tem-se revelado uma tarefa complexa. Por vezes, receio não as escutar na devida altura ou desvalorizar o que sentem, porque o dia corre agitado e há sempre uma imensidão de tarefas para fazer, ou porque são constantes as manifestações de emoções “exageradas” de determinada criança. Para além disso, receio também cair numa excessiva valorização de determinados comportamentos, cometendo erros que possam levar à dificuldade da criança em gerir determinadas emoções. No entanto, de acordo com Fllozot (2001), o cérebro da criança encontra-se ainda numa fase precoce do seu desenvolvimento e ainda não possui as zonas cerebrais que ajudam o indivíduo “ a centrar-se nos outros, (...) revitalizar as emoções, ou seja, traduzi-las em palavras e conferir-lhes um sentido (...). (p. 92). Desta forma, o mesmo autor refere que o adulto tem um papel fundamental na construção e nesta gestão das emoções feita pela criança. Portanto, na minha ação pedagógica pretendo aperfeiçoar este sentido que permite escutar e perceber que emoções escondem as lágrimas ou o choro “arrastado” das crianças e como ajudá-las na sua gestão.

Semana de 5/05/2014 a 9/05/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Dia da mãe Confeção de salame Animação de histórias (companhia de teatro)	Conclusões das observações do crescimento das plantas	Educação Física	Continuação da construção do herbário	Reunião
Atividade Tarde	Atividades com as mães Lanche na sala Animação de histórias (companhia de teatro)	Conclusões das observações do crescimento das plantas	Verificação das plantas que estão a secar Início da construção do herbário	---	---
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Expressão motora Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social	Expressão motora Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Formação pessoal e social	Expressão motora Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Formação pessoal e social	Expressão plástica Matemática Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita

Nome da atividade					
Conclusões das observações do crescimento das plantas					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	Partilhar opiniões de forma coerente	Partilha as suas opiniões Interliga ideias Forma frases com sentido	É realizada uma síntese do que foram as observações e registos da germinação e crescimentos das plantas. As crianças refletem e expõem as suas opiniões relativamente às conclusões a tirar. O adulto regista o que as crianças dizem.	A atividade é realizada com poucas crianças	- Cartolinas com o registo das observações das plantas
Conhecimento do mundo	Compreender os fatores que influenciam a germinação	Observa os registos realizados Refere quais são os fatores que influenciam a germinação da semente			

5/05/2014

Dia dedicado à festa para as mães, sendo que da parte da manhã foi confeccionado um salame com as crianças e assistiu-se a uma animação de histórias realizada por uma companhia de teatro. O período da tarde foi dedicado à realização de atividades com as mães (gincana). Em seguida, a mesma companhia de teatro animou outra história, à qual todos assistiram, incluindo as mães para depois se realizar um pequeno lanche na sala e a entrega dos presentes às mães. Foi um dia cansativo, mas divertido.

6/05/2014

“Fáisca” esteve agitado. Derrubou cadeiras, interrompeu os colegas durante o momento de tapete dizendo ininterruptamente “que que que”. Este facto gerou alguma instabilidade na sala, sendo necessário retirá-lo, por momentos, da sala.

Semanal

Esta semana, pelo facto de se ter realizado a festa do dia da mãe, onde se verificou uma forte adesão por parte das mesmas, leva-me a refletir acerca das questões relacionadas com a relação entre a escola e a família. Ao longo do percurso que realizei no ensino superior, vi ser abordada, diversas vezes, a importância desta relação. De facto, parece-me que a família deva ser vista como parte integrante da vida escolar das crianças contribuindo para a construção das aprendizagens. As famílias devem participar e ser incentivadas a isso. Neste sentido, cabe à escola promover esta relação, quando não se verifica uma forte iniciativa por parte das famílias, e fortalece-la, quando estas são por natureza interessadas, para que não se perca. Sousa e Sarmento (2010) referem que a relevância desta interação exige “(...) que os pais estejam atentos e se envolvam positivamente na vida escolar dos filhos.”, cabendo à escola o papel de “(...) incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições (...)” (p. 147). De acordo com Aguilar (2012), “(...) actualmente, a escola é o local onde os alunos passam a maior parte do seu tempo (...)”, desta forma, “(...) é fulcral que a escola e a família se mantenham em diálogo constante para que se possa partilhar os

sucessos e as carências dos alunos, com o intuito de as colmatar da melhor forma e assim permitir o sucesso do aluno.” (Aguilar, 2012, p. 25). Sobre este assunto, Sousa e Sarmiento (2010), referem que “(...) considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade (...) de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando.” (pp. 142-143). Esta relação traz benefícios que, segundo Sousa (1998), citado por Sousa e Sarmiento (2010), englobam a satisfação das crianças, tornando-se estas mais motivadas em relação à escola, a motivação das famílias, por se sentirem apoiadas e com acesso a mais informação, a satisfação dos professores, pelo maior acesso a informação relacionada aos seus alunos, o que vai ajudar na construção da sua prática, a comunidade, que pode beneficiar “(...) em termos do desenvolvimento de valores de igualdade e democracia, para além da melhoria da qualidade das opções e da coordenação dos seus serviços;” e por fim, no que concerne à própria escola, a sua ligação e proximidade dos “actores, melhora os padrões da qualidade educativa.” (Sousa & Sarmiento, 2010p. 149).

A relação escola-família pode ser estabelecida através de conversas informais diárias, nos momentos do acolhimento e saídas, através de recados, exposição de informação e trabalhos das crianças nas salas, organização de momentos nos quais as famílias tenham oportunidade de ir à sala partilhar conhecimentos e experiências, contar histórias, participar em festas organizadas pela escola, entre outras formas.

Semana de 12/05/2014 a 16/05/2014

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade Conclusão de trabalhos	Construção de artigos para a venda	Educação Física	Ida à Biblioteca Continuação da construção dos fantoches	Reunião
Atividade Tarde	Continuação do registo das novidades e de trabalhos	Partilha de ideias sobre o Projeto	Início da construção da história e dos fantoches para o teatro	Registo da história Continuação da construção dos fantoches	Ensaio para o teatro
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica	Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social Matemática	Expressão motora Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica Formação pessoal e social	Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica Formação pessoal e social	Expressão dramática Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social

Nome da atividade					
Construção de artigos para a venda					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	Moldar massa	Molda a massa Aplica água quando necessário	As crianças, com massa de modelar, criam formas a seu gosto para a construção de pins, porta-chaves, colares, etc., para a venda a realizar no âmbito de uma angariação de fundos da instituição. Depois de secarem as crianças podem pintar e/ou aplicar objetos (missangas) nas suas peças.	A atividade é realizada com poucas crianças, 3 ou 4, para que seja dado o apoio necessário a cada uma	- Massa de modelar - Tintas - Missangas - Formas para massa
	Criar objetos tridimensionais	Cria objetos tridimensionais			
	Pintar objetos de pequenas dimensões	Pinta o objeto Agarra no objeto de forma a conseguir pintá-lo Conjuga cores			
	Aplicar objetos de pequenas dimensões	Agarra nas missangas Põe cola no objeto Aplica as missangas no objeto			

Nome da atividade					
Partilha de ideias sobre o projeto					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Formação pessoal e social	Respeitar os colegas	Não interrompe Está sossegado no lugar Ouve as ideias dos outros	É feito uma síntese com as crianças do que já foi realizado no âmbito do projeto, partilhando ideias e conclusões com os colegas. Pede-se às crianças que refiram atividades que gostariam de realizar na sequência do projeto em curso.	As crianças estão sentadas no tapete	- Material construído ao longo do projeto - Papel - Esferográfica
	Esperar pela vez de intervir	Coloca o dedo no ar e espera pela sua vez Não interrompe quem está a falar			
	Partilhar ideias em grupo	Expõe as suas ideias em conversas de grupo			
Linguagem oral e abordagem à escrita	Partilhar ideias	Partilha ideias que tem sobre o assunto Recorda momentos vividos no âmbito do projeto			
	Propor novas tarefas	Dá novas ideias Explica as suas ideias			
	Utilizar palavras novas aprendidas	Utiliza palavras que aprendeu recentemente Aplica-as em contexto			

<p align="center">Nome da atividade Educação física Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão motora	<p>Correr em velocidade</p> <p>Praticar jogos</p>	<p>Corre rapidamente para chegar à meta</p> <p>Cumpre as regras e age em conformidade com as regras e finalidades do jogo</p>	<p>Aquecimento</p> <p>As crianças correm ao som da música. Quando a música para, as crianças devem:</p> <p>1º - parar 2º - saltar no lugar</p> <p>Em seguida realizam-se alguns exercícios de alongamento dos membros inferiores e superiores.</p> <p>Jogo dos arcos</p> <p>As crianças correm à volta dos arcos, ao som da música. Quando a música para de tocar, cada criança deve procurar um arco e colocar-se dentro do mesmo. A criança que ficar sem arco senta-se. A primeira vez é realizada com o número total de arcos igual ao total de crianças.</p>	<p>As regras devem ser transmitidas de forma objetiva e clara</p> <p>Os sinais devem ser combinados com as crianças antes do início do exercício</p>	<p>- Arcos; - Rádio; - Pandeireta</p>

Formação pessoal e social	<p>Aceitar a derrota</p> <p>Respeitar os colegas</p>	<p>Quando perde, cumpre as regras e senta-se</p> <p>Quando perde não chora</p> <p>Respeita o seu lugar na fila</p> <p>Não empurra</p>	<p>Corrida de velocidade</p> <p>São formadas três equipas. Cada uma deve correr, em linha reta e o mais rapidamente que conseguir, até um pino, que deve contornar e voltar para trás. Ao chegar ao ponto de partida, deve bater na mão do colega que só nesta altura pode partir. As crianças que terminam a corrida devem sentar-se no banco.</p>	<p>Na explicação do exercício, este deve ser exemplificado de forma clara e breve.</p>	
---------------------------	--	---	---	--	--

Nome da atividade					
Início da construção da história e dos fantoches para o teatro					
Atividade de pequeno grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Expressão plástica	<p>Construir objetos tridimensionais</p> <p>Representar em desenho a personagem</p> <p>Utilizar técnicas diversas</p>	<p>Constrói o seu fantoche</p> <p>Desenha o seu fantoche</p> <p>Assemelha-o à realidade</p> <p>Corta/rasga papel para construir as personagens</p> <p>Cola os pedaços de papel</p>	<p>Constrói-se com as crianças uma pequena história para ser posteriormente animada através de teatro de fantoches. As crianças vão dando sugestões, que são registadas pelo adulto.</p> <p>Quando a história estiver completa, extraem-se da mesma as personagens e, caso não haja consenso, a distribuição das mesmas será tirada à sorte.</p> <p>Cada criança fica responsável pela construção da sua personagem.</p>	A atividade é realizada com o grupo de crianças que revelou vontade de realizar a atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Esferográfica - Canetas - Lápis de cor - Lápis de cera - Revistas velhas - Tesouras - Colas branca
Linguagem oral E abordagem à escrita	<p>Partilhar ideias de forma fundamentada</p> <p>Interligar ideias</p>	<p>Expõe as suas ideias</p> <p>Justifica as suas ideias</p> <p>Explica as suas ideias</p> <p>Dá sugestões para a história com um fio condutor</p>			

Formação pessoal e social	Respeitar os outros	Dá oportunidade aos outros para falar Ouve o que os outros têm para dizer Aceita ideias contrárias à sua Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez			
------------------------------	------------------------	--	--	--	--

14/05/2014

Em conversa com o grupo sobre o andamento do projeto, algumas crianças sugeriram a realização de um teatro de fantoches para apresentar aos amigos. Apesar de ter surgido num momento da reta final do projeto, decidi que seria importante para as crianças avançar com esta ideia, visto que se mostraram bastante entusiasmadas.

15/05/2014

Hoje o dia decorreu normalmente, sendo registados alguns episódios protagonizados por “Faísca”. A criança, por vezes, muda de comportamento de forma repentina. Esta tarde, esteve um grande período de tempo sentado e empenhado no seu trabalho. Preocupou-se em desempenhar a tarefa e fê-la com vontade e perfeccionismo. No entanto, perto da hora do lanche e da higiene, a criança resistiu ao pedido para que fosse lavar as mãos. Fingiu que não ouviu e continuou a brincar com os carros. Cheguei perto da criança e pedi-lhe calmamente para que fosse lavar as mãos, uma vez que estava a chegar a hora do lanche. A criança recusou-se e decidiu empurrar os amigos no tapete, magoando “Maria”. Face a estas situações, questiono a razão que leva esta criança a mudar a sua atitude tão repentinamente. Talvez estivesse demasiado entretida com os carros e naquele momento não tivesse vontade de abandonar a brincadeira. Para além disso, depois de me dar os carros para que ficassem guardados, decidi adotar um comportamento que sabe ser reprovado pelos outros. Parece-me que a criança acedeu a um pedido, que era o de arrumar os carros, para, em seguida, ter uma atitude em tom de provocação ou teste ao adulto. A educadora da sala referiu que, em contacto com a psicóloga que acompanha esta criança, frisou o facto de a equipa da sala, na qual estou incluída, todos os dias ter de adotar estratégias diferentes para fazer face aos comportamentos desta criança. Efetivamente, todos os dias sinto que esta criança nos põe à prova e testa os nossos limites.

16/05/2014

Começaram os ensaios para o teatro de fantoches a apresentar às outras salas de JI. As crianças que estão a participar nesta atividade têm-se mostrado interessadas, pelos pedidos frequentes que fazem para ensaiar. Tenho boas expectativas relativamente ao resultado final. No entanto, receio que duas das crianças, apesar da vontade que

mostram em participar, se sintam intimidadas no momento da apresentação. Talvez deva proceder a algumas alterações no que diz respeito à distribuição dos papéis.

Semanal

Esta semana falou-se acerca da divulgação do projeto. Desta forma, conversei com as crianças, no sentido de perceber o que estas pensavam sobre isso e de que forma queriam organizar a divulgação. Algumas crianças do grupo revelaram interesse em realizar um teatro de fantoches para apresentar. Apesar de já não dispormos de muito tempo, decidi que seria importante para as crianças a concretização deste interesse. Percebi que era uma vontade genuína de o fazer e rapidamente mostraram disponibilidade para começar a trabalhar. No entanto, algumas crianças disseram que não queriam participar no teatro, situação que encarei com naturalidade, uma vez que não pretendia que alguma criança fizesse algo que não desejasse. Durante os ensaios realizados, algumas das outras crianças foram pedindo apenas para assistir. De acordo com Tomás (2011), citado por Tomás e Fernandes (2013), “A construção de espaços pedagógicos participativos implica que se considere, antes de mais, (...) que não haja manipulação nem coação da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas;” (p. 208).

Tomás e Fernandes (2013) referem que “a participação das crianças não obedece a lógicas de demonstração mas sim lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento.” (p. 214). Lansdown (2005), citado por Ribeiro (2011), refere-se à participação das crianças como “um direito substantivo” no qual tem liberdade para se expressar e na qual os seus interesses e opiniões são valorizados. (p. 19). O mesmo autor acrescenta ainda que “(...) falar de participação é falar da tomada de decisões, da intervenção direta no processo, é ser parte integrante e interessada, é ser ouvida (...)” (p. 19). Desta forma, a participação das crianças, segundo Ribeiro (2011), é a criação de uma relação de trocas entre criança e adulto, na qual a negociação e o diálogo são fundamentais.

Semana de 19/05/2014 a 23/05/2014					
Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade Manhã	Novidade e registo	Trabalhos livres	Visita da florista à sala Educação física	Preparação da divulgação do projeto	Reunião Ensaio para o teatro
Atividade Tarde	Continuação do registo das novidades e de trabalhos	Ensaio para o teatro	Conversa sobre a visita da florista – o que aprendemos/avaliação do projeto Ensaio para o teatro	Ensaio para o teatro	Ensaio para o teatro
Área de conteúdo/ Intenções	Formação pessoal e social Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica	Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social	Expressão motora Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social Conhecimento do mundo	Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica Formação pessoal e social	Expressão dramática Conhecimento do mundo Linguagem oral e abordagem à escrita Formação pessoal e social

Nome da atividade					
Visita da florista					
Atividade de grande grupo					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Conhecimento do mundo	<p>Reconhecer as diferenças entre as plantas</p> <p>Conhecer as partes que as constituem</p> <p>Perceber que utilidades podem ter algumas plantas</p>	<p>Diz os nomes das plantas</p> <p>Diz se tem ou não tem flor</p> <p>Sabe os nomes das partes constituintes das plantas</p> <p>Diz a utilidade de determinada planta</p>	<p>A florista visita a sala e traz plantas diversas com e sem flor. A atividade desenrola-se através de uma conversa com as crianças em torno das questões ligadas às diferenças entre as plantas presentes na atividade. Para além disso, são exploradas as partes que as constituem bem como a sua utilidade. Para além disso, é realizada uma plantação de sementes de salsa, num vaso improvisado com garrafa de água, através da qual são explicados os passos necessários para a realização correta do processo. No final são entregues às crianças sementes de sala e um panfleto explicativo para as crianças fazerem a plantação em casa com as famílias.</p>	<p>O grupo está sentado na mesa. As regras são lembradas antes da atividade começar.</p>	<p>- Plantas com e sem flor (salsa, alfazema, girassol e feto);</p> <p>- Sementes de sala;</p> <p>- Alfazema seca;</p> <p>- Sabonete de alfazema;</p> <p>- Fragrância de alfazema;</p> <p>- Sacos de cheiro de alfazema.</p>
Linguagem oral E abordagem à escrita	<p>Compreender discursos orais</p>	<p>Responde, de forma pertinente, às questões colocadas</p> <p>Coloca questões pertinentes</p>			

<p>Formação pessoal e social</p>	<p>Respeitar os colegas</p> <p>Participar na atividade</p>	<p>Não interrompe os colegas Não sobrepõe a sua ideia à dos colegas Dá oportunidade aos colegas de falar</p> <p>Está atento Coloca questões Responde às questões colocadas</p>			
--------------------------------------	--	--	--	--	--

<p align="center">Nome da atividade Conversa sobre a visita da florista Atividade de grande grupo</p>					
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Indicadores	Fases da atividade	Estratégias	Recursos
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Relatar experiências vividas</p> <p>Partilhar informação de forma coerente</p>	<p>Relata a atividade Faz referência a alguns pormenores da mesma</p> <p>Partilha informação referente ao assunto Interliga ideias, através de frases coerentes</p>	<p>É realizada uma conversa com as crianças, no sentido de perceber o que aprenderam com a visita da florista.</p>	<p>Esta atividade é realizada como forma de consolidar as aprendizagens realizadas na atividade da florista</p>	
Formação pessoal e social	<p>Respeitar os colegas</p> <p>Participar na atividade</p>	<p>Não interrompe os colegas Não sobrepõe a sua ideia à dos colegas Dá oportunidade aos colegas de falar</p> <p>Está atento Coloca questões Responde às questões colocadas</p>			

21/05/2014

A visita da florista teve um impacto positivo. As crianças mostraram-se interessadas em descobrir novidades sobre as plantas. Foi um dia positivo, mas com alguma carga emocional. As crianças vão referindo o facto de me estar quase a ir embora, perguntando durante o dia “Mafalda, vais-te já embora?”. Estes momentos ao mesmo tempo que me transmitem um sentimento de dever cumprido e de ligação com todas as crianças, trazem também sentimentos de tristeza e nostalgia por se aproximar o final deste estágio. Por vezes, torna-se difícil a gestão das emoções.

22/05/2014

Hoje foi um dia em que verifiquei em diversos momentos a necessidade que algumas crianças têm de desempenhar tarefas sozinhas. Ouvi diversas vezes “Eu quero fazer”, “Eu faço sozinha”. Para além disso, algumas crianças valorizam e gostam de evidenciar as suas produções através de questões “Onde está a minha?”, ou afirmações “Fui eu que fiz”.

23/05/2014

O último dia de estágio foi um dia atarefado e carregado de emoções. A preparação da divulgação do projeto e a gestão dos sentimentos face à realidade de ser o último dia em que estaria em prática e em contacto com estas crianças, tornou o dia entusiasmante e ao mesmo tempo angustiante. As abordagens das crianças, os abraços e demonstrações de afeto superiores ao habitual pareceram-me, de certa forma, sinais de preparação para uma separação. A despedida foi difícil, mas em jeito de até já.

Semanal

Dedico esta última reflexão semanal à importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças. Reflito sobre este tema por considerar que ocupa um lugar importante na construção da prática do educador e em que medida este pode contribuir para enriquecer os momentos de brincadeira, para que se tornem ricos e contributivos para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Siaulys (2005), citado por Queiroz, Maciel e Branco (2006), “A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver o seu potencial criativo.” (p. 169). Para além disso, é um forte incentivo à relação entre pares, a “resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo.” (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries e Zan, 1998; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987, citados por Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170).

Segundo os mesmos autores, a criança começa a brincar desde que nasce e as suas brincadeiras vão evoluindo à medida que a criança se desenvolve, estruturando-se “com base no que é capaz de fazer em cada momento.” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170). Desta forma, os autores afirmam que as crianças vão reunindo competências sociais que lhes vão “(...) permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170). Vejo a brincadeira como uma forma da criança representar a realidade, à sua maneira. Sobre isto, Cerisara (2002), citada por Queiroz, Maciel e Branco (2006), refere que enquanto brinca, a criança atribui novos significados aos objetos, descolando-se da sua funcionalidade real, fruto “(...) da sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os partilha.” (Queiroz, Maciel e Branco, 2006, p. 172).

O papel do educador, face ao brincar, segundo os mesmos autores, é que deve intervir na brincadeira caso seja solicitado, no entanto, refere que exige da sua parte uma delicadeza extrema para respeitar a brincadeira em curso e uma grande capacidade de observação que permitam que o educador consiga, através da brincadeira, conhecer as crianças. Para além disso, Queiroz, Maciel e Branco (2006), referem que o educador deve “desenvolver atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que haja contribuição para o desenvolvimento infantil;” (p. 177).

3.3. Identificação da problemática

O tema escolhido para o relatório da PPS é a “A importância da participação das crianças no jardim-de-infância”. Agostinho (2010), refere que “As crianças são atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares.” (p. 12). A escolha deste tema está ligada ao facto de, no contexto de jardim-de-infância, inicialmente ser-me apresentado um grupo pouco participativo, que não questiona com frequência, nem partilha os seus saberes. Para isso, decidi definir intenções que incentivassem a participação das crianças, no que respeita a tudo o que acontece em sala. Tenho vindo a perceber que algumas das crianças deste grupo, têm, efetivamente muito para dizer acerca dos mais diversos temas e tarefas desenvolvidas.

Fui percebendo que é importante dar voz às crianças, nas decisões a serem tomadas no seu quotidiano. Porque as crianças têm uma opinião a dar, apresentam soluções pertinentes e sentem-se satisfeitas quando a sua opinião é valorizada e mobilizada em diversas situações, referindo: “ Fui eu que tive esta ideia”. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), referem que, no âmbito de normas estabelecidas no “projeto moderno e democrático de escolarização para todos”, (p. 18), e pelo que vem previsto na Convenção dos Direitos da Criança, a participação das crianças na escola é uma ambição política “(...) e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (...)”, (p. 18). Neste sentido, considero que o adulto deve dar espaço à criança para pensar, decidir e opinar sobre os assuntos. Considero que quando as crianças fazem parte do processo de construção de alguma tarefa ou material, ao invés de ser o educador a dar as indicações de como fazer para atingir o produto final, o seu envolvimento nos mesmos será superior. Para além disso, parece-me que este processo construtivo gradual, permite que as crianças se vão apropriando dos aspetos que dizem respeito à tarefa realizada, conferindo à mesma um maior significado para as crianças. Por fim, os mesmos autores referem que “(...) a escola não pode ser senão a *cidade* dos direitos das crianças.”, (p. 22), onde lhes é dada oportunidade de participar e opinar sobre a vida quotidiana, sob o olhar do educador, que as conduz no caminho da construção da sua “voz”.

3.4. Notas de campo

18/02/2014

“Faísca” e “Homem Aranha”: 10h30

Situação	Observação	Inferências
No tapete	“Faísca” dá palmadas na mão de “Homem Aranha”	“Faísca” parece estar a tentar captar a atenção do colega por não se sentir interessado pela atividade que está a decorrer.

“Faísca”: 10h40

Situação	Observação	Inferências
No tapete	Enquanto a educadora fala, a criança produz sons com a boca: “Qué, Qué, quéqué”.	A criança parece querer chamar a atenção

19/02/2014

“Faísca”: 10h25

Situação	Observação	Inferências
Salão – aula de expressão motora	Participa no jogo. Cumpre as regras. “Hansel & Gretel” sai do jogo (amigo próximo do “Faísca”). “Faísca”, na jogada seguinte perde.	Parece que “Faísca” perdeu intencionalmente para se ir sentar perto do amigo que perdera na jogada anterior.

“Faísca”: 14h

Situação	Observação	Inferências
Recreio	Peço-lhe para vestir a bata e apertar os botões. Diz que não consegue. Peço-lhe para tentar. Tenta vestir a bata. Tem dificuldades. Chora e pede-me ajuda. Incentivo-o a tentar sozinho e dou-lhe dicas de como pode vesti-la. Veste a bata e tenta apertar os botões. “Faísca” chora e diz que não consegue.	Revela dificuldade em gerir a frustração. Antes de tentar, esta criança já dizia que não conseguia. Depois de tentar, sem grande insistência, chorava e voltava a dizer que não conseguia.

	Tenta novamente e não consegue. Chora e diz: “Não cunxigo”. Digo-lhe para descansar um pouco e voltar a tentar mais tarde. Afasto-me e vejo que volta a tentar. Começa a chorar e atira-se para o chão. Bate com os pés e diz outra vez que não consegue.	
--	---	--

21/02/2014

“Faísca”: 10h30

Situação	Observação	Inferências
Mesa da sala – reunião semanal	Está sentado e mexe-se muito na cadeira. Abana-a e faz sons com a boca. Boceja.	Será que dormiu bem? Talvez se tenha deitado tarde e não descansou o suficiente, não conseguindo estar atento e sossegado na cadeira.
Mesa da sala – reunião semanal	A educadora pede-lhe que diga algo de que não gosta. “Faísca” responde: “Eu gosto de potar bem”	Parece dizer o que pensa que os adultos esperam ouvir, não revelando estar, de facto, a prestar atenção ao que se está a trabalhar no momento.

24/02/2014

“Faísca” e “Homem Aranha”: 11h45

Situação	Observação	Inferências
Recreio	“Faísca” chora porque não tem um triciclo. Encontra uma trotinete livre e pega nela. Cai com a trotinete e chora. Levanta-se e encontra um triciclo livre. Senta-se, olha em volta e levanta-se. Dirige-se a um colega que está noutro triciclo. Empurra-o. As duas crianças disputam o triciclo. “Faísca” fica com o triciclo. “Homem Aranha” reclama e vai contar o sucedido a um adulto que está perto.	“Faísca” largou o primeiro triciclo porque, talvez, não fosse aquele que desejava. Ao ver que o que queria estava ocupado por um colega, decidiu tentar retirar ao colega o objeto desejado.

25/02/2014

“Faísca”: 12h45

Situação	Observação	Inferências
Refeitório – depois de quase todas as crianças terem almoçado	Está a fazer barulho. A educadora puxa-o para se sentar junto de si. Educadora: “Senta-te se faz favor”. “Faísca”: “Não!”. Educadora: “Então se não te queres sentar, eu tiro-te a cadeira”. “Faísca” senta-se.	Esta criança revelou querer fazer exatamente o contrário do que lhe pedem.

26/02/2014

“Maria” e “Flash & Dash”: 14h10

Situação	Observação	Inferências
Recreio - escorrega	“Flash & Dash” quer subir para o escorrega e espera que “Maria” escorregue. Esta continua no mesmo sítio e “Flash & Dash” diz: “Sai, sai, sai”. “Maria”: “Não saio”. “Flash & Dash” dá a volta e sobe pela parte da frente do escorrega e senta-se no cimo do mesmo. “Maria” empurra-o, mas este não sai. Subitamente surgem outras meninas. Pedem a “Flash & Dash” para sair. Este mantém-se firme e não quer sair do cimo do escorrega. Nesse momento decido intervir e peço-lhe para que desça, explicando que percebo porque estava a proceder daquela forma, mas que não podia ficar naquele sítio por muito mais tempo.	“Flash & Dash”, normalmente apresenta um comportamento “normal”. É uma criança que respeita os colegas e não tem prazer em incomodar os outros. Neste caso, a forma como procedeu parece-me ter origem no facto de “Maria”, sem razão aparente, o ter impedido de andar no escorrega. Não sei porque “Maria” o fez, mas foi interessante presenciar a união do grupo de meninas, quando tentavam que “Flash & Dash” descesse do escorrega para “Maria” poder andar.

“Ben Ten”, “Boneca” e “Homem Aranha preto”: 14h30

Situação	Observação	Inferências
Recreio	<p>“Bem Tem”: “Vamos andar de mota”</p> <p>“Boneca” e “Ben Ten” viram o objeto que está no recreio e sentam-se na “mota”.</p> <p>Estão ali durante uns segundos e param a “mota”.</p> <p>“Boneca” dirige-se a “Homem Aranha preto” e diz: Viemos-te buscar para ires jantar connosco.” Os três vão para a “mota” e seguem o seu caminho.</p>	<p>“Ben Ten” e “Boneca” são duas crianças muito cúmplices. Conhecem-se desde os dez meses e brincam quase sempre os dois juntos. Quando “Ben Ten” não está, “Boneca” brinca com “Homem Aranha preto”, mas quando ambos estão presentes, “Boneca” “esquece-se” do “Homem Aranha preto”.</p> <p>Pude observar que este último estava sentado num dos canteiros, triste por não querer brincar com ele. A certa altura, “Ben Ten” e “Boneca” decidem chamá-lo para brincar. Será que perceberam a tristeza do amigo e encontraram esta forma de o compensar?</p>

27/02/2014

“Hulk”: 11h17

Situação	Observação	Inferências
Sala	<p>Termina a atividade e fica com o avental colocado, no meio da sala, a olhar em volta.</p> <p>Mexe no avental e coloca-o para trás das costas. Tira-o e fica parado. Vai em direção ao local onde se arrumam os aventais.</p> <p>Arruma o avental. Anda pela sala. Olha em volta. Pergunta baixinho: “Posso ir para ali?”.</p> <p>Aponta para onde quer ir.</p> <p>Ninguém o ouve. Pergunta novamente. Pergunta-me se pode ir para as construções e digo que sim. “Hulk” vai.</p>	<p>Parece perdido, não sabe o que fazer.</p>

28/02/2014

“Faísca”: 14h15

Situação	Observação	Inferências
Tapete	Começa a olhar para o livro. Diz o nome. Abre o livro de “pernas para o ar”. Olha para as imagens e tenta dizer o que vê. Mostra as imagens aos amigos. A educadora diz-lhe que tem o livro ao contrário. Ele vira-o e coloca-o direito.	“Faísca” esteve bem neste momento de tapete. Trouxe um livro para a sala e contou a história aos amigos. Esteve empenhado e concentrado no que estava a fazer. Talvez tenha sentido que aquele era um momento importante para si porque os amigos estavam atentos e à espera que ele contasse a história.

1/04/2014

“Homem Aranha Preto”

A criança tem apresentado sinais de sensibilidade. Chora com facilidade e aceita com dificuldade as orientações do adulto. Está desatento durante as atividades, especialmente as de tapete. Recusa-se, com frequência, a realizar as atividades sugeridas pelo adulto.

6/03/2014

“Faísca” ouve grande parte da história, fazendo alguns comentários durante a leitura da mesma. Por vezes, mostra-se distraído, olhando para o teto, metendo as mãos na boca ou incomodando os colegas.

Cada criança foi buscar um livro para ler, sendo que “Faísca” se mostrou interessado e manteve-se longos períodos de tempo sossegado a explorar o material.

7/03/2014

“Faísca” chora intensamente e grita. “Hansel e Gretel”, o seu companheiro diário de brincadeiras, aproxima-se de “Faísca”, faz-lhe festas e pede-lhe para que não chore. “Faísca” acalma-se.

8/05/2014

“Moranguinho”, no momento em que estamos a construir o herbário e a colar as plantas, revela querer ser ela a colocar cola nas plantas e a cola-las na folha, sozinha. Mesmo quando a tento auxiliar, uma vez que a superfície onde se estava a colocar a cola era reduzida e o tubo estava a deixar cair muita cola, a criança dizia várias vezes “eu faço, eu faço sozinha”. Apesar da idade, esta criança mostra, neste e noutros momentos do dia, vontade de realizar as atividades sozinha, mesmo com alguma dificuldade.

9/05/2014

Manhã

“Boneca”, à hora de entrar para a sala, corre de forma desenfreada para alcançar o cesto dos chapéus e cumprir a sua tarefa naquela semana, dar e recolher os chapéus.

Tarde

À tarde, depois do almoço, quando todos estavam a entrar para se dirigirem às salas, “Boneca” surge a correr, abalroando alguns colegas que se encontravam no seu caminho. Apercebi-me que o seu objetivo era o de estar perto do cesto dos chapéus para os poder recolher. A criança grita “Olha, chapéus!” e quando algumas crianças, da sua sala, passam por si e não colocam o chapéu no cesto, “Boneca” agarra-as e grita “Olha, põe o chapéu!”.

É realmente interessante perceber como esta criança, apesar de tenra idade, se esforça para cumprir a tarefa que lhe foi atribuída e como chama a atenção os que nela interferem.

19/05/2015

“Maria”: 11h20

Situação	Observação	Inferências
Casinha – enquanto arrumam	“Olha, vamos fazer trabalho de equipa. Eu passo à “Noddy”, a “Noddy” passa à “Moranguinho” e ela arruma.	“Maria” é uma das meninas mais velhas da sala e, apesar da timidez que revela em momentos de grande grupo, em brincadeira livre gosta de liderar e dar ideias.

4. Secção 3 – Processos de avaliação

4.1. Avaliação do ambiente educativo

A avaliação do ambiente educativo será realizada através da Escala de avaliação do ambiente em educação de infância ^{*1}. Será feita uma avaliação geral do ambiente, tendo em conta as subescalas e os itens da ECERS-R. A mesma está dividida em subescalas, como sendo o espaço e mobiliário, rotinas/cuidados pessoais, linguagem – raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa e pais e pessoal.

Espaço e mobiliário

Relativamente à primeira subescala, a sala reúne as condições máximas desejáveis, como boa iluminação, que pode ser regulada com cortinas, janelas e portas que podem ser abertas e aparelhos de regulação de temperatura, como ventoinhas e ar condicionado. A maior parte do mobiliário é adequado às crianças, existindo número de cadeiras suficientes para que todas as crianças se sentem ao mesmo tempo. No entanto, o espaço disponível na mesa é reduzido para que todo o grupo se consiga reunir em torno desta de forma confortável ou com alguma distância entre crianças. Grande parte do material está em bom estado de conservação, sendo que algum que possa estar mais degradado não representa perigo para as crianças. Na sala de atividades podem-se encontrar diversos espaços com materiais macios, tapetes, colchões ou almofadas, onde as crianças podem ler ou brincar a qualquer hora do dia. Os brinquedos, na sua maioria, encontram-se em bom estado de conservação e a sala apresenta sinais de limpeza diária. Relativamente ao arranjo da sala, esta possui pelo menos cinco áreas de interesse, no entanto, nem todas estão perfeitamente separadas. A disposição da sala, com algum espaço livre, por vezes permite o surgimento de brincadeiras violentas, como lutas, ou corridas. Outro aspeto menos positivo no arranjo da sala, está ligado ao facto de a área da pintura estar longe de uma zona com água. Contudo, os materiais estão acessíveis, permitindo que as crianças os alcancem de forma autónoma e também existem materiais de reserva para se irem introduzindo ou substituindo os existentes em algumas áreas.

Existem cerca de dois espaços de privacidade disponíveis na sala. A área da biblioteca e do computador estão separadas das restantes por estantes e situam-se num canto da sala. Para além disso, são áreas que têm um limite reduzido de crianças na sua utilização. No entanto, incluída na área da biblioteca, está a área da expressão musical,

¹ Avaliação baseada na edição revista.

onde por vezes se gera alguma agitação, quando existem crianças a ler e crianças a tocar instrumentos musicais. Este espaço, apesar de reservado, permite que haja uma boa vigilância do mesmo pelos adultos.

A exposição de material relacionado com a criança é feita com frequência e atualizada regularmente. No entanto, o espaço disponível ao nível dos olhos das crianças é pouco e, desta forma, há uma necessidade de se exporem trabalhos a um nível mais elevado. Os trabalhos expostos são realizados pelas crianças e estão relacionados com atividades em curso, como produções das crianças ou fotografias de atividades.

Relativamente ao espaço para motricidade global, pode ser dividido entre o espaço exterior à sala e um espaço existente no primeiro piso das instalações da instituição. Este espaço interior é amplo e está equipado com uma diversidade de materiais que permitem criar diversas atividades motoras. O espaço exterior está equipado com pavimento amortecedor de quedas, possui espaços abrigados, como alpendres que protegem do sol ou da chuva. No entanto, o espaço é comum e, no mesmo, as crianças jogam à bola, correm e andam de triciclo. Os materiais do espaço exterior promove o desenvolvimento de diversas competências, como trepar, balançar, pedalar, entre outras. Mas o material existente não é suficiente para que todas as crianças tenham oportunidade de usufruir do mesmo sem longos períodos de espera.

Rotinas/cuidados pessoais

As entradas e saídas ocorrem em momentos em que as salas da instituição se reúnem. As entradas, normalmente ocorrem numa sala de acolhimento e a receção da criança é feita de forma calorosa pelos adultos. Quando as crianças chegam mais tarde e o grupo já se encontra na sala de atividades, é feita a integração imediata da criança na atividade em curso. As saídas são realizadas também na sala de acolhimento ou, caso esteja bom tempo, no espaço exterior, sendo um momento organizado, no qual os adultos responsáveis transmitem informações importantes às famílias. Para além disso, as saídas são feitas de forma agradável, onde se verificam despedidas calorosas.

As refeições das crianças são asseguradas num espaço próprio para o fim e mantém as condições de higiene exigidas, como mesas e chão limpo. Para além disso, adultos e crianças não se dirigem para o refeitório sem passar pela habitual rotina da higiene. As refeições são equilibradas, sendo oferecido à criança uma variedade de alimentos ao longo da semana. É promovida a autonomia das crianças nestes momentos, pelo facto de cada uma ficar responsável por levantar a sua loiça, assim como servir-se

de água. Para além disso, todas as crianças comem de forma autónoma, uma vez que os utensílios são adequados à sua idade.

Relativamente aos horários de sono e descanso, este verifica-se até uma determinada altura do ano letivo, sendo que até lá é dirigido apenas a algumas crianças. Este momento era realizado depois da hora do almoço e num espaço comum a todas as crianças do jardim de infância que dele usufruíam. O espaço para o efeito é amplo, longe de fontes de ruído, onde as crianças dormem em cots. O funcionamento desta hora de descanso era garantida por adultos da instituição, que ficavam responsáveis pela vigilância das crianças e, mais tarde, pela entrega das mesmas às suas salas. Apesar de ter conhecimento da realização deste momento, não tive oportunidade de o presenciar, por deixar de ser realizado pouco tempo depois do início da prática profissional supervisionada.

O uso das casas de banho pelas crianças, em momentos que antecedem ou precedem as refeições, nos quais estão presentes muitas crianças ao mesmo tempo, é realizada com supervisão de adultos. Nestes momentos é garantido que as crianças realizem a sua higiene de forma adequada, não saindo da casa de banho sem lavar as mãos. Para além disso, há uma supervisão dos autoclismos que são puxados sempre que uma criança utiliza a sanita, sendo incentivadas as crianças mais altas a realizarem esta tarefa. Na realização dos passos relativos à sua higiene, as crianças são incentivadas a realiza-las sozinhas à medida que revelam estar preparadas.

As práticas de saúde verificam-se através do facto de as crianças serem incentivadas a limpar o nariz sozinhas e a lavar as mãos sempre que necessário. Para além disso há uma atenção à roupa das crianças, em função da temperatura interior e exterior, quando as crianças se molham ou se sujarem a sua roupa é trocada, e a aparência das crianças, sendo que estão sempre com a cara e as mãos lavadas. Não se verificaram momentos de lavagem de dentes.

A segurança das crianças é mantida através da supervisão realizada pelo adulto, sendo que este toma as medidas de prevenção de acidentes, como remover brinquedos de áreas onde as crianças possam tropeçar neles ou limpar áreas molhadas nas quais as crianças possam escorregar. As crianças são também incentivadas a cumprir as regras de segurança. Para além disso, existem telefones perto das áreas de brincadeiras e material de primeiros socorros. As crianças das diferentes valências, creche e jardim de infância, têm espaços de brincadeiras separados, no entanto, por vezes as crianças da creche brincam no espaço do jardim de infância, mas em horários diferentes.

Linguagem e raciocínio

Relativamente à existência de livros na sala, verificou-se uma variedade razoável, dado o número de crianças, sendo que estes estão disponíveis o dia todo e organizados num espaço dedicado à leitura. Existe algum material adicional de linguagem, como cartões de imagens e histórias, também disponíveis ao longo do dia. diariamente dedica-se um momento do dia para a leitura de histórias, quer seja pelo adulto, quer seja pelas crianças.

No que diz respeito ao encorajamento da comunicação, os adultos promovem momentos de partilha de experiências e informação, nos quais a criança tem oportunidade de falar. Nestes momentos, é dado às crianças tempo para se exprimirem e são ajudadas as crianças que revelem mais dificuldades. O que as crianças dizem é escrito e lido novamente, fazendo-se uma relação entre a linguagem falada e a escrita. Para além disso, as crianças comunicam durante períodos de atividade livre e também em atividades dirigidas.

A linguagem é utilizada de forma a desenvolver competências de raciocínio, sendo que os adultos falam com as crianças durante momentos de brincadeira que estimulem o raciocínio, como blocos ou brinquedos com formas e tamanhos diferentes, incentivando a criança a explicar o seu raciocínio. No uso informal da linguagem, verificou-se conversas entre adultos e crianças, havendo uma diferenciação em função da sua idade, nas quais se questionam as crianças de forma a incentiva-las a dar respostas mais longas e complexas, recorrendo ao “porquê?” e ao “como?”.

Atividades

Relativamente a atividades que estimulem a motricidade fina, verificou-se a existência de diversos materiais de construção, materiais para a realização de enfiamentos, puzzles ou quadros de pinos. Este material tem níveis de dificuldade, como os puzzles com peças regulares e irregulares, está organizado e arrumado de maneira a que todas as crianças lhes tenham acesso autonomamente.

No que diz respeito à arte, estão disponíveis diversos materiais para o efeito, como folhas, lápis, tesouras, materiais de recorte, colas, tintas, pincéis, plasticinas, massas de modelar, entre outros, à disposição das crianças. Mesmo que a atividade tenha um tema, a criança tem sempre liberdade individual para a realização do trabalho.

As atividades de música e movimento estão presentes diariamente. A existência de um rádio na sala, permite que se ouça música ao longo do dia, sendo que o volume é

reduzido, evitando que se torne incômodo. Existem instrumentos musicais disponíveis para que as crianças os utilizem. Semanalmente são promovidas atividades de expressão motora que incluem os movimentos ao som de músicas gravadas.

Os blocos existentes na sala são suficientes para que, pelo menos, duas crianças possam estar a realizar construções separadamente. Este material está organizado em função do seu tipo e em locais acessíveis para que as crianças os possam alcançar e arrumar de forma autônoma. Para a realização das atividades com blocos, há um espaço junto à zona de arrumação amplo e liso.

Para as atividades com areia e água, verificou-se a existência de recipientes, colheres, entre outros. No entanto, se verificaram momentos disponíveis para a realização destas atividades, nem no interior da sala, nem no exterior.

Relativamente ao jogo dramático, verificou-se a existência de diversos materiais e brinquedos para a realização do mesmo. A área da casinha está bem definida e organizada com espaço para brincar e para arrumação. Esta área possui materiais alusivos a diferentes temas, como as lides domésticas ou o trabalho, verificado pela existência de roupas e acessórios, carros de compras, caixas registadoras, carros de enfermagem, bonecos, fogão, alimentos de plástico, pás, vassouras, entre outros. Esta área está disponível pelo menos uma hora por dia e, sendo uma área muito solicitada, incentiva-se a rotatividade das crianças para que todos tenham oportunidade de a experienciar.

A natureza e ciência tem lugar na sala de atividades através da área dedicada às experiências, onde se podem encontrar pedras, rolhas, recipientes, entre outros materiais, arrumados de forma organizada. No entanto, nesta área, as crianças não dispunham, por exemplo, de água para a realização de atividades de verificação de materiais flutuantes. Para além disso, são realizadas, algumas vezes, atividades de culinária e é feita uma verificação diária do estado do tempo.

As questões da matemática estão presentes em materiais como balanças, jogos com números, jogos com formas geométricas, entre outros. Este material está arrumado e identificado para que as crianças os consigam identificar. Diariamente são trabalhadas as competências matemáticas, através, por exemplo, da contagem de quantas crianças estão presentes nesse dia. Para além disso, são realizadas atividades de matemática/número através, por exemplo, da construção de tabelas ou pictogramas, na sequência de atividades em curso.

O uso de televisão é limitado a certas horas do dia, normalmente no momento do acolhimento, depois da hora do almoço e ao final do dia. Os vídeos e programas disponibilizados, são adequados às crianças e muitos são trazidos pelas mesmas. Durante o visionamento dos vídeos ou programas, o pessoal incentiva e alerta as crianças para aspetos pertinentes, comentando com as crianças sobre os mesmos.

Relativamente à aceitação da diversidade, foi possível verificar a existência de materiais referentes à diversidade, como bonecos de diferentes raças, livros e histórias que contemplam diversas culturas, entre outros. Pelo facto de o tema do Projeto Educativo ser a multiculturalidade, as famílias têm sido convidadas a vir às salas partilhar receitas e aspetos característicos da sua origem.

Interação

No que diz respeito à supervisão das atividades de motricidade global, verificou-se uma atenção por parte dos adultos. Estes promoviam as condições necessários para evitar acidentes, como despertar as crianças para os cuidados a ter ou como deve utilizar o material e, caso estes acontecessem, prestavam à criança os cuidados necessários. Para além disso, os adultos responsáveis incentivavam as crianças a terem comportamentos de interação positivas, como emprestar os materiais que existem em menos quantidade ou partilhar brincadeiras com outras crianças. A supervisão geral das crianças é feita de forma a garantir a segurança de todas. Os adultos estão mais vigilantes às atividades que ocorrem em locais da sala com menos visibilidade e, mesmo quando as suas atenções estão direcionadas para uma atividade de pequeno grupo, a supervisão mantém-se em relação ao restante grupo.

Relativamente à disciplina, esta é gerida pelos adultos de uma forma responsável e justa para a criança. Neste sentido, as regras são iguais para todos. Não é exigido às crianças comportamentos que não são adequados à sua idade, como esperar sentados por longos espaços de tempo. A resolução de problemas e conflitos é feita em conjunto com as crianças, levando-as a pensar para encontrar soluções.

As interações entre o pessoal e as crianças são caracterizadas pelo respeito, afeto, empatia e sentido de responsabilidade. Desta forma, o adulto ouve as crianças e trata-as de forma justa, ajuda as crianças aborrecidas ou magoadas, revela gestos calorosos, como abraços, em relação à criança.

Relativamente às interações entre crianças, estas são incentivadas pelo adulto, através da ajuda de uma criança com mais dificuldade em inserir-se nas brincadeiras. Para além disso, o adulto ajuda as crianças na gestão das interações, acabando com interações negativas e promovendo as positivas, através de conversas entre crianças referentes ao respeito pelo outro e à resolução de problemas sem recurso à violência.

Estrutura do programa

Relativamente aos horários, estes são definidos e normalmente são iguais diariamente. Desta forma, existe uma rotina diária que é cumprida e que as crianças conhecem. Existem momentos dedicados às brincadeiras no interior e exterior da sala, que podem ser prolongados consoante o estado do tempo. A gestão do tempo é feita com alguma flexibilidade, sendo que cada criança tem o seu tempo para realizar atividades ou acabar refeições.

São proporcionados momentos de jogo livre durante o dia, sendo mantida a supervisão constante do grupo de crianças. esta supervisão é utilizada também para auxiliar as crianças nos momentos de dificuldade ou como interação educativa, como ajudar as crianças a pensar sobre soluções para conflitos.

Os tempos de grupo são geridos e distribuídos entre atividades de grande grupo e pequeno grupo.

Pais e pessoal

Relativamente às condições para pais, foi possível verificar que estes são bem recebidos pelos adultos do jardim-de-infância, onde há uma troca de informações através de conversas informais, reuniões, recados escritos, entre outros. Para além disso, há um encorajamento por parte da instituição para o envolvimento dos pais na vida escolar.

Para o pessoal, são fornecidas as condições necessárias para a satisfação das suas necessidades individuais. Existem casas de banho para os adultos, espaço de refeições, com micro-ondas e frigorífico, e espaço de pausa confortável. Para além disso, cada adulto tem um cacifo para guardar os seus bens pessoais durante a permanência no jardim-de-infância.

As condições para necessidades profissionais do pessoal são fornecidas através da existência de telefones disponíveis, espaços para realização de reuniões à parte do espaço das crianças.

As interações e a cooperação entre o pessoal são feitas através da partilha de informação relativa às crianças, relações de interação positiva, de interajuda, partilha de responsabilidades e planeamento conjunto de atividades.

Relativamente aos itens direcionados à supervisão e avaliação do pessoal, bem como as oportunidades para o desenvolvimento profissional, não tive oportunidade de presenciar nem conversar sobre os mesmos, de forma a recolher informação que me permita fazer uma avaliação.

4.2.Avaliação do grupo de crianças

A avaliação do grupo de crianças foi sendo realizada ao longo da intervenção. Para cada atividade foram definidos objetivos e indicadores que permitem aferir se a criança atingiu os primeiros. Algumas atividades foram avaliadas através de uma tabela de verificação dos desempenhos. Estas tabelas de avaliação contemplam as crianças para as quais defini os objetivos com o intuito de verificar se os revelam ou não.

A avaliação realizada será global, onde verifico, com base na caracterização inicial, nos objetivos gerais definidos para o grupo e nas evidências presentes nas tabelas e nas notas de campo, como forma de perceber a evolução presente durante o tempo de intervenção.

Avaliação da atividade “Novidade”										
Nomes	Indicadores de avaliação									
	Formação pessoal e social				Expressão plástica		Linguagem oral e abordagem à escrita			
	Coloca o dedo no ar	Espera que lhe deem a palavra	Conta as novidades	Partilha aspetos das suas vivências	Desenha elementos mencionados na novidade	Explica o que representou	Fala sobre o que fez	Menciona aspetos passados com ordem cronológica	Produz frases com sentido	Interliga ideias
“Maria”	R	R	RA	RA	R	R	R	R	R	R
“Noddy”	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Faisca”	NR	NR	RA	RA	NR	RA	RA	NR	NR	NR
“Flash & Dash”	NR	NR	R	R	R	R	R	RA	RA	RA
“Barbie”	R	RA	RA	RA	R	R	R	R	R	R
“Moranguinho”	R	RA	R	R	R	R	R	R	R	R
“Ben Ten”	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Dra. Brinquedos”	R	R	RA	RA	R	R	R	R	R	R
“Flora”	R	RA	R	R	R	R	R	R	R	R
“Ovelha Choné”	R	RA	RA	RA	R	RA	RA	RA	RA	RA
“Boneca”	NR	NR	RA	RA	NR	RA	RA	NR	NR	NR

“Beyblade”	R	R	R	R	R	R	R	RA	RA	RA
“Princesa Pirata”	R	R	RA	RA	RA	R	R	RA	RA	RA
“Hansel e Gretel”	NR	R	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA
“Princesa”	R	R	RA	NR	RA	RA	RA	RA	RA	RA
“Homem Aranha”	NR	NR	R	RA	RA	RA	RA	NR	RA	NR
“Capitão Gancho”	R	R	R	RA	R	R	R	R	R	R
Max Steel”	R	R	RA	RA	RA	R	R	RA	R	R
“Azul”	R	NR	R	R	R	R	R	RA	RA	RA
“Homem Aranha preto”	NR	NR	R	R	R	R	R	R	R	R
“Hulk”	R	R	RA	RA	RA	RA	RA	NR	RA	RA

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Avaliação da atividade “Corrida de animais” e “Onde está a bola?”									
Nomes	Indicadores de avaliação								
	Expressão motora								
	Corre mais depressa	Corre mais devagar	Respeita as regras	Seleciona ações e aplicações intencionalmente durante o jogo	Deita-se de barriga para baixo e desloca-se	Utiliza todo o corpo para avançar	Chega ao fim do percurso	Coordena as mãos e os pés para se deslocar	Salta mais alto ou mais baixo
“Boneca”	R	R	RA	NR	RA	RA	NR	NR	RA
“Beyblade”	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Faisca”	R	R	R	RA	R	R	R	R	R
“Flash & Dash”	R	R	RA	R	R	R	R	R	R
“Flora”	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Moranguinho”	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Max & Steel”	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Hulk”	R	R	R	NR	RA	RA	R	NR	RA
“Azul”	R	R	R	R	R	R	R	R	R

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: “Boneca” revela alguma dificuldade em perceber as regras do jogo, assim como a sua dinâmica. No entanto, é de referir que é uma das crianças mais novas do grupo e o facto de ser um jogo novo, pode requerer algum tempo até que se familiarize com o mesmo. A coordenação

motora, em alguns movimentos, também se revelaram uma dificuldade para esta criança. O não chegar ao final do percurso parece-me estar ligado ao facto de não quere ser a última a acabar a atividade.

Avaliação da atividade: Construção das máscaras de carnaval						
Nomes	Indicadores de avaliação					
	Expressão plástica					
	Recorta a máscara	Recorta diversos materiais para colar na máscara	Cola diversos materiais na máscara	Faz uma composição de cores	Desenha a máscara	Seleciona os materiais que quer utilizar para criar a máscara de carnaval
“Maria”	R	R	R	R	R	R
“Moranguinho”	R	R	R	R	R	R
“Flora”	R	R	R	R	R	R
“Flash & Dash”	R	R	RA	RA	R	RA
“Homem Aranha Preto”	R	R	R	R	R	R
“Hansel e Gretel”	RA	RA	RA	RA	RA	RA
“Homem Aranha”	RA	RA	RA	RA	RA	RA
“Hulk”	NR	RA	RA	RA	NR	RA
“Princesa Pirata”	RA	RA	RA	RA	RA	RA

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: As duas últimas crianças da tabela, pertencem ao grupo dos pequenos. “Hulk” é o primeiro ano que está no JI e, talvez por isso, apresente algumas dificuldades em recortar a máscara e mesmo em pegar numa tesoura corretamente, solicitando ajuda do adulto.

Avaliação da atividade: Leitura de uma história e registo da mesma							
Nomes	Indicadores de avaliação						
	Linguagem oral e abordagem à escrita		Expressão plástica			Formação pessoal e social	
	Responde a perguntas sobre a história	Utiliza vocabulário ouvido na história	Representa, em desenho, acontecimentos da história	Mobiliza aspetos e pormenores da narrativa	Representa, na sua produção, aspetos da história presentes no livro	Coloca o dedo no ar antes de responder ou fazer perguntas	Espera que lhe seja dada a palavra
“Faisca”	NR	NR	NR	NR	NR	RA	NR
“Azul”	NR	NR	RA	RA	RA	R	R
“Flora”	R	R	R	R	R	R	RA
“Flash & Dash”	R	R	R	R	R	RA	RA
“Homem Aranha Preto”	R	R	R	R	R	R	RA
“Hansel e Gretel”	NR	NR	RA	NR	RA	R	R
“Homem Aranha”	RA	RA	RA	NR	RA	R	R
“Hulk”	NR	NR	NR	NR	NR	R	R
“Princesa Pirata”	RA	RA	RA	NR	RA	R	R

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: “Faísca” revela alguma dificuldade em estar atento durante a atividade, desta forma, não revela quase todos os indicadores definidos para a mesma. A criança não conseguiu responder a perguntas sobre a história ouvida, nem mobilizar aspetos da mesma para a sua produção. Relativamente aos indicadores referentes à formação pessoal e social, a criança, apesar de não dominar os aspetos da história, coloca o dedo no ar de forma insistente, dizendo “eu, eu”, não aguardando pela sua vez. “Azul” também teve algumas dificuldades em responder a questões sobre a história. Após um resumo oral da mesma, a criança não conseguiu mobilizar sem ajuda aspetos da história na sua produção. “Flora”, apesar de revelar a maior parte dos indicadores, a capacidade de esperar pela sua vez de falar, ainda tem de ser trabalhada. A criança coloca o dedo no ar, mas responde de imediato, sem dar oportunidade aos outros de partilhar informação.

Avaliação da atividade: Conversa com o grupo sobre as áreas da sala							
Nomes	Indicadores de avaliação						
	Formação pessoal e social				Linguagem oral e abordagem à escrita		
	Apresenta soluções para a questão em causa	Ajuda na tomada de decisões, dando a sua opinião	Coloca o dedo no ar	Espera que lhe seja concedida a palavra	Dá a suas ideias, recorrendo a um discurso organizado	Interliga ideias	Dá ideias que estão de acordo com o assunto abordado
“Faisca”	NR	NR	RA	RA	NR	NR	NR
“Azul”	RA	RA	R	R	RA	RA	NR
“Flora”	R	R	R	NR	R	R	R
“Boneca”	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
“Moranguinho”	R	R	R	R	R	R	R

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: “Faisca” não demonstra capacidade de expressar a sua opinião nem interesse em participar em tomadas de decisão de grande grupo. No entanto, por vezes coloca o dedo no ar, mas não aguarda que lhe seja concedida a palavra e traz para a conversa assuntos que não vão ao encontro do abordado na altura. “Azul” revela um discurso pouco organizado quando tenta expressão as suas ideias e por vezes mobiliza para a conversa assuntos diferentes do abordado. “Flora” revela a maior parte dos indicadores, no entanto, tem dificuldade em aguardar pela sua vez de falar. “Boneca” mostra-se alheia à atividade, não participando de forma pertinente, mobilizando aspetos que não vão ao encontro do tema em questão. Para além disso, não coloca o dedo no ar e expõe as suas ideias, sem respeitar os outros. “Moranguinho” revelou todos os indicadores, participando na atividade de forma pertinente, expondo as suas ideias de forma perceptível, com discurso organizado e respeitando os colegas.

Avaliação da atividade: Construção dos símbolos para as áreas			
Nomes	Indicadores de avaliação		
	Expressão plástica		
	Corta o seu símbolo sozinho ou com pouca ajuda	Escolhe os materiais que deseja	Cria composições livres com esses materiais
“Maria”	R	R	R
“Hulk”	NR	RA	RA
“Homem Aranha Preto”	R	R	R
“Flash & Dash”	R	RA	RA
“Moranguinho”	R	R	R

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: “Hulk” tem dificuldades em realizar a atividade sozinho, sendo necessário ser acompanhado. Não demonstra autonomia nem capacidade de decidir que materiais quer utilizar nem como os utilizar. “Flash & Dash” revelou alguma indecisão na escolha dos materiais e também na forma em como os utilizar. Necessitou de incentivo e apoio para realizar a atividade.

Avaliação da atividade: Conversa com o grupo sobre as áreas da sala							
Nomes	Indicadores de avaliação						
	Formação pessoal e social						
	Partilha com todos a opinião face ao assunto	Ouve os colegas	Aceita as suas opiniões	Aceita que cada criança só pode colocar um cartão de identificação	Coloca o dedo no ar	Espera pela vez de intervir	Espera pela vez de afixar o cartão de identificação
“Dra. Brinquedos”	RA	R	R	R	R	R	R
“Capitão Gancho”	RA	R	R	R	R	R	R
“Flora”	R	R	R	R	R	RA	R
“Bem Ten”	R	R	R	R	R	R	R
“Barbie”	R	R	R	R	R	RA	RA

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: as crianças que revelaram RA no primeiro indicador, são crianças que mostram alguma timidez e que têm de ser incentivadas a intervir e dar a sua opinião. As crianças que obtiveram RA nos dois últimos indicadores são as que, de alguma forma têm dificuldade em esperar pela vez de intervir, interrompendo ou não dando oportunidade aos outros para se expressar, e por não conseguirem esperar pela sua vez de afixar os cartões, repetindo diversas vezes “Eu ainda não fui”.

Avaliação da atividade: Saudável ou não?											
Nomes	Indicadores de avaliação										
	Linguagem oral e abordagem à escrita		Formação pessoal e social					Matemática			
	Expõe as suas ideias com um discurso coerente	Justifica as suas escolhas	Coloca o dedo no ar	Aguarda que lhe seja concedida a palavra	Ouve os colegas	Respeita a sua opinião	Não interrompe	Estabelece e relações entre objetos	Identifica as propriedades dos objetos	Agrupar objetos em função das suas propriedades	Reconhece as semelhanças e diferenças dos objetos
“Homem Aranha”	NR	RA	RA	RA	RA	R	RA	NR	RA	RA	RA
“Noddy”	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
“Flora”	R	R	R	R	R	R	R	R	N	R	R
“Flash & Dash”	RA	RA	RA	RA	NR	RA	NR	RA	RA	RA	RA
“Boneca”	R	RA	R	RA	RA	R	RA	RA	RA	RA	RA
“Moranguinho”	R	RA	R	R	R	R	RA	RA	R	R	R

Legenda:

RF – Revela NR – Não revela RA – Revela com ajuda SA – Sem elementos de avaliação

Obs.: Algumas crianças ainda revelam alguma dificuldade em identificar propriedades de objetos e de relacioná-los entre si para formar conjuntos. outras crianças ainda revelam dificuldade em esperar pela sua vez de intervir.

Elaborando uma avaliação global do grupo, partindo dos objetivos gerais definidos inicialmente, posso concluir que se verificaram algumas evoluções nos desempenhos das crianças.

Ser autónomo nas tarefas diárias, como vestir um casado ou uma bata

Relativamente a este objetivo, é possível concluir que algumas crianças, que inicialmente revelavam dificuldades em vestir a bata e apertar os botões, mostraram agora ser capazes de desempenhar esta tarefa mais facilmente. No entanto, algumas crianças ainda necessitam de ajuda para o fazer, principalmente as meninas, uma vez que os botões das batas estão nas costas. Mas, algumas meninas mais velhas já conseguem apertar o primeiro botão da bata sozinhas, sendo que os restantes são apertados, frequentemente pelas colegas, gerando-se um clima de entreaajuda e autonomia. Para além disso, as crianças, por vezes, necessitam de trocar de roupa por se terem sujado e, quase todas, mesmo as mais pequenas do grupo, têm mostrado ser capazes de se despir e vestir sozinhas.

Participar no planeamento de atividades e partilhar ideias e expressar opiniões

Estes objetivos foram sendo desenvolvidos ao longo da intervenção, uma vez que as crianças estiveram envolvidas no planeamento das atividades, partilhando informações e opiniões, contribuindo para a construção das mesmas. Algumas crianças, que inicialmente revelavam insegurança nos momentos de intervenção em grande grupo, já conseguem participar de forma positiva no planeamento, dando sugestões, respeitando as opiniões dos outros e respeitando os momentos em que os colegas estão a intervir. No entanto, algumas crianças ainda não o conseguem fazer de forma tão positiva. Algumas crianças revelam timidez nestes momentos, outras, dificuldade em articular ideias e em organizar o discurso, estando algumas vezes distraídas. Ainda há as crianças que, sendo capazes de participar, contribuindo com ideias e sugestões, não têm a capacidade de esperar pela sua vez nem deixar de interromper os colegas quando estão a falar.

Ser responsável nas tarefas diárias da sala de atividades, como a arrumação da sala

Este grupo, inicialmente revelava dificuldades em gerir a arrumação da sala e por essa razão, decidi implementar um sistema de símbolos que ao mesmo tempo que permitia ao adulto controlar o número de crianças por área, também ajudava na tarefa de

responsabilizar cada criança pela arrumação da sua área. Neste sentido, gradualmente, as crianças foram tomando consciência das suas responsabilidades na hora de arrumar. No entanto, algumas crianças ainda não arrumam atempadamente, por se dispersarem na brincadeira, atrasando o arrumo da sala.

Relativamente a outras tarefas da sala, as crianças foram revelando, cada vez mais, uma autonomia e iniciativa em cumpri-las.

Conseguir gerir os conflitos e os obstáculos autonomamente

A capacidade de gerir os conflitos e ultrapassar autonomamente os obstáculos, era uma capacidade que nem todas as crianças do grupo tinham adquirido. Com maior incidência nas crianças mais novas do grupo e algumas mais velhas. Os progressos foram sendo evidenciados em algumas crianças, no entanto, ainda é um aspeto passível de ser desenvolvido, uma vez que ainda recorrem ao adulto para a resolução das situações problemáticas.

Ser capaz de tolerar a frustração

A frustração é algo que algumas crianças deste grupo não conseguiam gerir. O trabalho desenvolvido em torno deste objetivo foi sendo implementado através de situações do dia-a-dia, em que se incentivava a criança a ultrapassar a frustração de não conseguir realizar determinada tarefa. A criança era auxiliada, mas fortemente estimulada a ser persistente na conclusão da tarefa que constituía um desafio para si. No entanto, algumas crianças do grupo ainda revelam certas dificuldades em gerir esta frustração, canalizando-a para o choro ou para a destruição de trabalhos.

Respeitar as regras de convívio

As regras de convívio eram, algumas vezes, desrespeitadas por algumas crianças deste grupo. Nos momentos de grande grupo as crianças nem sempre conseguiam respeitar as regras de colocar o dedo no ar, nem aguardar a sua vez para intervir. Após o período de intervenção, algumas crianças do grupo ainda revelam dificuldades em respeitar as regras de convívio, como o respeito pelo outro, nomeadamente não interromper os colegas e esperar pela sua vez de intervir.

Treino de Leavers

Crianças observadas:

“Hulk”

A escolha desta criança está ligada ao facto de, desde os primeiros dias de contacto com o grupo, me aperceber que se tratava de uma criança que mostrava estar, diversas vezes, pouco ligada ao que a rodeava. Momentos como a refeição, em que parecia perder-se nos seus pensamentos, esquecendo-se de comer, ou em momentos de brincadeira livre em que andava pela sala sem se envolver em atividades ou brincadeiras com os colegas. Os trabalhos da sala também tinham pouco da sua atenção e interesse.

“Hansel & Gretel”

Esta criança suscitou-me a atenção pelo facto de, à semelhança de “Hulk”, se envolver pouco nas tarefas da sala. Para além disso, em momentos de conversa de grupo esta criança não se envolvia, não participava e quando era pedida a sua intervenção, revelava um discurso pouco coerente e ideias pouco organizadas.

“Homem Aranha”

Esta criança falta algumas vezes à escola e, parece-me revelar alguma imaturidade face a alguns colegas seus. Por vezes, em momentos de conversa de grupo, esta criança estava imersa em “atividades” paralelas, como brincar com os pés, mãos, tapete. Para além disso, “Homem Aranha” revela dificuldades em produzir um discurso coerente, introduzindo, quando é pedido o seu contributo, ideias e experiências que não estão relacionadas com o tema de conversa. Desta forma, esta criança parece-me não atribuir significado a diversos aspetos da sala, mostrando pouco interesse pelas tarefas realizadas.

“Homem Aranha preto”

A escolha desta criança deve-se ao facto de, com alguma frequência, revelar sinais de algum conflito de emoções e gestão da frustração. Por vezes, “Homem Aranha preto” passa largos períodos de tempo a chorar, deixando transparecer a ideia de estar sob um estado de irritação, aborrecimento e de necessidade de descanso, dizendo diversas vezes que tem sono. Trata-se de uma criança irrequieta e que exige diversas chamadas de

atenção. Com frequência, a sua atenção em determinadas atividades é reduzida, distraído-se com alguma facilidade.

“Hulk”: 11h

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Sala – digitinta na mesa	Esfrega a tinta. Morde o lábio inferior. Está sério. Olha para a tinta. Educadora: “Gostas?” “Hulk” diz que sim sem tirar os olhos da tinta. Continua a esfregar a tinta e olha para o colega. Metete a língua de fora enquanto esfrega.	(3) Médio	(3) Médio

A criança não evidencia sinais de prazer e satisfação pela atividade. No entanto, também não revela sinais de desconforto ou mau estar. Parece realizar a atividade sem vontade e não coloca intenção nos movimentos que executa. Por vezes distrai-se com o colega, parecendo não estar totalmente envolvido na atividade.

18/03/2014

“Hulk”: 10h30

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Tapete – leitura de uma história sobre o pai	Tem a língua de fora. Olha em volta. Olha para a educadora e para as imagens que mostra no livro. Volta a olhar em volta. Faz bolhas com a boca. Olha para as imagens do livro. Olha em volta.	(2) Baixo	(3) Médio

Em termos de envolvimento, esta criança demonstra sinais claros de passividade e algum desinteresse. A criança olha muitas vezes em volta, não parecendo estar muito envolvido na atividade.

Neste momento, a criança não dando sinais de grande desconforto, também não apresenta indícios de satisfação ou prazer durante a atividade. Revela uma postura neutra.

“Hulk”: 11h45

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Área da música	Mexe nos instrumentos. Escolhe um xilofone. Toca e deita a língua de fora. Para de tocar e coloca o instrumento de lado. Pede à “Princesa Pirata” para lhe mostrar o instrumento que está a tocar. A menina não acede ao seu pedido. “Hulk” desiste e volta a pegar no xilofone. Está de joelhos. Muda de posição e senta-se. Continua a tocar.	(3) Médio	(3) Médio

A criança, em termos de envolvimento, revela sinais intermitentes de participação na atividade. Ora mexe no seu instrumento, ora revela querer mexer no da sua colega.

No bem – estar, não apresenta sinais de alegria, mas também não parece desconfortável.

1/04/2014

“Homem Aranha Preto”: 14h20

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Tapete – “Ovelha Choné”	Brinca com o casaco. Olha para a colega que está ao seu lado. Mete o casaco na cabeça. Esconde a cabeça totalmente. Abre e fecha o casaco. Repete.	(2) Médio	(3) Médio

A criança demonstrou estar alheia à história contada pela colega. Esteve desatenta e desinteressada, brincou e desafiando, por momentos, colegas. Em termos de bem-estar, não revelou sinais de desconforto, mostrando estar neutro e desligado do que o rodeava.

“Homem Aranha”: 14h55

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Atividade de grande grupo no tapete	Abana-se no lugar. Bate com as mãos na boca. Brinca com as mãos no lugar. Olha em volta. Continua a brincar.	(2) Baixo	(3) Médio

Em termos de envolvimento, a criança esteve desatenta e desinteressada, não participando na atividade que estava a decorrer. Quando chamada a atenção e solicitada a sua participação, a criança respondia de forma desajustada à questão, mostrando estar à parte do que estava a acontecer à sua volta. Apesar do desinteresse e fraco envolvimento, a criança parecia estar relativamente bem, não dando sinais de desconforto ou tensão.

23/04/2014

“Hansel & Gretel”: 14h45

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Tapete: leitura de uma história	Olha para o colega que está a contar uma história, quando a educadora fala um pouco mais alto. Está sério. Olha em volta. Brinca com o tapete. Mexe a boca, como se estivesse a falar com alguém.	(2) Baixo	(3) Médio

A criança está desatenta. Olha para o colega que está a contar a história quando há algo que desperta a sua atenção, como uma palavra proferida mais alto. A criança dispersa-se com facilidade, brincando com o tapete. O nível de bem-estar é médio, visto que a criança não evidencia sinais de estar mal, mas também não mostra sinais de satisfação, pelo seu afastamento da atividade.

Em termos de bem-estar, a criança está num nível médio, uma vez que não apresenta sinais de alegria ou prazer, mas também não aparenta estar desconfortável ou triste.

“Hansel & Gretel”: 11h10

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Brincadeira livre: jogos de mesa	Está sério. Faz o jogo. Olha para o amigo que passa e diz-lhe algo. O amigo senta-se e a criança dá-lhe algumas peças para jogarem os dois. Fala com o amigo. Faz a correspondência das peças do jogo.	(3) Médio	(3) Médio

Em termos de envolvimento, a criança realiza a atividade, mas de uma forma intermitente. Descentra a sua atenção do que está a fazer face a ocorrências à sua volta, para depois voltar ao que estava a fazer. O nível de bem-estar é médio, uma vez que a criança apresenta-se séria, sem demonstrações de efetiva satisfação ou alegria.

29/04/2014

“Hansel & Gretel”: 10h10

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Conversa na mesa	Está sentado. Brinca com as migalhas de pão. Mete-as na boca. Olha para a janela. Parece distante do que se está a passar. Coloca os dedos na boca.	(2) Baixo	(3) Médio

A criança, no que diz respeito ao envolvimento, está num nível baixo. Não participa na conversa, nem se mostra interessado, estando disperso com o que está à volta, como a janela ou as migalhas em cima da mesa.

2/05/2014

“Homem Aranha preto”:

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Desenho na mesa	Olha para o colega que está a andar pela sala. Ri-se. Fala enquanto desenha, “Pescoço, barriga...”. Ri-se. Desenha na folha. Ri-se com a colega do lado.	(3) Médio	(4) Alto

Em termos de envolvimento, a criança parece estar pouco empenhada. Não realiza a atividade de forma contínua, interrompendo diversas vezes para olhar para quem passa

ou para interagir com a colega do lado. No entanto, por momentos, foca-se na tarefa e realiza o seu desenho.

O nível de bem-estar de “Homem Aranha preto” é alto, uma vez que a criança está bem disposta, rindo-se com alguma frequência e falando durante a atividade.

8/05/2014

“Homem Aranha”: 11h

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Trabalho na mesa	Olha para o adulto que entra na sala. Vira-se na cadeira. Olha para os colegas que brincam. A educadora pede para que se vire e faça o trabalho. A criança diz que não quer e faz uma expressão triste. Olha para a folha. Põe a língua de fora. Comenta o trabalho do colega, põe o dedo na boca e pouca a cabeça na mão.	(2) Baixo	(2) Baixo

A criança revela pouco empenho e disponibilidade para realizar a tarefa. Em termos de envolvimento, a criança distraiu-se várias vezes, com pessoas que passaram ou consigo próprio. O nível de bem estar também foi baixo, uma vez que a criança revela não querer fazer o trabalho e, para além disso, as suas expressões faciais, revelam que está incomodado, revelando um ar enfadonho.

9/05/2014

“Homem Aranha”: 15h30

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Brincadeira livre – jogos de mesa	Está sério. Coloca o cordel e puxa. A educadora fala com ele e este olha para a educadora. Continua a fazer os enfiamentos, mantendo fixo o olhar.	(4) Alto	(3) Médio

O nível de envolvimento da criança parece-me alto uma vez que a criança mantém-se focada no que está a fazer, apesar de ter desviado o olhar quando a educadora o abordou. O nível de bem-estar estão num nível médio, visto que a criança parece neutra, não mostrando estar feliz, mas também não revelando sinais de tristeza ou frustração.

4.4. “Faísca” – Portfólio de uma criança

Tem quatro anos e frequentou a creche desde os oito meses. Quando entrou para o II, quase não falava, produzindo sons que, segundo informação recolhida em conversas informais com a educadora, se tornavam difíceis de perceber. “Faísca”, nesses momentos, chorava e gritava, provavelmente por sentir que não o compreendiam. Mas isto foi antes de o conhecer. O “Faísca”, que agora conheci, evoluiu nas questões relacionadas à aquisição da linguagem, comparativamente à informação que tenho. No entanto, por vezes ainda formula algumas palavras difíceis de perceber. Contudo, é uma criança afetuosa, que gosta de abraçar e dar beijinhos. Já presenciei alguns momentos em que esta criança, sem intenção, pisava ou magoava alguém. De imediato pedia desculpa de uma forma, que a mim, parecia espontânea.

Dificuldades do “Faísca”

O “Faísca” possui algumas dificuldades. Segundo momentos que presenciei e informação que obtive através da educadora cooperante e também da técnica de ação educativa, esta criança revela dificuldades no que diz respeito à gestão da frustração. Quando deparado com situações que fogem ao seu controlo ou à sua vontade, como a dificuldade em vestir a bata e apertar os botões, “Faísca” revela comportamentos críticos. Por vezes chora, bate nos colegas, atira com objetos, grita, ou atira-se para o chão. Esta criança, em algumas situações, tem dificuldade em ouvir o adulto, desobedecendo-lhe e desafiando-o.

Revela uma tendência para se aproximar das crianças mais novas ou que não se defendem. Pude perceber que esta criança não reage bem aos colegas que se defendem das suas investidas, chorando compulsivamente quando alguém o faz.

Relativamente ao trabalho em sala, “Faísca”, com alguma frequência, risca os seus trabalhos. Algumas vezes fá-lo dizendo que não consegue fazer o que é pedido, outras vezes risca os trabalhos sem razão aparente.

Em momentos de tapete, quando alguém está a contar uma história, ou há uma conversa de grupo, esta criança revela alguma desatenção. Por vezes, emite sons com a boca, “qué, qué, quéqué”, distrai os colegas, desaperta os atacadores, intencionalmente, e pede, de forma insistente, que algum adulto os aperte. Quando confrontado com as consequências das suas atitudes, esta criança revela um discurso semelhante nas várias

situações. “Faísca” diz que se quer portar bem, mas quando lhe perguntamos o que é portar bem, ou como é que se pode portar bem, nem sempre consegue responder.

Por fim, “Faísca”, no que diz respeito à interpretação de imagens, nem sempre consegue expressar oralmente o que vê.

Intenções

Decidi elaborar o portfólio desta criança, uma vez que considero que possui aspetos passíveis de ser trabalhados. Para além disso, será interessante e enriquecedor acompanhar e registar a evolução de uma criança que apresenta comportamentos e dificuldades tão específicas. Espero que, no final da PPS, o “Faísca” tenha conseguido superar estas dificuldades.

O “Faísca” vai ser capaz de:

- Gerir a frustração;
- Não bater nos colegas;
- Não desafiar o adulto;
- Vestir a bata sozinho;
- Apertar os botões da bata sozinho;
- Estar mais atento nas atividades;
- Dizer menos vezes “qué, qué, quéqué”;
- Elaborar os trabalhos sem os riscar;
- Interpretar o que vê e verbaliza-lo.

Trabalhos do “Faísca”

21/02/2014

A criança começou a pintar a face do seu boneco mas, repentinamente, começou a riscá-lo, como é possível observar na fig. 1. O que estará na origem desta mudança de atitude?



Fig. 16: Trabalho dos trajes regionais

26/02/2014

Realizou a atividade, fig. 2, mostrando o seu melhor. Não se registaram incidentes.

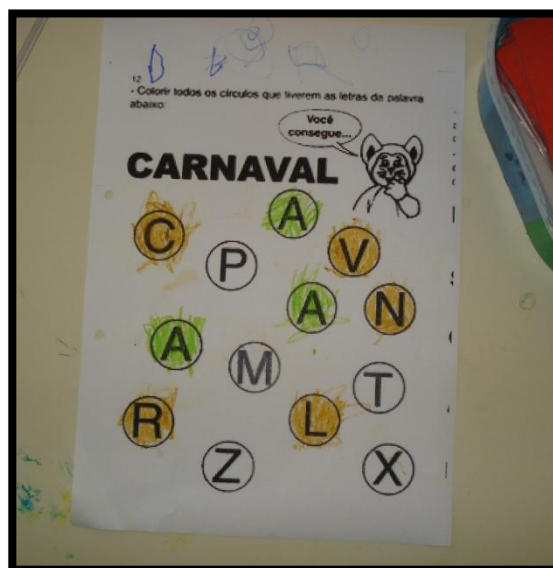


Fig. 17: Ficha sobre o carnaval

6/03/2014

Depois da leitura da história, realizou-se o registo da mesma, em desenho.

“Faísca” não quis fazer o registo de imediato, então, chegamos a um acordo. Ficou combinado ir brincar para onde queria, os jogos de mesa, que tanto gosta, e mais tarde realizaria a atividade.

A criança realiza a produção possível de observar na fig. 3 e parece tê-lo feito propositadamente.

Conversei com a criança, no sentido de perceber o que estava a fazer.

Questionei-a sobre as personagens e o que aconteceu na história ouvida. Respondeu às questões, revelando algum conhecimento sobre aspetos da mesma. Disse-lhe que no desenho que tinha feito, não se percebia o que acontecera na história. “Faísca” mostrou vontade em tentar realizar o registo novamente, fig. 4.

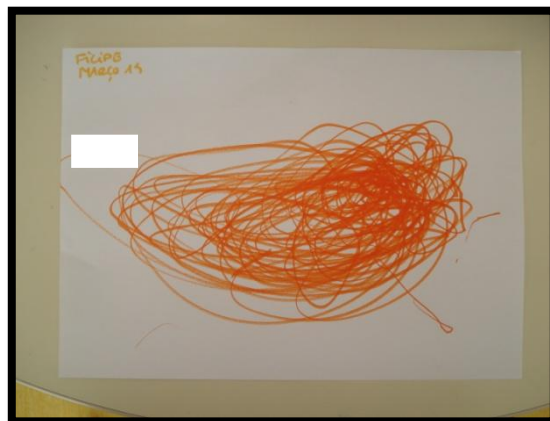


Fig. 18: 1ª produção da criança

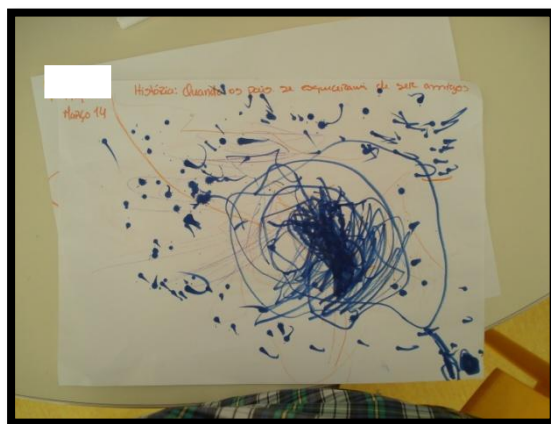


Fig. 19: 2ª produção da criança

7/03/2014

A técnica de ação educativa sentou-se com a criança e foi conversando com ela. “Faísca” realizou a produção representada na fig. 5.

Todos ficamos agradavelmente surpreendidos e reforçamos, positivamente, esse agrado. Batemos palmas a “Faísca” e este ficou satisfeito, sorrindo, e levando o



desenho, apressadamente, para mostrar ao seu amigo “Hansel e Gretel”.

Fig. 20: Representação da figura humana

12/03/2014

“Faísca” não demonstrou vontade de realizar a atividade quando solicitado. Referiu ter vontade de ir para os jogos de mesa, área na qual gosta de estar. Comprometeu-se a realizar a atividade depois de brincar. Representou o seu pai, como sendo o “Pai grande”, fig. 6. No fim, realcei o seu bom trabalho e reforçamos positivamente a produção da criança, batendo palmas. “Faísca” disse que a mãe e o pai iam ficar contentes, porque se tinha “potado bem”.

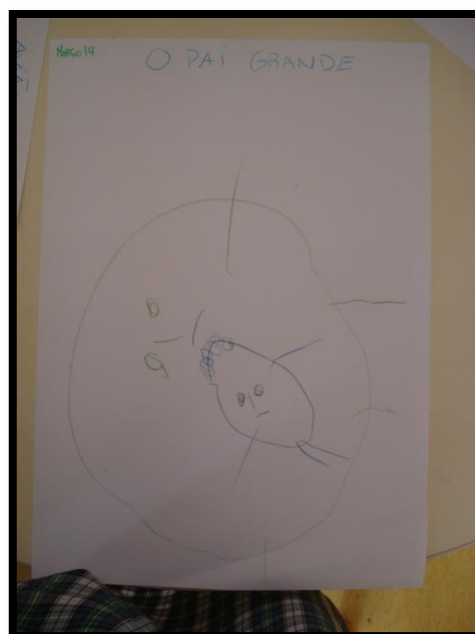


Fig. 21: "O Pai grande"

17/03/2014

“Faísca”, apesar de não ter representado fielmente a sua novidade, fig. 7, introduzindo elementos não referidos no momento de partilha, realizou-a com vontade.



Fig. 22: Registo da novidade

20/03/2014

Para a realização do registo da história foi necessário, mais uma vez, uma conversa com a criança para incentivá-la a realizá-la. A criança mostrou-se resistente, mas, através do diálogo, foi possível que “Faísca” realizasse a produção representada na fig. 8.

No entanto, apesar de não ter riscado o trabalho, “Faísca” não foi capaz de representar a história ouvida. Esta



Fig. 23: Registo da história "Ainda nada?"

criança, tem vindo a realizar produções

semelhantes em atividades com temáticas diferentes. Representou a figura humana de diversas formas e quando questionada sobre o que tinha representado, referiu dois elementos ouvidos na história, sendo que um deles, um pássaro assumia a forma aproximada à humana.

Será que “Faísca” recorreu à representação da figura humana porque não consegue criar e produzir outros elementos, como plantas ou animais, ou será que simplesmente desenhou o que lhe surgiu no momento? Será que poderá estar relacionado com facto de “Faísca” considerar que “fazer bem” é desenhar “bem” pessoas? É de referir que, antes de iniciar o registo da história, realizei uma revisão da mesma com a criança. No

entanto, quando lhe colocava questões sobre a história, por vezes, mostrava um discurso pouco organizado, revelando não ter presente uma sequência da história.

24/03/2014

“Fáisca” realizou o registo da novidade do fim-de-semana quase sem resistência. Tentou representar de forma fiel o que disse sobre o que fez no fim-de-semana, fig. 9.



Fig. 24: Registo da novidade

25/03/2014

Inicialmente, “Fáisca” não representou o alimento que referiu como sendo o seu preferido, fazendo uma representação da figura humana, afirmando serem batatas fritas. A educadora desenhou no papel como podiam ser as batatas fritas. A criança, desta forma, conseguiu realizar a produção representada na

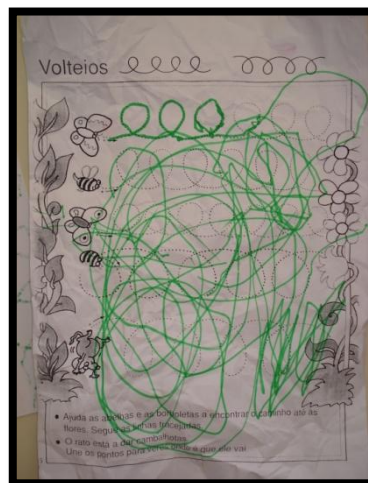


Fig.25: O alimento preferido

fig. 9. Talvez a criança ainda tenha dificuldade em representar no papel objetos e vivências quotidianas, necessitando de um exemplar ou algo em que se possa basear para elaborar a sua produção.

24/04/2014

A educadora propôs à criança a realização de uma ficha. A criança aceitou realizá-la mas, perante a dificuldade em realizar o trabalho, a criança começou a riscar a folha. Perguntei à criança o que estava a fazer, ao que me respondeu “Riscos”. Questionei-a também relativamente à razão que a tinha levado a riscar a folha, ao invés de fazer a ficha como a educadora tinha pedido. A criança disse-me apenas que queria “fazer bem”, sendo que lhe perguntei “Se te der outra ficha, vais fazê-la sem



riscar?”. A criança disse-me que sim e realizou a segunda

Fig. 26: 1ª produção da criança

ficha. Se a criança realizou a segunda ficha com sucesso, o que a terá levado a riscar a primeira? Será que se enganou e não aceitando esse facto, decidiu riscar por não saber lidar com a situação de outra forma, como pedir ajuda?

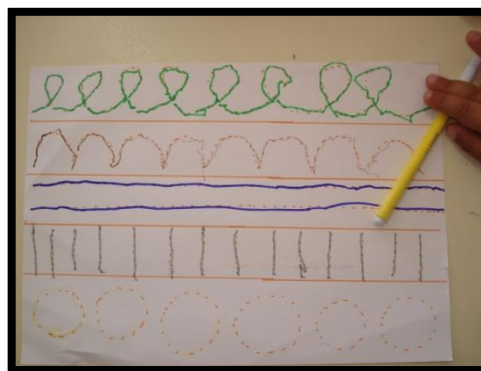


Fig. 27: 2ª produção da criança

28/04/2014

A criança começou a riscar o desenho sem razão aparente. Questionei-a sobre o sucedido, questão à qual não tive resposta. Talvez não tenha conseguido desenhar a avó e riscar tenha sido a forma de expressar a frustração.

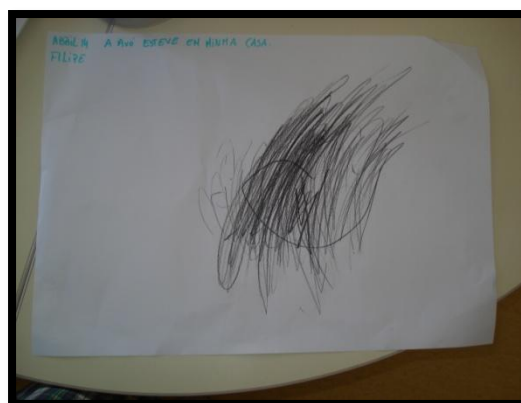


Fig. 28: Novidade

13/05/2014

“Faísca” esteve bem no momento em que algumas crianças estiveram a criar artigos, em massa de modelar, para a venda que está a ser realizada na escola. Mostrou-se empenhada, focada e interessada no que estava a fazer. Teve o apoio da educadora que a auxiliou neste momento. Para além disso, foi a criança que se disponibilizou para a realização desta tarefa e manteve-se focada até ao fim. O resultado foi positivo e a criança ficou satisfeita, referindo “Olha, olha, fiz bem a flor, vais ficar contente? Vou mostrar à minha mãe”.

19/05/2014

Após um episódio matinal, a criança mostrou-se interessada em realizar a atividade do registo da novidade. Esteve empenhada e envolvida na realização da mesma. O resultado foi positivo pois tentou representar na folha o que disse oralmente, como se pode verificar na fig. 14.



Fig. 29: Novidade do fim-de-semana

Avaliação do comportamento

“Faísca” está a ser seguido por uma psicóloga que tem vindo a trabalhar as questões do comportamento. Inicialmente, pediu para que a educadora fizesse uma avaliação diária do comportamento com a criança, durante um período de tempo. Neste sentido, sinto que seja necessário dar continuidade a esta avaliação, uma vez que considero que ajudará a criança a fazer uma avaliação do seu comportamento nesse dia e a pensar sobre o assunto, percebendo não só onde errou, tendo que melhorar, mas também o que fez de positivo, que irá ser evidenciado e incentivado a ser repetido.

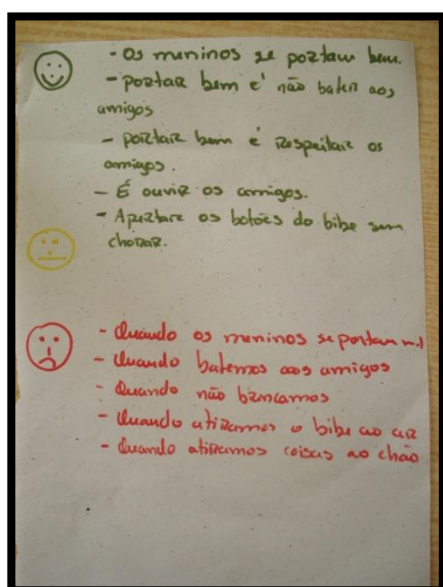


Fig. 30: Definição das carinhas

23/04/2013

A conversa inicial com a criança teve como ponto de partida três desenhos, uma carinha contente, uma intermédia e uma carinha triste. Quando perguntei à criança o que eram, logo me disse que era “verde, amarelo, vermelho”, respetivamente, fig. 2. A conversa decorreu com as questões colocadas à criança, relativamente ao significado de cada carinha. Disse-me que a carinha vermelha era quando se portava mal e a verde quando se portava bem. Eu ajudei-a quanto à carinha amarela, referindo que seria utilizada quando se portava mais ou menos, ou seja, quando se portava umas vezes bem e umas vezes mal. Questionei a criança relativamente ao que é portar bem e portar mal. Tive que auxiliar a criança neste aspeto, uma vez que me disse, por exemplo, que atirar cadeiras ao chão é portar bem. Não sei se haverá alguma confusão por parte da criança, ou se estaria a fazer tal afirmação propositadamente.

Foi possível observar que, durante a conversa, sobre a qual se referiram os momentos deste dia em que a criança se tinha portado mal, disse várias vezes “eu agora tou a potar bem”. Questionei-a, depois de conversarmos sobre como tinha corrido o dia, que carinha achava que merecia, sendo que indicou a verde. Será que, por naquele momento se estar a portar bem, considerou ser suficiente para merecer a carinha verde? Ou será que a criança quer, efetivamente, portar-se bem e por isso optou pela carinha verde? Fui-la perceber que, tendo em conta os episódios desse dia, não seria possível ter carinha verde, porque se tinha portado umas vezes bem e outras vezes mal. Acabámos por chegar a um acordo e “Fáisca” optou pela carinha amarela.

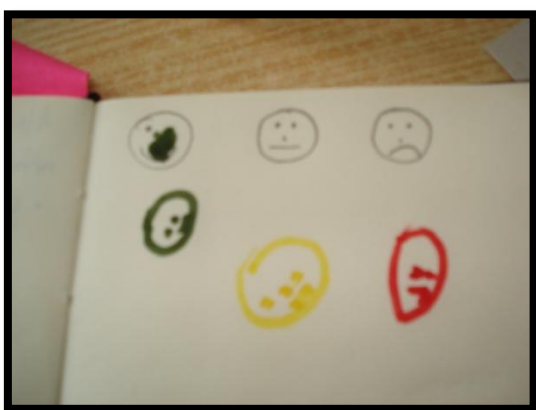


Fig. 31: Interpretação das carinhas feita pela criança

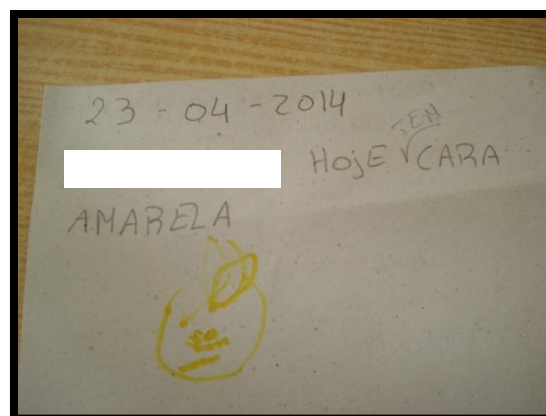


Fig. 32: Avaliação feita pela criança

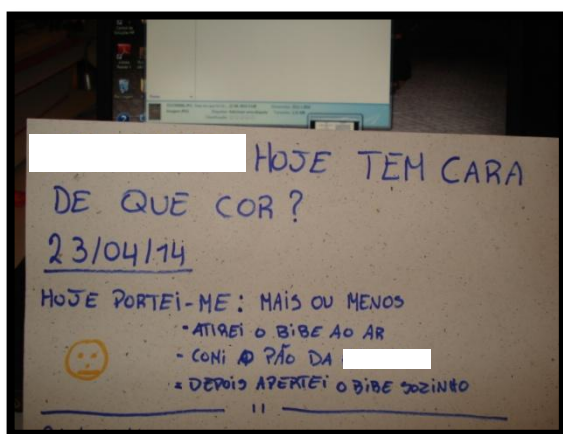


Fig. 33: Avaliação final

24/04/2014

A avaliação do “Fáisca” hoje foi negativa. Antes da atribuição da carinha, fiz uma síntese com a criança das suas atitudes durante o dia. Fui registando as mesmas à medida que as íamos referindo. Em seguida, decidi que seria importante fazer uma

bolinha em frente de cada atitude da criança, com a cor que se considerou pertinente. Relativamente ao empurrar os amigos na casa de banho, “Faísca” considerou que a cor da bola devia ser amarela. Apesar de ser um comportamento negativo, permiti que a criança registasse uma bola amarela, visto que, ainda assim, amarelo é indicador de comportamento a melhorar e, contrariamente ao que já venho a perceber ser tendência da criança, desta vez não optou pela cor verde. Foi referido e valorizado o facto de a criança ter realizado a segunda ficha com sucesso, sem riscar, atribuindo-lhe uma salva de palmas por todas as crianças e adultos da sala. No entanto, a criança registou mais comportamentos “vermelhos” do que “verdes” ou “amarelos”. Desta forma, apesar da criança querer carinha verde, expliquei-lhe que não seria possível, uma vez que hoje, tanto eu como os outros elementos da equipa, o tínhamos chamado à atenção muitas vezes pelos seus comportamentos.

Acabámos por considerar a carinha vermelha, no entanto, não tenho a certeza de a criança ter ficado convencida do resultado da sua avaliação.

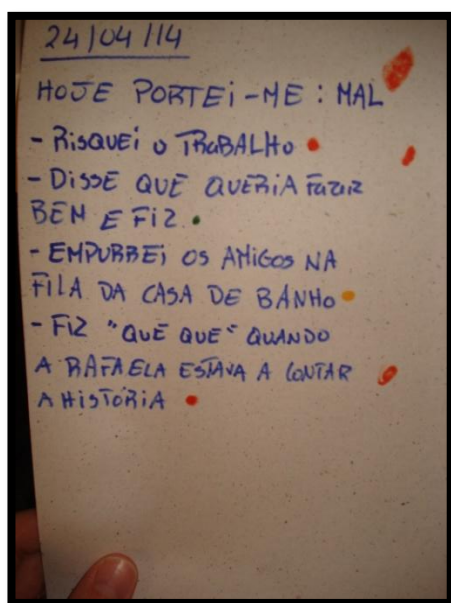


Fig. 34: Avaliação final

28/04/2014

A avaliação de “Faisca” foi vermelha e ainda revelou alguma dificuldade em assumir as suas atitudes negativas que o levam a obter tal avaliação.

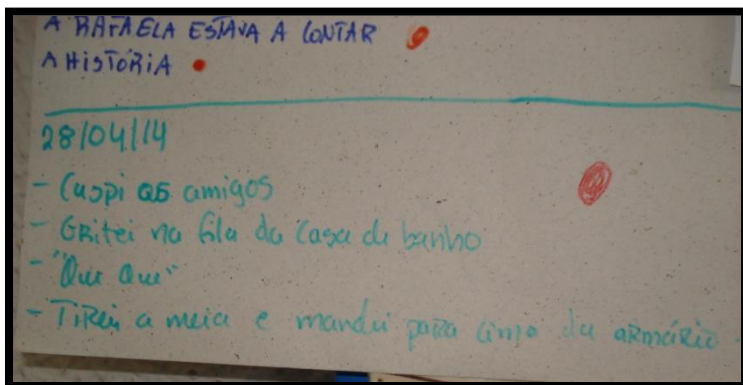


Fig. 35: Avaliação final

30/04/2014

A criança começou o dia menos bem. Atirou o pão da manhã ao ar, pelo facto de ter sido contrariada e mais tarde fugiu da sala. Com o decorrer do dia foi acalmando, fazendo bem o desenho sobre a mãe, estando bem ao almoço e na atividade da tarde esteve atento e participou, algo que tem sido difícil conseguir de “Faisca”. A avaliação foi uma carinha amarela, que fiz ver à criança ser uma evolução positiva, mas que tem que melhorar para conseguir ter a verde.

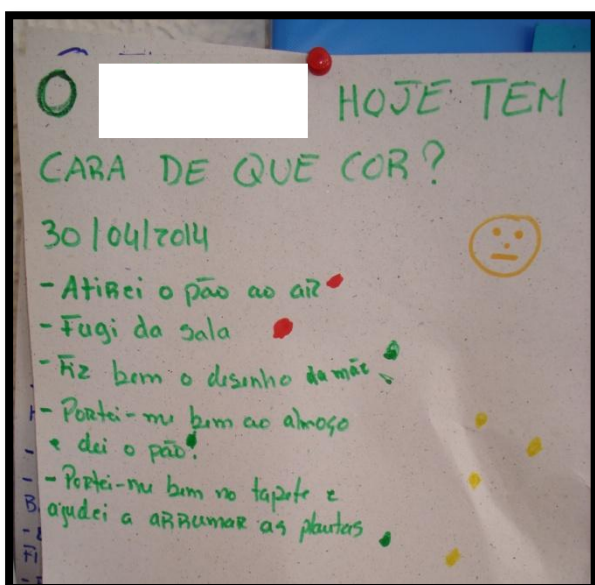


Fig. 36: Avaliação final

2/05/2014

“Fáisca” começa algumas vezes a avaliação por dizer “carinha verde”. Hoje talvez tenha sido a avaliação em que a criança revelou estar mais consciente das suas ações. No momento após a síntese dos acontecimentos, a criança teve facilidade em relacionar a cor verde ou vermelha às atitudes que teve. Quando reli cada comportamento, “Fáisca” selecionou a caneta da cor correspondente e fez “bolinha verde” ou “bolinha vermelha” em frente aos mesmos. Esteve envolvido na avaliação e pareceu-me satisfeito com o resultado da mesma, percebendo que merecia uma “carinha amarela” por ter tido “duas bolinhas vermelhas” e “duas bolinhas verdes”, ou seja, porque se portou mais ou menos.

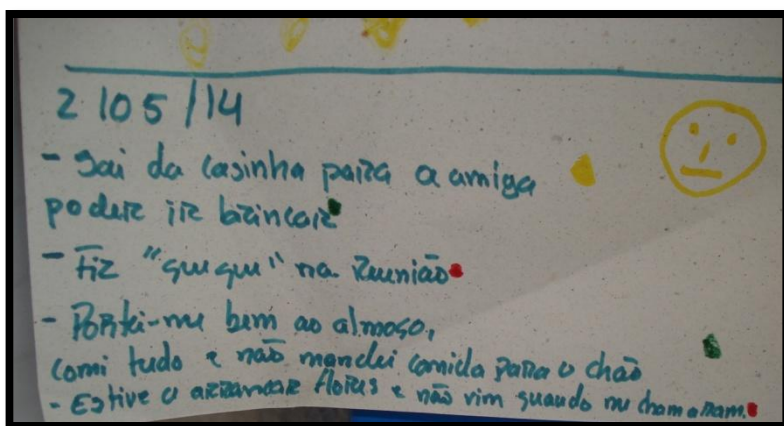


Fig. 37: Avaliação final

5/05/2014

Não foi realizada a avaliação com “Fáisca” por ter sido um dia dedicado à festa para as mães. Foi um dia atípico, com muitas atividades que não proporcionaram nenhum momento para dedicar à avaliação.

6/05/2014

Hoje também não foi realizada a avaliação com a criança. No entanto, registaram-se alguns momentos críticos. A criança foi chamada a atenção e foi-lhe referido que a avaliação seria, caso continuasse a desrespeitar as regras da sala e de convívio, menos positiva. No entanto, não foi realizada a avaliação final diária com a criança.

7/05/2014

A avaliação de hoje não foi realizada com a calma necessária. Pelo facto de estar a decorrer uma atividade, este momento foi feito muito perto da hora do lanche. Para além disso, a criança não se mostrou disponível para a avaliação, perdendo a atenção a meio e começando a atirar o estojo ao ar. No entanto, consegui fazer uma síntese de alguns comportamentos que a criança foi tendo ao longo do dia. Hoje decidi ser eu a atribuir a cor da carinha à criança e fiz questão de o referir à mesma. “Faísca” percebeu que fiquei descontente pelo decorrer do dia e pelo comportamento que apresentou no momento da avaliação, referindo com frequência “eu quero potar bem”.

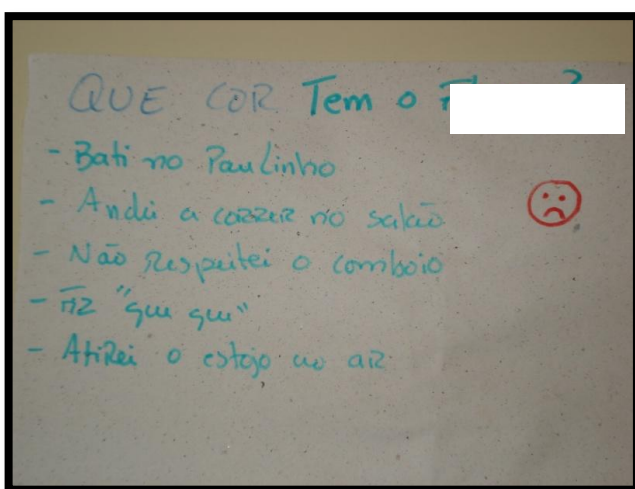


Fig. 38: Avaliação final

9/05/2014

“Faísca” teve mais uma vez bolinha vermelha. A avaliação foi realizada calmamente e a criança percebeu que não tinha tido os comportamentos que o fizessem merecer a bola verde.

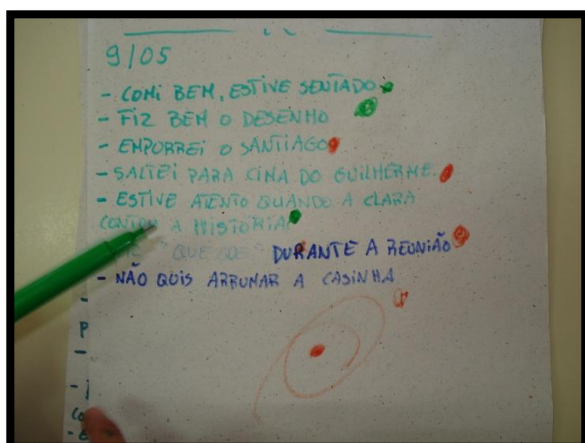


Fig. 39: Avaliação final

12/05/2014

Este foi um dia particularmente difícil no que diz respeito ao comportamento da criança. “Faísca”, no momento de higiene que antecede o almoço, recusou-se a lavar as mãos. Pedi algumas vezes para que o fizesse, uma vez que não poderia ir para o almoço sem as mãos lavadas. A criança desrespeitando o que lhe disse, correu para o refeitório para se sentar à mesa. Dirigi-me para o local e retirei a sopa da frente de “Faísca”, sabendo que os momentos de refeição são quando a criança consegue estar mais tempo focada, sendo algo que lhe dá prazer. Desta forma, a criança ficou incomodada e gritou que queria comer ao que lhe respondi que podia almoçar caso lavasse as mãos, uma vez que as mãos devem ser lavadas antes das refeições. A criança levantou-se e dirigiu-se para a sala de acolhimento, pegou no seu chapéu e foi para o recreio. Segui a criança e quando o encontrei no recreio disse-lhe que caso não lavasse as mãos não iria almoçar e se queria estar na rua eu fecharia a porta, porque estavam todos no refeitório e a porta tinha de estar fechada, ficando ele sozinho na rua. Voltei para trás e fechei a porta. Senti que a criança me seguiu e que, quando se deparou com a porta fechada, ficou incomodada, começando a chorar e pedindo para abrir a porta. Observei a criança de longe, durante alguns momentos, abrindo-lhe a porta entretanto. Perguntei-lhe se preferia ficar sozinho na rua ou ir almoçar como todos os amigos. A criança referiu que queria almoçar. Desta forma, dirigimo-nos à casa de banho para que lavasse as mãos. Resistiu alguns momentos, mas quando disse que ia contar até dez e que nessa altura me ia embora, a criança lavou as mãos rapidamente e seguiu atrás de mim. O almoço correu de forma normal.

À tarde a criança interrompeu e perturbou o momento do tapete, magoou uma colega nas costas, com os pés e teve que ser retirado da sala

No momento da avaliação, a criança reconheceu que tinha sido um dia difícil e que se tinha portado mal. Não foram registados episódios positivos e, quando regressei após um momento em que me retirei da sala, “Faísca” estava a desenhar na folha a bola vermelha que reconheceu merecer.

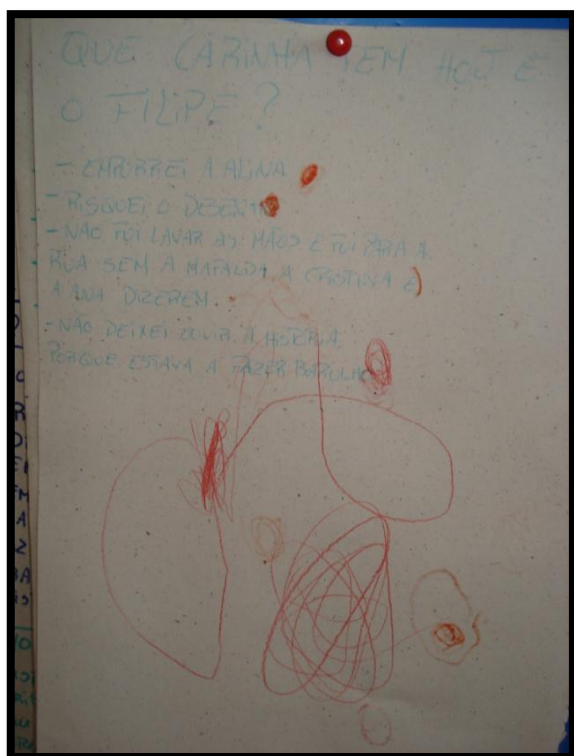


Fig. 40: Avaliação final

13/05/2014

A criança alcançou mais uma bola vermelha, não tendo sido imediatamente aceite por si. No entanto, referiu os comportamentos que teve ao longo do dia e identificou que cores mereciam. Conversei com a criança sobre os aspetos a melhorar no dia seguinte, sendo que conseguiu identificar sozinha algumas atitudes negativas que não pode ter.

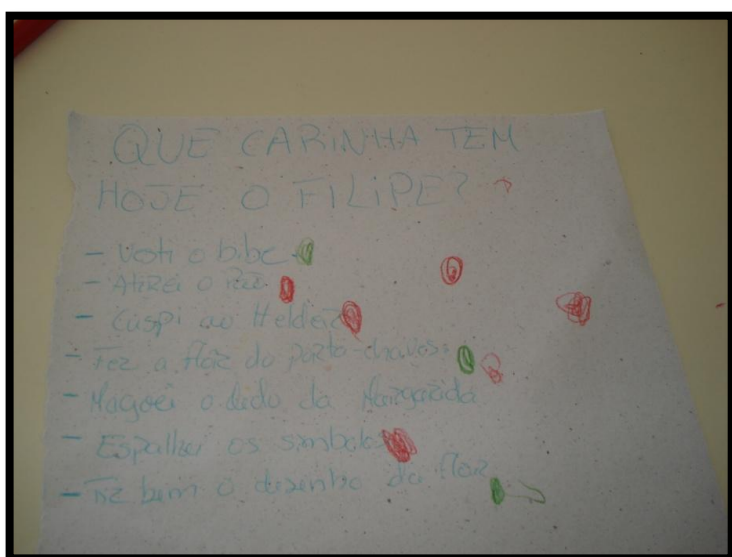


Fig. 41: Avaliação final

19/05/2014

“Faísca” iniciou o dia com um episódio que causou alguma perturbação no decorrer da atividade da manhã. A criança, após a chamada para a entrada, recusou-se a seguir para a sala, tal como as outras crianças. Aproximei-me da criança e dei-lhe a mão, referindo que chegara a hora de irmos para a sala. A criança começou a puxar e recusou dirigir-se para a sala. Foi necessário transportar a criança, contra a sua vontade. Já dentro da sala, “Faísca” decidiu desarrumar os tapetes e atirar cadeiras para o chão, sendo necessário retirá-la da sala por alguns momentos para conversar. Referi à criança que se continuasse a ter aqueles comportamentos que não iria participar na atividade da manhã. A criança disse que não queria participar e que queria ficar fora da sala. Desta forma, pedi a “Faísca” para que pensasse melhor se queria ou não participar na atividade e que dentro de momentos vinha ter comigo para me dizer. Quando me ia embora, a criança disse que queria ir para a sala. Questionei a criança sobre o facto de ser necessário que fosse arrumar os tapetes que tinha deixado desarrumados e, em seguida, se fosse sentar perto dos amigos para contar a sua novidade do fim-de-semana. A criança assim o fez. A partir desse episódio matinal, “Faísca” acalmou e o dia decorreu de forma tranquila, mostrando interesse em participar nas restantes atividades e mesmo em atividade livre, não provocou instabilidade, estando envolvido nas tarefas.

Quando ainda estávamos na sala, perguntei à criança se queria fazer a avaliação e esta respondeu positivamente. Pedi-lhe para que fosse buscar as canetas e imediatamente a criança se dirigiu para o armário para as ir buscar. No momento de avaliação, “Faísca” não revelou dificuldades em referir os episódios positivos e negativos do seu dia. Colaborou e esteve calmo durante a conversa. Hoje a avaliação foi carinha amarela o que revela uma evolução.

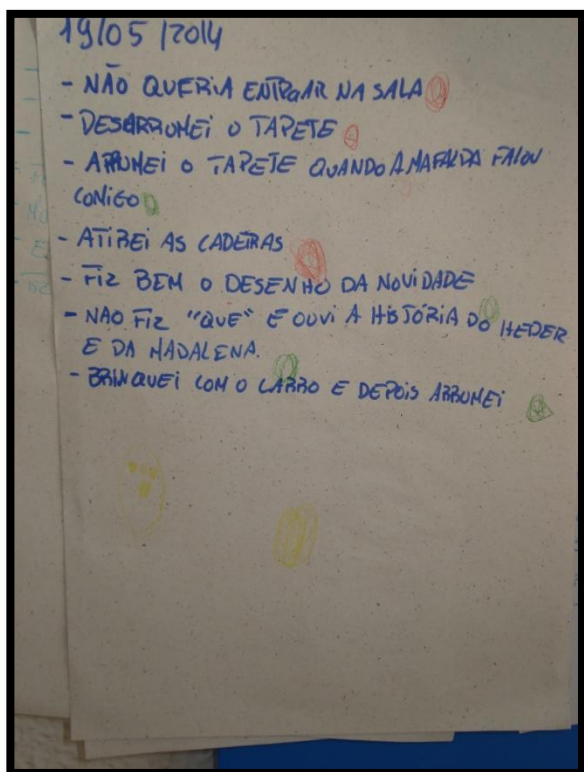


Fig.42: Avaliação final

Observações

18/02/2014

“Faísca” e “Homem Aranha”: 10h30

Situação	Observação	Inferências
No tapete	“Faísca” dá palmadas na mão de “Homem Aranha”	“Faísca” parece estar a tentar captar a atenção do colega por não se sentir interessado pela atividade que está a decorrer.

“Faísca”: 10h40

Situação	Observação	Inferências
No tapete	Enquanto a educadora fala, a criança produz sons com a boca: “Qué, Qué, quéqué”.	A criança parece querer chamar a atenção

19/02/2014

“Faísca”: 10h25

Situação	Observação	Inferências
Salão – aula de expressão motora	Participa no jogo. Cumpre as regras. “Hansel & Gretel” sai do jogo (amigo próximo do “Faísca”). “Faísca”, na jogada seguinte perde.	Parece que “Faísca” perdeu intencionalmente para se ir sentar perto do amigo que perdera na jogada anterior.

“Faísca”: 14h

Situação	Observação	Inferências
Recreio	Peço-lhe para vestir a bata e apertar os botões. Diz que não consegue. Peço-lhe para tentar. Tenta vestir a bata. Tem dificuldades. Chora e pede-me ajuda. Incentivo-o a tentar sozinho e dou-lhe dicas de como pode vesti-la. Veste a bata e tenta apertar os botões. “Faísca” chora e diz que não consegue.	Revela dificuldade em gerir a frustração. Antes de tentar, esta criança já dizia que não conseguia. Depois de tentar, sem grande insistência, chorava e voltava a dizer que não conseguia.

	Tenta novamente e não consegue. Chora e diz: “Não cunxigo”. Digo-lhe para descansar um pouco e voltar a tentar mais tarde. Afasto-me e vejo que volta a tentar. Começa a chorar e atira-se para o chão. Bate com os pés e diz outra vez que não consegue.	
--	---	--

21/02/2014

“Fáisca”: 10h30

Situação	Observação	Inferências
Mesa da sala – reunião semanal	Está sentado e mexe-se muito na cadeira. Abana-a e faz sons com a boca. Boceja.	Será que dormiu bem? Talvez se tenha deitado tarde e não descansou o suficiente, não conseguindo estar atento e sossegado na cadeira.
Mesa da sala – reunião semanal	A educadora pede-lhe que diga algo de que não gosta. “Fáisca” responde: “Eu gosto de potar bem”	Parece dizer o que pensa que os adultos esperam ouvir, não revelando estar, de facto, a prestar atenção ao que se está a trabalhar no momento.

24/02/2014

“Fáisca” e “Homem Aranha”: 11h45

Situação	Observação	Inferências
Recreio	“Fáisca” chora porque não tem um triciclo. Encontra uma trotinete livre e pega nela. Cai com a trotinete e chora. Levanta-se e encontra um triciclo livre. Senta-se, olha em volta e levanta-se. Dirige-se a um colega que está noutro triciclo. Empurra-o. As duas crianças disputam o triciclo. “Fáisca” fica com o triciclo. “Homem Aranha” reclama e vai contar o sucedido a um	“Fáisca” largou o primeiro triciclo porque, talvez, não fosse aquele que desejava. Ao ver que o que queria estava ocupado por um colega, decidiu tentar retirar ao colega o objeto desejado.

	adulto que está perto.	
--	------------------------	--

25/02/2014

“Faísca”: 12h45

Situação	Observação	Inferências
Refeitório – depois de quase todas as crianças terem almoçado	Está a fazer barulho. A educadora puxa-o para se sentar junto de si. Educadora: “Senta-te se faz favor”. “Faísca”: “Não!”. Educadora: “Então se não te queres sentar, eu tiro-te a cadeira”. “Faísca” senta-se.	Esta criança revelou querer fazer exatamente o contrário do que lhe pedem.

28/02/2014

“Faísca”: 14h15

Situação	Observação	Inferências
Tapete	Começa a olhar para o livro. Diz o nome. Abre o livro de “pernas para o ar”. Olha para as imagens e tenta dizer o que vê. Mostra as imagens aos amigos. A educadora diz-lhe que tem o livro ao contrário. Ele vira-o e coloca-o direito.	“Faísca” esteve bem neste momento de tapete. Trouxe um livro para a sala e contou a história aos amigos. Esteve empenhado e concentrado no que estava a fazer. Talvez tenha sentido que aquele era um momento importante para si porque os amigos estavam atentos e à espera que ele contasse a história.

11/03/2014

“Faísca”: 14h10

Situação	Observação	Inferências
Recreio	Olha para as outras crianças a brincar. Diz: “A seguir sou eu?” “Amigo, amigo, tou a potar bem.” “Flash & Dash” responde:	“Faísca” parece querer que o amigo perceba que ele se está a portar bem e, por isso, merece jogar. De facto, “Faísca” manteve-se sereno e atento ao jogo dos

	“Sim, estas a portar bem”. Faz-lhe uma festa na cara.	colegas, não interferindo no decorrer do mesmo.
--	--	---

12/03/2014

“Fáisca”: 15h

Esta tarde, depois de realizar a atividade da representação do pai em desenho e de o ter feito com sucesso, a criança referiu que o pai ficou triste por que se tinha portado mal. Parece que “Fáisca” começa a perceber que quando “se porta mal”, o pai fica triste e que isso é um aspeto negativo. Para além disso, referiu que o pai e a mãe iam ficar contentes porque tinha feito o desenho do pai e não tinha riscado a folha.

20/03/2014

“Fáisca”: 14h50

Situação	Observação	Inferências
Mesa de trabalho – registo da história “Ainda nada?”	Está sério. Pega no lápis e desenha. Diz que está a fazer bem. Troca de lápis. Para e olha para o dedo da mão. Levanta-se e vai buscar outro lápis. Diz “falta as pernas” e vai buscar outro lápis.	Parece estar envolvido na atividade, mas transmite-me uma sensação de querer fazer depressa e bem, ao dizer “tou a fazer bem” e desenhar rapidamente. Será que “Fáisca” optou por realizar a atividade rapidamente, porque considera ser essa a vontade do adulto?

26/03/2014

“Fáisca”: 11h55

Situação	Observação	Inferências
Área dos jogos de chão – hora de arrumar	Tem dificuldade em colocar uma caixa no seu local. “Mafalda, Mafalda! Não consigo, ajuda! – Vem em direção a mim, com a caixa na mão. “Tenta mais uma vez!”, disse-lhe. Voltou e tentou mais algumas vezes. Conseguiu e disse: “Consegui! Olha, olha, consegui!”.	A criança assim que se viu perante um obstáculo, revelou sinais de ansiedade e frustração, adquirindo uma expressão de angústia, por não conseguir realizar a sua tarefa. Para além disso, rapidamente recorreu ao pedido de auxílio, como forma de superar a sua dificuldade. No entanto,

		quando lhe sugeri que tentasse novamente, não hesitou. Não tendo conseguido à primeira tentativa, insistiu até conseguir, apesar de choramingar um pouco enquanto não conseguia arrumar a caixa. Ficou satisfeito quando deu por terminada a sua tarefa.
--	--	--

27/03/2014

Durante o reforço da manhã, “Faísca” começa a atirar o pão ao ar. Quanto mais se lhe pede para parar, mais a criança intensifica o que está a fazer. Anda pela sala e atira o pão várias vezes. Pergunto-lhe o que está a fazer e a criança diz-me que está a atirar o pão. Pergunto-lhe se a comida é para atirar para o ar e para o chão. Acena que não. Peço-lhe para que sente sossegado a comer o pão. Passados alguns segundos, “Faísca” atira novamente o pão. As demonstrações de descontentamento face aos seus episódios têm que ser alteradas. “Faísca” parece-me gostar de contrariar o adulto e perceber que o está a incomodar com o que está a fazer.

28/03/2014

A criança decidiu pontapear os colegas de mesa à hora de almoço. Perguntei-lhe se queria que os outros também lhe dessem pontapés. Disse-me que não. Pedi-lhe, então, para que sossegasse e comesse. Afastei-me, sem desviar o olhar da criança, observando o que fazia. Passados alguns segundos, voltou a pontapear o colega. Aproximei-me e disse-lhe:

Eu - “Vou-te tirar o prato.”

“Faísca” – “Não.”

Eu – “Vou e sabes porquê?”

“Faísca” – “Não.”

Eu – “Porque não estás a comer e estás a dar pontapés ao teu amigo. Se não sabes estar sentado à mesa e almoçar sossegado, então não precisas do prato com a comida”.

Tiro o prato e afasto-me. “Faísca” vem atrás de mim e diz:

“Não! Eu vou portar bem”.

Devolvi-lhe o prato e passados alguns minutos tornou a incomodar os colegas. Troquei a criança de mesa, colocando-a noutra, sozinha, dizendo-lhe que se não sabia estar à mesa com os outros, o melhor seria comer sozinho. Deixei-o e verifiquei que estava a brincar com os talheres. Perguntei-lhe se não queria comer, ao que me respondeu que queria. Desta forma, questionei-o sobre o facto de estar a brincar com os talheres ao invés de comer. Não me respondeu. Disse-lhe que se não quisesse comer, lhe levaria o prato. Continuou sem comer. Tirei-lhe o prato. A criança ripostou durante alguns momentos, sendo que depois lhe foi devolvido o prato. Acabou por terminar a refeição.

2/04/2014

Após um período de tempo em que o momento de apertar o bibe não foi um desafio, “Fáisca” voltou a chorar e a demonstrar sinais de frustração durante esta situação.

4/04/2014

A criança começou a tentar vestir o bibe, apertando mal um botão. Disse-lhe que precisava apertar melhor, porque não estava a colocar o botão na casa certa. Quando tentou novamente e não conseguiu, uma vez que o botão lhe “fugiu” dos dedos, atirou-se para o chão e disse “Não consigo!”. Apesar disto, é notório que a criança tem vindo a demonstrar mais persistência face aos desafios.

Treino de Leavers

5/03/2014

“Faísca”: 11h30

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Jogos de mesa – monta um puzzle	Procura as peças do puzzle. Esfrega a cabeça e os olhos. Pega numa peça e encaixa-a noutra. Fala sozinho. Olha para outra criança, que está a brincar na casinha. Ri-se e retoma a construção do puzzle. Fica sério.	(4 mais) Alto	(4) Alto

Apesar de ter atribuído um nível 4 mais, no que diz respeito ao envolvimento e pelo facto de a criança se ter distraído, por momentos, com outra criança, considero que “Faísca” estava interessado na atividade que estava a desenvolver. Tenho vindo a perceber que esta criança pede muito para estar na área dos jogos de mesa e, regra geral, leva a atividade até ao fim. São os momentos em que esta criança está mais compenetrada e envolvida numa atividade.

5/03/2014

“Faísca”: 15h50

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Mesa de trabalho – registo da figura humana	Risca a folha. Morde a caneta. Põe a língua de fora. Olha para os colegas. Troca de caneta. Continua a riscar.	(2) Baixo	(2) Baixo

Este comportamento tem sido frequente por parte desta criança. Não realiza a atividade proposta. Revela um comportamento de desconcentração.

Para além disso, dá sinais de desconforto e ansiedade.

24/03/2014

“Faísca”: 14h10

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
“Noddy” conta uma história	Olha em volta. Olha para a auxiliar. Tapa a boca do amigo. Começa a cantar os parabéns. Olha para o livro quando a educadora diz “olhem o dragão”. Fala com o amigo do lado. Boceja e esfrega os olhos. Faz um comentário sobre a história.	(2) Baixo	(3) Médio

“Faísca” revelou estar alheio à atividade que estava a decorrer. Não olhava para a colega que estava a contar a história, nem para o livro, exceto quando a educadora alertou todo o grupo para um elemento visual do mesmo. Conversou com os colegas e interrompeu a história ao começar a cantar. Em termos de bem-estar, a criança deu alguns sinais de aborrecimento, bocejando e esfregando os olhos.

1/04/2014

“Faísca”: 14h10

Situação	Observação	Nível de envolvimento	Nível de bem-estar
Tapete – uma colega, “Ovelha Choné”, está a contar uma história	Olha para uma menina que vem da casa de banho. Estica as pernas. Mexe-se no lugar e olha para a “Ovelha Choné”. Repete o que esta diz. Está sério. Olha para o colega do lado e fala com ele. Olha para o chão e brinca com as mãos. Mexe no tapete e olha novamente para as mãos.	(2) Baixo	(3) Médio

A criança esteve pouco envolvida. Esteve distraída, sendo que por vezes olhava para a colega que estava a contar a história quando a educadora o chamava à atenção. No entanto, parecia estar bem, não mostrando estar tenso ou agressivo, apenas distante da atividade.

Avaliação

Refletindo sobre as observações e os registos feitos dos comportamentos e produções de “Faísca” é possível verificar se os objetivos definidos no início da Prática Profissional Supervisionada foram alcançados pela criança.

No que diz respeito às suas produções, “Faísca” revelou uma evolução positiva. Gradualmente, a criança foi começando a passar dos riscos à tentativa de “fazer bem”. Em determinada altura, percebi que talvez a dificuldade da criança se situasse no facto de não conseguir realizar determinada tarefa, ou desenhar algo que queria, recorrendo aos riscos como forma de expressar o seu descontentamento. Para além disso, a criança foi revelando vontade espontânea em realizar as atividades sem ser necessário solicitá-la.

As suas produções também foram ganhando “forma”. Ou seja, a criança começou a atribuir um sentido ao que faz. Mesmo que não consiga reproduzir fielmente o que pretende, a criança tem revelado vontade em tentar. No entanto, é possível verificar que a figura humana é um recurso utilizado com frequência pela criança. Talvez por ser algo com o qual se sente à vontade e ser a isso que recorre quando sente dificuldades em representar outros elementos. Contudo, a criança deixou de riscar os seus trabalhos, com a frequência com que o fazia.

No que diz respeito ao seu comportamento, a criança também revela progressos. Apesar de ainda se registarem episódios, a criança tem mostrado evoluções. Tem conseguido manter-se durante mais tempo nas atividades de grande grupo, como reuniões, sem interromper, mesmo que por vezes ainda se mantenha distraída e pouco envolvida. As investidas contra colegas também diminuíram, no entanto, por vezes ainda se revelam incidentes a esse nível. Algumas vezes tornou-se difícil avaliar as razões que levaram a criança a bater em determinado colega, podendo o comportamento estar ligado a um ato de defesa ou ser uma agressão voluntária, sem razão aparente.

As avaliações diárias foram uma mais-valia, no sentido que permitiram perceber a consciência que a criança tinha das suas ações. Com estas avaliações pude perceber que se foi envolvendo nas mesmas e criando uma noção relativamente à distinção entre o portar bem e o portar mal. Com o decorrer das avaliações a criança foi conseguindo avaliar de forma pensada os seus comportamentos, revelando, por vezes, algumas indecisões.

A capacidade de gerir a frustração é algo em que “Faísca” ainda tem alguma dificuldade. Nos momentos em que aperta a bata sozinho, o facto de necessitar de mais tempo para apertar um botão ainda é motivo para a criança expressar ansiedade e dificuldade em gerir as emoções provocadas pela situação. No entanto, o nível de persistência em ultrapassar obstáculos tem vindo a aumentar e é de referir que já consegue vestir a bata sozinho, necessitando pouco da ajuda do adulto, mas ainda de algum incentivo.

Ao longo do tempo que estive em prática, fui-me apercebendo que “Faísca” é uma criança especial. Especial pelas suas dificuldades, mas também pelos aspetos positivos que lhe são característicos. Uma criança carinhosa, simpática e bem disposta, que talvez veja, por vezes, o mundo de uma forma diferente. Talvez “Faísca” precise de mais algum tempo para colocar as suas emoções em ordem. As conversas que fui tendo com a criança fizeram-me perceber que “Faísca” necessita que as atenções lhe sejam direcionadas e a abordagem com esta criança, nos momentos de tensão, tem que ser calma. A criança ainda demonstra alguns comportamentos desafiadores, especialmente quando o adulto se mostra exaltado.

Desta forma é possível afirmar que “Faísca” é capaz:

Objetivo	Avaliação
Gerir a frustração	RAV
Não bater nos colegas	RAV
Vestir a bata sozinho	R
Não desafiar o adulto	RAV
Apertar os botões da bata sozinho	R
Estar mais atento nas atividades	R
Dizer menos vezes “qué qué”	R
Elaborar trabalhos sem os riscar	R
Interpretar o que vê e verbaliza-lo	R

Quadro 4: Avaliação final de “Faísca”

Fonte: Elaboração própria

R – Revela

NR – Não revela

RAV – Revela algumas vezes

5. Secção 4 – Considerações finais

Após o período de tempo que diz respeito à Prática Profissional Supervisionada, sou levada a refletir sobre várias questões. Em primeiro lugar, refiro-me à minha prática no contexto como repleta de situações enriquecedoras e que me deram uma visão mais realista do trabalho em salas de jardim-de-infância.

Considero que a minha passagem pela sala 4 da instituição cooperante foi positiva e contributiva para o enriquecimento do trabalho desenvolvido com as crianças. A chegada ao contexto permitiu fazer uma caracterização do grupo e, dessa forma, estabelecer objetivos em conformidade com a mesma. Neste sentido, considero ter focado a minha ação pedagógica na promoção de condições que visavam o desenvolvimento de capacidades que fizessem com que as crianças atingissem os objetivos propostos. Para além disso, a minha presença em todos os momentos do dia-dia das crianças, pautou-se pela garantia da segurança das mesmas e da satisfação das suas necessidades. Foi muito importante ter sido recebida e aceite por todos os elementos da equipa e especialmente por todas as crianças do grupo. Desde cedo, estabeleci uma relação de proximidade e confiança com o grupo, sentindo-me como um adulto de referência igual a todos os outros da instituição, aos olhos das crianças. Considero ter contribuído para o desenvolvimento das crianças a diversos níveis, nomeadamente no que diz respeito às várias áreas de conteúdo, através de atividades significativas e com sentido. Não me limitei a gerir as atividades propostas por mim, por exemplo no âmbito do projeto desenvolvido em sala, mas também contribuí para o trabalho realizado pela educadora cooperante.

O facto de ter realizado o portfólio de uma criança do grupo, fez com que, inevitavelmente, em alguns momentos, a minha ação se debruçasse sobre a mesma. A definição de objetivos, com base na caracterização da criança e nas suas dificuldades, foram o ponto de partida para um trabalho, à partida, de registo de evidências do desenvolvimento e aprendizagem da mesma. No entanto, ao longo da prática, percebi efetivamente, que esta criança revelou progressos e que, de alguma forma, terei contribuído para os mesmos. Incentivei esta criança a ser persistente face às suas dificuldades, fi-la pensar sobre os seus comportamentos e atitudes e como as podia melhorar. No balanço final, também esta criança me ajudou a perceber que existem situações difíceis de gerir e a importância de refletir sobre a forma de lidar com comportamentos e atitudes inesperadas.

Ao longo da prática, estabeleci um diálogo aberto com os elementos da equipa, incluindo e sendo incluída em tudo o que dizia respeito às crianças, ao nível da sala de atividades e também da instituição, como saídas e dias festivos. A relação com outros elementos da instituição, como educadores e outros funcionários foi também determinante para o sucesso da minha prática, fazendo-me perceber que o bom ambiente e as relações de cooperação são um fator determinante para o sucesso de qualquer profissional.

A Prática profissional Supervisionada foi um período da minha formação determinante para a construção da minha identidade profissional, no sentido em que me permitiu implementar as bases teóricas aprendidas ao longo de quatro anos de percurso académico e também para me ver em ação. Só na prática foi possível perceber de que forma é que o que a teoria nos diz pode ser aplicado no terreno. A capacidade de nos relacionarmos com as crianças parece-me não se aprender na escola, mas algo que trazemos e aperfeiçoamos com o tempo. São-nos dadas pistas e estratégias, mas só na prática percebemos como estas podem ter sucesso ou, por outro lado, fracassar.

Da sala 4 trago as experiências, as aprendizagens, as conversas informais com a equipa, mas acima de tudo, os vinte e um rostos que vi sorrir, chorar, ter medo, interessar-se, distrair-se ou inchar, quando nas horas de refeição muitos se transformavam em verdadeiros “hamsters”, porque guardavam a comida nas bochechas. Trago todos eles na lembrança e no coração.

6. Referências

Agostinho, K.A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Sarmento, M.J.; Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206. Acedido abril 13, 2014, em <http://www.esquerda.net/sites/default/files/infancia.pdf>

Aguilar, C.P.M. (2012). *Mediação escolar e relação escola-família*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Carvalho, R.G.G. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/3. Acedido março 14, 2014, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1435Gil.pdf>

Durand, T.S.R. (2012). *Potencialidades da metodologia do trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação – Universidade do Algarve, Portugal.

Filliozat, I. (2001). *No coração das emoções das crianças. Compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho.

Franco, D.C.L. (2013). *A intervenção educativa da educadora de infância a partir dos conhecimentos prévios das crianças: um estudo na área de conhecimento do mundo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de educação e Comunicação – Universidade do Algarve, Portugal.

Furth, H.G. (1970). *Piaget na sala de aula*. São Paulo: Forense.

Hohmann, M & Weikart, D. P (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, F. (2011). *A participação dos pais na escola: o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.

Mariano, M.L. (2011). *Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Martins, D.R.S. (2013). *A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim de infância*. Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.

Martins, G.O. (1993). *Escola de cidadãos* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Fragmentos.

Pinheiro, M.I.S., Haase, V.G., Prette, A.D., Amarante, C.L.D. & Prette, Z.A.P.D (2006). Treino de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*. 19(3), 407-414. Acedido março 20, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a09v19n3.pdf>

Pirola, S.M.F. & Ferreira, M.C.C. (2007). O problema da “indisciplina dos alunos”: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. *Olhar de professor*. 10(2), 81-99. Acedido março 20, 2014, em <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/view/1489/1134>

Queiroz, N.L.N., Maciel, D.M.M.A. & Branco, A.U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*. 16(34), 169-179. Acedido maio 23, 2014, em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6059>

Ribeiro, I.F. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *Eduser – Revista de educação*. 3(2), 17-26. Acedido Maio 23, 2014, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6583>

Silva, M.C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.

Sousa, M.M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*. Viseu, 17-18, 141-156. Acedido Maio 14, 2014, em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/9117>

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 211-216. Acedido Maio 14, 2014, 2014, em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3536>

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.G.,... Alves, S. (s.d). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência