



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**BRINCAR PARA APRENDER: AS INTENÇÕES DO EDUCADOR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**DANIELA DOS SANTOS MOREIRA  
JULHO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**BRINCAR PARA APRENDER: AS INTENÇÕES DO EDUCADOR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da professora Manuela Rosa**

**DANIELA DOS SANTOS MOREIRA  
JULHO DE 2015**

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste relatório e todo o percurso que fiz na minha vida académica, só foi possível devido ao apoio de várias pessoas e instituições. Não poderia iniciar este relatório sem agradecer a cada uma delas.

À minha família, por todo o apoio e por nunca terem deixado de acreditar em mim, respeitando as minhas ausências e celebrando as minhas vitórias. Ao meu pai por me fazer dar o melhor de mim em todas as situações, à minha mãe por todo o positivismo e palavras de incentivo e à minha querida irmã por me ter feito escolher esta profissão.

Ao João, por ser um pilar na minha vida que me animou nos bons e maus momentos estando sempre presente com um sorriso e um ombro amigo.

À Inês, Joana e Marta por terem sido as grandes companheiras nesta viagem. Acredito que independentemente dos caminhos que sigam irão ter sempre sucesso.

À Cristina que foi uma surpresa na minha vida, uma colega de estágio e uma amiga de casa que permitiu crescermos juntas e aprendermos uma com a outra.

Ao excelente corpo docente pelos conhecimentos transmitidos.

À professora Manuela Rosa pela confiança que sempre depositou em mim, pelo carinho e força, pelas palavras de incentivo que me fizeram acreditar que seria capaz, pelos conselhos e palavras que me fizeram e fazem refletir todos os dias. Que um dia eu consiga ser metade da excelente profissional e senhora que demonstra ser.

Às educadoras cooperantes, que mais do que colegas de profissão se tornaram amigas. Obrigada pela paciência, pela forma que me acolheram, pela amabilidade que sempre mostraram em me ajudar e fazer de mim uma ótima profissional. Levo comigo um pouco de cada uma.

Às equipas educativas que foram um apoio em todos os momentos, em especial à assistente operacional de creche pelos bons momentos e à educadora de JI por me ter acolhido como sua estagiária.

Por último mas não menos importante, a todas as crianças, aos meus meninos e meninas que me fizeram ter a certeza que é este o meu caminho.

A todos um muito e sincero obrigado!

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar decorrente no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos de creche e jardim-de-infância.

*Brincar para aprender: as intenções do educador* pretende, de uma forma reflexiva e fundamentada, dar a conhecer a importância que o brincar assume no quotidiano das crianças, bem como o papel que o educador deve assumir de forma a promover aprendizagens significativas através da brincadeira.

O brincar é uma atividade que está presente no ser humano desde o início dos tempos. Muitos foram os pedagogos, filósofos e psicólogos que abordaram este tema mostrando a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No século XVIII a brincadeira era vista como uma forma de gastar energias, mas hoje em dia temos provas em como o brincar é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. Desta forma, cabe ao educador de infância organizar os espaços e materiais, promover situações e participar nas brincadeiras das crianças, ajustando o meio às suas necessidades.

Através de uma investigação-ação onde apliquei algumas estratégias de intervenção, o presente relatório concilia a pesquisa bibliográfica mobilizada com a recolha de dados realizada ao longo da intervenção.

Conclui-se que o educador de infância deve organizar o meio e materiais de acordo com um conjunto de intenções delineadas a partir da caracterização do grupo, com o fim de proporcionar aprendizagens ativas.

**Palavras-chave:** crianças, brincar, intenções do educador, papel do educador

## ABSTRACT

This report is part of the Master Degree in Preschool Education arising within the course of Supervised Professional Practice developed in nursery and kindergarten contexts.

*Playing to learn: educator's intentions* intends to, in a reflective and reasoned way, acquainting the importance that the playing takes on the daily lives of children, and the role that the educator must take in order to promote meaningful learning through playing.

Playing is an activity that is present in human beings since the beginning of time. Many were the pedagogues, philosophers and psychologists who have addressed this subject showing its relevance to the development and learning of children. In the eighteenth century, playing was seen as a way of spending energy, but today we have evidence on how playing is the most valuable tool for learning. Thus, it is up to the educator organizing spaces and materials, promoting situations and participating in children's playing, adjusting the environment to their needs.

Through a research-action where I applied some intervention strategies, this report combines mobilized literature with data collection conducted during the intervention.

In conclusion, the educator must organize the environment and the materials according to a set of outlined intentions from the characterization of the group, in order to provide active learning.

**Key words:** children, play, educator's intentions, educator's role

## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	vi
ÍNDICE DE TABELAS .....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA .....	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Famílias das crianças .....	5
1.5. Grupo de crianças .....	5
1.6. Análise reflexiva .....	6
1.6.1. Intenções e finalidades educativas.....	7
1.6.2. Princípios orientadores .....	7
1.6.3. Espaços físicos.....	8
1.6.4. Materiais .....	9
1.6.5. Rotinas.....	10
2. METODOLOGIA .....	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	13
3.1. Intenções para a ação pedagógica .....	13
3.2. Identificação da problemática .....	23
3.3. Brincar para aprender.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS .....	48
ANEXOS.....	53

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Tabela de gestão das áreas	36
Figura 2. Tabela de gestão das áreas (nova)	38
Figura 3. Crianças a preencherem a Tabela de Atividades	39
Figura 4. Exemplos de tabelas semanais	40

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Intenções do educador: tabela de Atividades	39
Tabela 2. Conclusões da análise das fichas semanais de gestão e planeamento das brincadeiras	41

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Portfólio de Creche	54
Anexo B. Portfólio de Jardim de Infância	126
Anexo C. Planta da sala de creche	240
Anexo D. Planta da sala de Jardim de Infância	242

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

JI – Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principais objetivos dar a conhecer os meios onde se inseriram as práticas profissionais, as minhas grandes intenções e a problemática desenvolvida através de uma análise ilustrativa, crítica, reflexiva e fundamentada.

A prática profissional em creche teve a duração de seis semanas entre janeiro e fevereiro e em jardim-de-infância (JI) cerca de doze semanas entre fevereiro e maio. De uma forma breve, ambos os contextos estão inseridos em zonas de baixo nível socioeconómico onde há uma elevada taxa de desemprego.

A problemática surgiu em creche mas ganhou contornos no JI através de uma observação mais detalhada e uma reflexão mais profunda. Em creche observei que as brincadeiras surgiam de uma forma muito espontânea e com bastante frequência. O mesmo aconteceu em JI, pois apesar de o tempo que passavam entre as atividades orientadas e as brincadeiras ser semelhante, havia uma notória preferência pela brincadeira nas várias áreas da sala. Quando as crianças se encontram em momentos de brincadeira, qual o papel do educador de infância? O que faz o educador quando as crianças estão a brincar? Que preparação da sala e materiais deve realizar antes de as crianças chegarem à sala de atividades? Será que o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças? Assim surgiu *Brincar para aprender: as intenções do educador*, sendo estas as questões que irei desenvolver através de fundamentação e exemplos da minha prática.

Existem muitas teorias e opiniões sobre esta matéria pelo que o objetivo deste relatório não é o de chegar a uma conclusão única e imutável, pois o conhecimento está em contante evolução. Assim, através da observação, dos trabalhos das crianças, de entrevistas, de conversas informais, de consulta de documentos e de pesquisa bibliográfica de referência desenvolvi esta problemática.

Relativamente aos procedimentos éticos e deontológicos utilizados, baseei-me na Carta de Princípios Éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética

Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). A competência, a responsabilidade a integridade e o respeito foram princípios que acompanharam toda a minha prática profissional, bem como a consciência da individualidade de cada criança. Para além da APEI, tive como referência o *Roteiro Ético* apresentado por Tomás (2011) no respeito pela privacidade e confidencialidade de cada criança através da utilização de nomes falsos e fotografias onde não é possível reconhecer a criança.

Fazendo um breve roteiro pelo relatório, este encontra-se dividido em quatro partes: (I) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e II, (II) metodologia, (III) análise reflexiva da intervenção e (IV) considerações finais.

A primeira parte apresenta uma análise reflexiva da caracterização dos contextos, abordando o meio onde estavam inseridos os estabelecimentos, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as crianças e respetivas famílias. Posteriormente são analisadas as intenções e finalidades educativas bem como os princípios orientadores de cada educadora cooperante e, ainda, uma análise dos espaços físicos, materiais e rotinas.

Na segunda parte é apresentado o quadro metodológico que utilizei durante a intervenção, assim como o roteiro ético que segui no trabalho com as crianças, equipas educativas e famílias.

A análise reflexiva da intervenção representa a terceira parte que se divide em dois tópicos: as minhas intenções enquanto educadora-estagiária para os dois contextos e o desenvolvimento da problemática.

Por último, nas considerações finais reflito sobre o impacto da intervenção no meu futuro enquanto educadora de infância e sobre a construção da minha identidade profissional.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA**

No presente capítulo apresenta-se uma caracterização reflexiva dos dois contextos de prática profissional, referindo o meio em que estão inseridos, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as crianças e suas famílias. Numa fase posterior apresenta-se uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas e os princípios orientadores do trabalho das educadoras e, também, uma análise dos espaços físicos, materiais e rotinas.

## **1.1. Meio onde estão inseridos os contextos**

O estabelecimento onde decorreu a prática em creche estava situado numa zona de Lisboa caracterizada por sucessivas vagas de realojamento, onde habitavam famílias desfavorecidas a nível social, económico e cultural. A população que residia nos bairros que utilizavam esta instituição possuía, na sua generalidade baixo nível socioeconómico e de escolaridade, segundo consta no Projeto Educativo do estabelecimento (2013).

O JI, à semelhança da creche, situava-se numa zona de Lisboa caracterizada por uma grande incidência de estabelecimentos comerciais. Era uma zona com uma vasta rede populacional e que, por este motivo, possuía vários espaços de educação de infância. A população que residia esta zona não possuía um nível socioeconómico muito elevado, existindo muitos casos de desemprego e baixo nível de escolaridade. Uma vez que a direção atual assumiu o cargo no presente ano letivo, ainda se encontra em construção o regulamento interno e o projeto educativo e, conseqüentemente, o plano curricular de sala. Neste sentido, toda a caracterização do JI foi feita com base em entrevistas, conversas informais, observações e consulta de documentos individuais das crianças.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

A prática profissional em creche decorreu num estabelecimento que estava integrado na área de influência da Direção de Ação Social Local Oriental da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. O edifício foi inaugurado em 1973 e abrangia duas valências: creche e JI. As crianças que frequentavam este estabelecimento, segundo dados de janeiro de 2013 presentes no Projeto Educativo 2013-2015, tinham idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos, sendo que a maioria era do sexo feminino.

O JI pertencia à rede pública e fazia parte de um agrupamento de escolas que existe desde 1915. Este agrupamento contava com três estabelecimentos de JI e outros até ao 3.º ciclo do ensino básico. O estabelecimento onde decorreu a prática contemplava duas valências nomeadamente JI e 1.º ciclo do ensino básico, o que permitiu que houvesse alguma interação entre os mesmos. Os grupos de crianças estavam formados de forma mais ou menos homogénea em relação à idade. Assim existia uma sala dos 3/4 anos, outra dos 4/5 anos, e duas entre os 4 e os 6 anos.

### **1.3. Equipa educativa**

Em creche, a equipa educativa era constituída por uma educadora, duas assistentes operacionais e uma auxiliar de serviços gerais. Todas as sextas-feiras a equipa educativa da sala reunia-se para discutir próximas atividades e avaliar as realizadas nessa semana. Estas reuniões foram bastante úteis para as planificações que realizei uma vez que a partir da troca de ideias tirámos o máximo partido de cada atividade. Paralelamente existiam reuniões de equipa alargada (salas de creche e JI) onde se decidiam temas a trabalhar e dias festivos a assinalar.

No que diz respeito ao JI, dado que só existiam três assistentes operacionais, as mesmas iam rodando pelas salas. Nesse sentido, apenas tínhamos assistente ou na parte da manhã ou na parte da tarde, tendo havido um planeamento e gestão de algumas atividades consoante a presença da assistente operacional na sala. A educadora encontrava-se no estabelecimento há dois anos e era um dos órgãos do conselho geral. Quanto ao trabalho em equipa, as decisões relativas a festividades eram decididas em equipa alargada, isto é, entre as quatro salas do JI.

## **1.4.Famílias das crianças**

No que diz respeito às famílias das crianças em creche, segundo o projeto pedagógico da sala elaborado pela educadora, as famílias eram todas de nacionalidade portuguesa e tinham idades compreendidas entre os 20 e os 38 anos. Relativamente às habilitações e profissões, a maioria dos pais possuía a escolaridade obrigatória, havendo um número significativo sem emprego, por falta deste ou por opção, resultando num nível socioeconómico baixo (cf. Anexo A. Portfólio de Creche, p. 66). No que respeita ao agregado familiar existia uma predominância, cerca de 50%, de famílias nucleares (pai, mãe e filhos), sendo que os outros 50% estavam divididos em 20% de famílias alargadas (coabitam com os avós) e 30% de famílias monoparentais femininas. A relação com as famílias era bastante dinâmica e positiva conseguida através do contacto diário.

Relativamente ao JI, as famílias tinham idades compreendidas entre os 25 e os 47 anos. No que respeita às habilitações, a maioria dos encarregados de educação, cerca de 38%, possuía o 12.º ano, havendo poucos casos de licenciatura (3%) e 7% de 4.º ano. A taxa de desemprego destas famílias era elevada o que perfazia um nível socioeconómico baixo (cf. Anexo B. Portfólio de Jardim de Infância, p. 137). No grupo de crianças desta sala existiam duas crianças institucionalizadas e que por isso se encontravam sobre tutela de um representante legal. A sua participação no seio da vida escolar era reduzida. Eram poucos os pais com que a educadora tinha contacto direto, dado que uma grande maioria frequentava a Componente de Apoio à Família (CAF) na parte da manhã e da tarde. Neste sentido, todos os recados trocados entre a escola e os encarregados de educação eram realizados através da caderneta individual da criança. Devido à pouca disponibilidade tentei que as famílias participassem de outras formas, trazendo materiais para a sala ou partilhando experiências de outras formas.

## **1.5. Grupo de crianças**

O grupo de crianças no qual decorreu a intervenção em creche era composto por 12 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 23 meses (outubro

2014). Relativamente ao género, seis eram do género feminino e seis eram do género masculino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e residiam nas proximidades do estabelecimento. Relativamente ao seu percurso institucional registavam-se duas situações diferentes: 50% das crianças vieram diretamente de casa e as restantes 50% frequentaram o berçário (cf. Anexo A. Portfólio de Creche, p. 62). A dinâmica do grupo era bastante calma e rotineira existindo, por vezes, alguns conflitos ligados à partilha de materiais. As crianças brincavam individualmente mas as mais velhas já tentavam pequenas brincadeiras a pares e/ou com os adultos. Eram crianças com as rotinas muito bem interiorizadas e tinham preferência por objetos do exterior, não só materiais (como o escorrega, triciclo) mas também da natureza (terra, areia). Destacavam-se algumas discrepâncias entre as crianças mais velhas e as mais novas que se refletiam no seu dia-a-dia (cf. Anexo A. Portfólio de Creche, p.64, 1.º parágrafo).

No caso do JI, o grupo era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (setembro de 2014). Relativamente ao género, treze eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. Cinco crianças possuíam nacionalidade estrangeira, designadamente brasileira, tailandesa, espanhola e chinesa. Relativamente ao percurso institucional, onze crianças frequentaram creche, nove já frequentaram outro JI e as restantes cinco permaneceram com familiares até entrarem neste JI (cf. Anexo B. Portfólio de Jardim de Infância, p. 133). Eram crianças que tinham as regras de funcionamento da sala interiorizadas sendo, por isso muito autónomas. Existiam alguns conflitos na partilha dos espaços e na tentativa de destaque perante o adulto. Revelavam um elevado nível de organização tendo preferência por brincar espontaneamente pelas áreas onde por vezes organizavam espetáculos de teatro ou concertos de música com os instrumentos musicais da sala. Também no JI as diferenças entre as crianças mais velhas e as mais novas eram notórias a nível de comportamento e desenvolvimento (cf. Anexo B. Portfólio de Jardim de Infância, p.132, 4.º parágrafo).

## **1.6. Análise reflexiva**

### **1.6.1. Intenções e finalidades educativas**

O Projeto Educativo 2013-2015 do estabelecimento da creche intitulava-se *Um Percorso em Equipa*. Pretendia-se promover a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente dos mais desfavorecidos, nas dimensões social, cultural e económica. O modelo de intervenção social adotado neste estabelecimento e, em geral, na Santa Casa da Misericórdia (SCML) era o Modelo Ecológico proposto por Urie Bronfenbrenner. Este modelo segundo Martins e Szymanski (2004), assenta num “desenvolvimento humano [que] não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e [que] deve ser concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (p.67).

As finalidades educativas que a educadora de creche definiu para este grupo estavam diretamente relacionadas com a aprendizagem ativa defendida pelo modelo High Scope. Nesse sentido, era valorizado a interação adulto-criança, a organização do ambiente de aprendizagem, a manutenção das rotinas diárias e as constantes observações que funcionavam em paralelo com o trabalho com as famílias.

Relativamente ao JI, a educadora tinha como principais intenções o trabalho entre pares, o desenvolvimento da autonomia através das rotinas diárias e a organização do espaço em áreas de interesse.

### **1.6.2. Princípios orientadores**

O modelo pedagógico em que se baseava a instituição onde decorreu a prática de creche era o High Scope. Neste modelo em que a aprendizagem se baseia numa pedagogia ativa, a educadora defende que “a criança é «co-construtora» da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação” (Projeto Educativo, 2013, p.6).

No caso do JI, os docentes escolhiam o modelo pedagógico que pretendiam seguir, não havendo qualquer tipo de imposição. A educadora cooperante formou-se na Escola Superior de Educação João de Deus, pelo que os seus princípios tinham esta formação como base. Todavia, a educadora acreditava que deveria existir uma evolução por parte dos docentes e que os mesmos devem adaptar as suas crenças e princípios ao grupo de crianças com quem trabalham. Desta forma, considerava que não seguia nenhum modelo pedagógico em concreto, apresentando algumas metas de aprendizagem que pretendia que fossem alcançadas.

### **1.6.3. Espaços físicos**

Os espaços físicos mais utilizados pelos dois grupos eram a sala de atividades e o espaço exterior.

Em creche a sala de atividades era um espaço bastante amplo que tinha a possibilidade de ser dividido em duas partes através de umas portas de fole. Para além disso possuía uma porta que dava acesso ao espaço exterior e uma porta que dava acesso à área da higiene. Estes dois locais apenas eram utilizados pelas crianças desta sala. Sendo um espaço bastante iluminado e com janelas muito altas, as crianças tinham possibilidade de espreitar a qualquer momento o mundo lá fora. Podíamos encontrar áreas de interesse que apenas estavam identificadas com o nome, nomeadamente a área da casa, a área dos livros e descanso, a área dos jogos e brinquedos, a área do movimento e a área polivalente (cf. Anexo C. Planta da Sala de Creche, P.240). Relativamente ao JI a sala de atividades, espaço onde as crianças passavam mais tempo, era grande e provida de iluminação natural. Possuía uma porta diretamente para o exterior que raramente era utilizada, mas sendo de vidro permitia uma boa visibilidade. À semelhança da creche, a sala encontrava-se dividida em pequenas áreas: tapete, leitura, computador, quadro, escrita, pintura, mesa de jogos, mesa de plasticina e área do faz-de-conta (cf. Anexo D. Planta da Sala de Jardim de Infância, p. 242). Todas as áreas estavam identificadas com o nome e quantidade de crianças que podiam

brincar naquele espaço. A nível de visibilidade, a educadora procura sempre manter-se numa determinada zona quando as crianças estavam em atividades livres de forma a conseguir ter uma visão geral de todas, o que não permitia muita flexibilidade.

Relativamente ao espaço exterior em creche, apesar de ser um espaço específico desta sala, era aberto para todo o espaço exterior da instituição, o que permitia haver momentos de exploração e contacto com outras salas. Quanto ao JI, o espaço exterior possuía duas grandes áreas: uma zona de parque infantil e um campo de futebol. Era um espaço comum às duas valências da instituição o que também permitia um permanente contacto com as crianças das outras salas e turmas.

É importante referir que todos os espaços eram propícios às descobertas e explorações contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças quer a nível físico, comunicativo, cognitivo e social.

#### **1.6.4. Materiais**

Os materiais existentes na sala de atividades em creche, apesar de não serem em grande número, eram variados e de boa qualidade. Todas as áreas estavam equipadas com materiais que remetiam para o tema. Assim, encontrávamos pratos, colheres, um fogão, bonecos e roupas na área da casa; livros e almofadas na área dos livros; jogos de encaixe e de correspondência, animais de plástico, legos e carros na área dos jogos e brinquedos e materiais acolchoados na área do movimento.

No JI os materiais eram numerosos e também de boa qualidade. Todas as áreas estavam equipadas de acordo com as aprendizagens que pretendiam proporcionar. A área da leitura possuía livros de várias categorias, desde contos tradicionais, álbuns, trava-línguas, lengalengas, etc. o que permitia o desenvolvimento da linguagem, escrita e leitura. O computador, apesar de não ter acesso à internet, possuía muitos jogos e histórias animadas. Na área da escrita encontravam-se letras e quadros magnéticos, bem como pequenas gavetas

com letras recortadas de jornais e revistas, colocadas por ordem alfabética, possibilitando aprendizagens sobre a escrita e a leitura. A área da pintura possuía um cavalete que permitia que duas crianças utilizem este espaço em simultâneo. A área dos jogos continha jogos de diversa natureza: jogos de tabuleiro, jogos de madeira, puzzles e outro tipo de construções. Os temas dos jogos eram variados, desde matemática, lógica e raciocínio, corpo humano, entre outros, permitindo uma abordagem das várias áreas de conteúdo. Por fim, a área do faz-de-conta tinha, também, vários elementos: um fantocheiro e respetivos fantoches, uma loja com respetivos produtos e caixa registadora e uma área da casa com bonecos, roupas, utensílios de cozinha, entre outros adereços.

Em ambos os contextos as educadoras pretendiam que as crianças explorassem o espaço livremente e tinham como intenção utilizar objetos do quotidiano evitando espaços estereotipados que não apresentassem desafios para as crianças.

#### **1.6.5. Rotinas**

A rotina pretende proporcionar segurança e estabilidade e, para tal, deve ser constante. A adoção de uma rotina diária permite que as crianças sejam capazes de antecipar o que vai acontecer, possibilitando um maior controlo sobre o seu dia-a-dia. Para além disso são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Tanto em creche como em JI as rotinas estavam bem estruturadas e eram regulares.

Os contextos onde decorreram as práticas possuíam uma rotina diária segundo um horário que era simultaneamente estruturado, previsível e flexível, em que os diferentes momentos tinham sentido para as crianças.

As atividades em creche ocorriam mais na parte da manhã devido ao facto de as crianças ainda realizarem o repouso essencial para o seu desenvolvimento e crescimento (cf. Anexo A. Portfólio de Creche, p.71). No JI as atividades ocorriam essencialmente na parte da tarde devido ao pouco tempo

existente em sala na parte da manhã (cf. Anexo B. Portfólio de Jardim de Infância, p.140).

## 2. METODOLOGIA

No capítulo 2 são apresentadas as opções metodológicas referentes à problemática do relatório, bem como o roteiro ético que segui no trabalho com as crianças, equipa educativa e famílias.

A forma como se trata a investigação tendo em conta o foco, os objetivos e diversas outras características indica a natureza da mesma. Neste caso em particular optei por utilizar uma investigação de natureza qualitativa. Segundo Sousa e Batista (citado por Campos, Cruz, Hortas, Martins & Vohlgemuth, 2014), o método de investigação qualitativa “apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados” (p. 13).

A metodologia utilizada é a investigação sobre a própria prática que se insere numa perspetiva de investigação-ação. Como afirma Ponte (2008), a investigação sobre a prática pode ter dois objetivos, sendo que o meu visa “alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança” (p.3). Com o decorrer do tempo no JI, apercebi-me que as crianças brincavam pelas áreas sem nenhum planeamento ou orientação, sendo que estavam constantemente a trocar. Nesse sentido senti necessidade de investigar este assunto a fim de o alterar. Uma vez que existe uma intenção de agir, a investigação-ação assume algumas influências na medida em que, de acordo com Lewin (citado por Ponte, 2008), após perceber e descrever o grupo de crianças, elaborei um plano de ação que apliquei e irei avaliar. Esta investigação irá ser realizada com 14 das 25 crianças, tendo optado por utilizar uma *amostragem intencional* (Burguess, 2001) ao seleccionar as crianças de acordo com determinados critérios com a intenção de representar as realidades existentes.

As técnicas utilizadas no decurso desta investigação foram a observação, a entrevista e as notas de campo.

A observação direta foi maioritariamente participante o que tornou possível uma análise não apenas de “compreensão meramente científica e verificável” (Flick, 2005, p.146) mas sim de compreensão da realidade vivenciada. Neste sentido, e inerente à investigação qualitativa, o meu objetivo com tais observações era de “examinar o ambiente através de um esquema geral” (Tuckman, 2000, p.523).

A fim de perceber as intenções da educadora para cada área da sala, elaborei uma *entrevista estandardizada de final aberto* (Tuckman, 2000). As *entrevistas através de conversas informais* foram preponderantes para perceber a dinâmica da instituição e muitos outros assuntos não observáveis.

Por fim, as notas de campo foram uma técnica essencial no decorrer da minha investigação. Situações, acontecimentos, conversas informais foram anotadas num diário que serviu de instrumento com o objetivo de auxiliar a minha investigação com casos reais, no que respeita ao dia-a-dia das crianças.

A análise de dados foi feita através da análise de todas as técnicas. À medida que leio toda a informação recolhida “repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Biklen & Bogdan, 1994, p.221). O meu objetivo era através da análise dos dados perceber se houve alguma alteração após a introdução de novas estratégias nas brincadeiras das crianças.

Relativamente ao roteiro ético, são quatro os princípios que a APEI (s.d.) elege como referência ética: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Estes princípios acompanharam toda a minha prática profissional uma vez que os defendo não só como fundamentais para o trabalho com crianças mas também como valores de um ser humano. Ter consciência da permanente reconstrução e evolução do saber confere-nos competências para enfrentar as mais variadas situações, das quais necessitam de responsabilidade, honestidade e coerência.

Apesar de haver um acréscimo de dificuldade no que respeita ao distanciamento após estarmos inseridos num grupo e de o conhecer, tento manter sempre uma postura imparcial onde cabe-me a mim, investigador, não alterar a realidade ou fazer juízos de valor. Para além disso, o respeito pela privacidade e confidencialidade foi outro aspeto que tentei sempre respeitar. Recorrendo ao exemplo descrito por Tomás (2011), em JI perguntei a cada criança se gostaria de ter outro nome e qual seria, a fim de poder referenciá-los durante a investigação.

O *consentimento informado* em JI foi feito numa conversa de tapete com as crianças e numa autorização enviada aos pais. Para além disso, sempre que tirava fotografias perguntava às crianças se o poderia fazer. Por último, ao longo de todo o processo tentei promover uma metodologia participativa evitando o *efeito de adultocentrismo*. Todas as decisões foram tomadas em grande grupo onde mantive uma postura de mediadora.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

A caracterização realizada anteriormente permitiu-me reunir a informação necessária para elaborar as minhas intenções para ambos os contextos educativos que seguiram toda a minha prática profissional. Neste capítulo apresento as intenções fundamentadas bem como a problemática inerente a este relatório.

#### **3.1. Intenções para a ação pedagógica**

De acordo com a caracterização reflexiva do contexto educativo apresentada anteriormente foram três os âmbitos em que intervimos através de intenções educativas: as crianças, as famílias e a equipa educativa. Relativamente às intenções no trabalho com as crianças, tanto em creche como em JI, verifiquei que uma das intenções foi a mesma, não só devido às características de ambos os grupos mas também por ser uma convicção minha enquanto futura educadora. Assim, umas das intenções no trabalho com as crianças foi:

**- Promover a autonomia e participação ativa na gestão e funcionamento da sala.**

A autonomia é um princípio pedagógico que considero fundamental que as crianças desenvolvam. Segundo Ambrósio (citado por Varela, 2014), a autonomia das crianças deve ser entendida como um processo e uma conquista que se vai adquirindo ao longo da infância e que, por isso, deve ser trabalhada precocemente e ao longo das suas vidas. Assim, trabalhar a autonomia com crianças em idade de creche nas suas tarefas diárias tornou-se uma das minhas grandes intenções.

Ao longo das práticas dei espaço para que as crianças fizessem as suas, escolhas, tomassem decisões e aprendessem com os seus erros. Sempre que alguma criança solicitava ajuda, a minha estratégia era de apoiá-la psicologicamente dando-lhe confiança para que alcançasse o seu objetivo. A minha intenção é que a criança se sinta apoiada mas que seja ela própria a encontrar o caminho, pois a meu ver a aprendizagem e satisfação são mais visíveis quando são as próprias crianças a destruir mais uma barreira. No caso das crianças em creche, essa autonomia era facultada em situações do quotidiano, como comer, sentar-se numa cadeira, subir os degraus, entre outras rotinas. Em contexto de JI, dando um exemplo, a Carla pedia-me constantemente que lhe ajudasse a escrever o nome:

*“Estou na área do tapete a brincar com o Eduardo e o Rodrigo. A Carla aproxima-se com uma folha na mão. Envergonhada, pede-me que escreva o seu nome na folha. Levanto-me e dirijo-me com ela para uma mesa que estava livre. «Mas eu sei que tu já sabes escrever o teu nome», digo-lhe. «É que eu às vezes engano-me», responde-me. «Então o que achas de ires buscar o cartão com o teu nome e eu fico aqui a ajudar-te?», pergunto. Com um sorriso na cara dirigiu-se ao armário e com a ajuda do cartão e algum apoio moral da minha parte, conseguiu escrever o nome sozinha.”*  
(Nota de Campo: 17 de abril, 11:10, sala de atividades).

É também um direito das crianças serem elas a decidir *o que aprender, como aprender e quando aprender*. Assim sendo, o educador deve dar liberdade para que a criança escolha os materiais que pretende utilizar, os meios que precisa

de percorrer e tudo o que está envolvido nestes processos. Segundo Tomás (2007), “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49). Esta possibilidade de escolha e de participação nas decisões que afetam todo o grupo permite, ainda, a “criação de verdadeiros espaços de participação infantil [e] possibilita, em simultâneo, uma inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação activa” (Freire, 2011, p.19).

Mais especificamente no JI, o projeto que desenvolvemos conferiu-lhes bastante autonomia que se revelou na escolha do tema, nas atividades a realizar, na organização do tempo e do espaço, entre outras questões relacionadas com a tomada de decisões<sup>1</sup>. Ainda referente ao JI, tendo em conta a caracterização do grupo apresentada anteriormente, eram crianças que necessitavam de algumas regras mas também de se sentirem autónomas e capazes. Nesse sentido, rotinas como pôr o lanche, distribuir as águas, entre outras, foi deixada ao encargo das crianças.

Outra situação em que dei autonomia às crianças foi na organização do espaço físico. Deve haver liberdade para mudar, criar ou até suprimir alguma área ou material. Estas alterações devem ser discutidas entre o grupo de modo a perceber-se se todos estão de acordo. Os momentos de discussão promovem o respeito pelo outro e a vida em democracia no sentido em que, entre todos, têm que chegar a um consenso, pelo que, como sugerem as OCEPE, “o conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.38). Como afirma Freire (2002), o educador deve estar sempre atento à sua ação pois é difícil passar da

---

**<sup>1</sup> Nota de Campo: 22 de maio, 13:25, sala de atividades**

*Estamos todos no tapete a tomar decisões para o dia da divulgação do projeto. Já decidimos o que colocar em cada mesa e o sítio onde expor os cartazes. Agora gere-se uma pequena discussão para se decidir quem seriam os apresentadores. O meu papel nesta conversa é de gerir e de abordar tópicos que eventualmente se possam esquecer no que respeita à gestão do dia da divulgação. «Eu acho que é a Daniela que escolhe e pronto!», sugere a Maria. «Não, não! Porque nós é que sabemos “poisé” Daniela?», responde a Anna. Respondo-lhes que são eles que devem chegar a um acordo, mas sugiro que se façam trios de apresentadores para as várias sessões. Desse modo poderiam participar mais crianças. A situação resolveu-se pouco tempo depois.*

heteronomia para a autonomia e por vezes a sua presença “pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora” (p.28). Ainda segundo este autor, a autonomia das crianças é um *imperativo ético* e não algo que podemos conceder, ou seja, é um dever e um direito que temos para com as crianças.

Outra intenção no trabalho com as crianças em creche foi:

**- Criar uma rotina diária constante onde a criança se sinta segura e capaz de prever os acontecimentos.**

O estabelecimento de rotinas desde a creche é uma estratégia que facilita a aquisição de muitas competências nas crianças. Os bebés, através das rotinas, aprendem a autorregular-se proporcionando-lhes mais segurança no dia-a-dia através da previsão dos acontecimentos. Segundo Zabalza (citado por Moufarda, 2014), a rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 21) e é esta repetição dos acontecimentos que confere às crianças a estabilidade necessária ao seu bem-estar. Ainda segundo o mesmo autor, a rotina é um marco de referência pois quando as crianças se apropriam dela, sentem-se mais livres nas suas decisões e movimentos, acontecendo o mesmo com os educadores e restante equipa educativa. Assim, considero que uma boa rotina é sinónimo de uma maior autonomia.

Para além disso, o educador deve ter em atenção que cada criança possui as suas próprias rotinas, assim como as respetivas famílias. Nesse sentido, como afirma Parente (2012), os educadores de infância devem realizar “observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (p.5).

A meu ver, é importante começar o dia sempre com uma parte de acolhimento onde as crianças se possam expressar e contar alguma novidade que trazem de casa. Em creche, dado que as crianças eram muito pequenas, a comunicação verbal foi um pouco complicada. Não obstante, dado que as crianças iam chegando à sala durante toda a manhã, não havia nenhum momento de reunião inicial. Nesse sentido, e em conversa com a educadora, uma vez que todos

almoçavam ao mesmo tempo, sugeri que sentássemos as crianças 5 minutos mais cedo para que juntos pudéssemos conversar, cantar e ver quem estava presente<sup>2</sup>. Outras rotinas já existentes foram mantidas de forma a garantir a estabilidade emocional das crianças.

Por último, outra grande intenção que me propus trabalhar com as crianças mais pequenas prendeu-se com:

**- Criar um ambiente seguro de aprendizagem tendo por base os gostos e interesses das crianças, dando-lhes tempo e espaço de exploração.**

Acredito que as aprendizagens são sempre mais significativas quando partem das crianças, dos seus gostos, interesses e vivências. Neste sentido, tentei conhecer cada criança individualmente de forma a ter em consideração o seu historial e poder adequar a minha ação às suas necessidades. É crucial dar espaço a cada uma das crianças pois, naturalmente, umas necessitam de mais tempo que outras. Este ambiente seguro de aprendizagem é o caminho para o desenvolvimento da curiosidade e exploração e, como afirma Portugal (2012), esse sentimento “é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência” (p. 6). Conhecer os gostos e interesses das crianças é fundamental pois só assim as crianças se sentirão valorizadas. Assim:

Para que as crianças possam beneficiar de projetos que promovam o seu protagonismo e a sua participação é imprescindível que nos centremos nas suas ações valorizando as suas contribuições através de um processo de respeito pelos seus direitos, acima de tudo, através da promoção de diversos mecanismos teórico-práticos que permitam desenvolver um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções,

---

<sup>2</sup> **Nota de Campo: 4 de fevereiro, 11:25, sala de atividades**

*Começamos a sentar as crianças à mesa. O H. que quer ser sempre o primeiro já está sentado e começa a vocalizar sons bem alto e com os braços no ar. «O que estás a fazer H.?», pergunto. Ele para, olha para mim e ri-se. Continuo a sentar as crianças, e o H. volta a repetir os mesmos gestos mas desta vez com a ajuda da L. e da E. Depois de todos sentados começamos a cantar com os braços no ar e todos parecem felizes.*

desejos, modos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade. (Domingues & Gomes, 2015, p.136).

Um dos exemplos que posso referir aconteceu com a L., uma criança um pouco tímida na relação com os seus pares mas interessada nas rotinas dos adultos, dado que fora da creche apenas convive com estes, estando a maior parte do tempo com a mãe e avó que praticam aulas de dança.

*“Estão apenas quatro crianças na sala. Estou sentada numa cadeira com a L. ao colo que chegou ensonada e fez birra quando a mãe foi embora. O rádio está ligado e começa a dar uma música de fundo. A L. senta-se ao meu colo de repente, tira a chucha e começa a apontar para o rádio com os olhos muito abertos dizendo «Olha! Olha!». Coloco-a no chão e dirijo-me para o rádio aumentando o som. A L. começa a dançar e a dar gargalhadas de alegria. Sabendo alguns passos da coreografia, começa a fazê-los e os adultos a imitar. As outras crianças dirigem-se a nós e todos juntos imitámos a L. A música acaba e todos batemos palmas de contentamento.”*  
(Nota de Campo: 30 de janeiro, 9:35, sala de atividades).

Relativamente ao JI, para além da questão da autonomia, delineei outras duas grandes intenções, nomeadamente:

- **Promover a cooperação e colaboração entre pares e com a equipa educativa.**
- **Desenvolver atitudes democráticas e de respeito pelo outro.**

No que diz respeito a estas intenções, considero que é essencial promover este tipo de comportamentos no sentido de desenvolver a cooperação e a solidariedade. Inerente a estes pressupostos pretendi desenvolver o respeito por si próprio e pelo outro pois só assim poderão viver plenamente numa sociedade democrática onde todos se respeitam e lutam por uma civilização melhor. A interação com o outro permite que a criança perceba que os seus valores não são únicos e que existem outros que também são válidos e que no fundo todos possuem

direitos e deveres. O facto de termos crianças de nacionalidades diferentes ajudou a trabalhar esta intenção. Uma das crianças é de origem chinesa e tem contacto constante com a sua língua materna em casa. Observei algumas vezes as crianças a rirem-se da sua pronúncia e pelo facto de não conseguir dizer o som “-r”.

*“Estamos todos no acolhimento da manhã e a Anna diz saber uma música nova. A educadora dá-lhe a palavra e ela ensina-nos a canção «Cabeça, ombros, joelhos e pés». Todos cantamos e a educadora começa a cantar em francês. Primeiro ensina e depois todos repetimos. Sugiro que o Paulo nos ensine em mandarim. Todos acharam uma ótima ideia! No início o Paulo mostrou-se envergonhado mas rapidamente começou a ensinar-nos. No fim algumas crianças disseram que era muito difícil falar a língua do Paulo.”*  
(Nota de Campo: 2 de abril, 9:25, sala de atividades).

De forma a promover estas intenções e tendo em conta a caracterização do grupo, a maior parte das atividades foram realizadas em grupo, bem como as decisões que trariam consequências para todos foram discutidas em tapete. Uma das minhas estratégias foi proceder à votação quando as crianças não conseguiam chegar a um consenso. Assim, a história a ser contada, as crianças responsáveis pelo lanche, as sanções a aplicar aquando de um comportamento menos positivo são exemplos onde pus em prática estas duas intenções<sup>3</sup>.

Considero também que o projeto desenvolvido foi bastante útil para promover estas intenções e a colaboração entre as crianças. Contudo, não me refiro a este projeto em específico mas sim à metodologia de trabalho de projeto onde “o padrão avaliação-planeamento-ação-avaliação assume contornos específicos porque os seus diferentes momentos não são, como acontece geralmente em educação, fundamentalmente orientados e decididos pelo professor” (Silva, 2011, p.121). Assim, o *padrão* desta metodologia assenta na participação, colaboração e

---

<sup>3</sup> **Nota de Campo: 30 de abril, 13:20, sala de atividades**

*Estamos sentados no tapete e preparo-me para contar uma história. A Nônô diz-me que trouxe uma história do Ruca para eu contar. Trouxe uma história alusiva ao dia da mãe que é já no próximo domingo e acho que seria interessante contá-la, mas acho melhor proceder à votação como sempre fizemos até aqui. Antes de eu dizer alguma coisa a Filipa apressa-se a dizer que temos que votar. Todos concordaram e procedemos à votação.*

cooperação de todos os intervenientes da ação educativa, sendo um excelente exercício de cidadania.

Passando agora às intenções com as famílias, destaco uma que foi comum para as duas valências:

**- Estabelecer uma relação de respeito e confiança com as famílias.**

O trabalho com crianças requer uma forte “articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância” (Niza, 2002, pp. 155-156). Neste sentido, existe uma partilha de conhecimentos, competências e habilidades ao mesmo tempo que se assume que não há ninguém que seja o detentor exclusivo do conhecimento mas sim que todos têm as suas valências. Como afirma Matos (2012), a relação que se estabelece com as famílias é “imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças” (p.47).

No que respeita diretamente aos pais ou prestadores de cuidados, considero que é importante desenvolver todas as capacidades que a criança trás consigo de casa, a sua história pessoal. De modo a poder adequar a minha intenção a cada uma das crianças foi necessário conhecer o meio onde estavam inseridas, as vivências que já passaram, as experiências que já usufruíram, as crenças que a família defende, entre outros aspetos. Para isso, é necessário haver uma estreita relação com os pais que tem por base a verdade e a confiança. Em creche tinha o contacto diário com os pais e outros familiares das crianças. A comunicação era diária e havia uma relação muito positiva onde os pais se sentiam à vontade para entrar na sala e permanecerem o tempo que entendessem, sendo que a educadora dava liberdade para tal. Em JI a comunicação era mais difícil dado que muitas das crianças usufruíam do CAF, não sendo possível contactar com os pais diariamente. Assim, com o consentimento da educadora e dos próprios pais, fiz questão de estar presente na reunião de final de período que foi realizada individualmente, dando-me a conhecer e explicado o porquê da minha presença. Para além disso, tanto em

Jl como em creche foi dado no início da prática profissional um recado/comunicação aos pais para que tomassem conhecimento dos meus objetivos.

Se é na família que a criança desenvolve a sua socialização primária, foi para mim importante tentar manter um constante diálogo com as famílias, dado que, como afirma Sarmiento e Sousa (2009), “é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objectivos esperados da função educativa.” (p.147).

Outra intenção para com a família, mas desta vez apenas para o contexto de creche foi:

**- Envolver as famílias em todo o processo educativo convidando-as a ver e participar nos trabalhos dos seus filhos.**

Considero que uma ligação saudável de cooperação com as famílias através da incorporação das mesmas em todo o processo educativo, e não apenas em reuniões de fim de período, é benéfico para todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa). Como referi anteriormente, em creche os pais estavam muito presentes no seio da vida escolar. Existia uma boa relação com todas as famílias e os pais sentiam-se à vontade para partilhar medos e conquistas. Presenciei alguns convites para entrar e participar em atividades na sala e, em alguns casos, foram as próprias famílias a questionar se o poderiam fazer. Um dos convites que tive oportunidade de fazer ocorreu na semana das festividades do Carnaval:

*“Estamos na sala com músicas de Carnaval, máscaras, perucas e confettis. O A. chega com a sua mãe e vem mascarado à militar. Rapidamente larga os braços da mãe e junta-se à festa. Depois de falar um pouco com a educadora fica à porta a observar as crianças. Ficou por ali uns minutos. Convidei-a a juntar-se à festa e a experimentar algumas máscaras de animais que as crianças fizeram. «Não há problema?», perguntou. «Claro que não!», responde a educadora.”* (Nota de Campo: 13 de fevereiro, 10:40, sala de atividades).

Ainda inerente ao trabalho com as famílias, outra intenção neste âmbito com o JI foi:

**- Estimular a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos.**

Tendo em conta a caracterização das famílias, sabendo que eram pouco participativas, senti que não conseguiria em tão pouco tempo promover a participação das famílias em todo o processo educativo, à semelhança do que aconteceu em creche. Todavia, considerando que a sua participação é uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, tentei sempre que possível envolvê-las nas atividades que íamos fazendo relativamente ao projeto que desenvolvemos. Em primeiro lugar surgiu um recado para os pais dando a conhecer o nosso projeto. De seguida foi-lhes pedido que com os seus educandos juntassem revistas e jornais e enviassem para a sala. No entanto, gostaria de destacar o dia da divulgação do projeto que teve uma participação considerável dos familiares e prestadores de cuidados<sup>4</sup>. Sou da mesma opinião de Figueiredo e Sarmento (2009) quando afirmam que as famílias terão mais iniciativa e vontade de participar na vida escolar dos seus educandos se se sentirem *integradas e identificadas* com a escola, pois foi isso que vivenciei ao longo dos meses da prática profissional.

Se é no contexto familiar que a criança desenvolve as suas competências para viver em cidadania e que lhe irão servir de exemplo para o resto da sua vida, compreende-se “que a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família” (Sarmento & Sousa, 2009, p.148).

---

<sup>4</sup> *O feedback que recebemos foi bastante positivo, tanto da parte das outras salas como dos pais. Ao contrário do que a educadora previa, a adesão por parte dos pais foi significativa, e os que não puderam estar presentes perguntaram se podiam vir outro dia. A conversa com os pais é sempre importante e podemos tirar algumas conclusões através desta partilha. Algumas famílias dirigiram-se a mim com comentários do género “Finalmente estou a conhecer o trabalho sobre o papel! O/ A ... não falava de outra coisa!” Mostraram-se interessados e alguns confessaram que têm pena de não poderem estar presentes mais vezes mas que este tipo de iniciativas é muito positiva, não só para as crianças mas para eles mesmos que têm oportunidade de observar o comportamento dos filhos na escola e o meio onde estão inseridos. (Excerto da reflexão diária de 26 de maio).*

Finalmente, o trabalho com a equipa educativa foi outro aspeto no qual teçi algumas intenções, que se revelaram as mesmas quer para a creche quer para o JI:

**- Criar uma relação de confiança e segurança de modo a desenvolver todo o trabalho de planificação e tarefas na sala.**

**- Realizar planificações conjuntas com toda a equipa educativa de modo a tirar o máximo partido das atividades.**

Como afirma Lalanda e Abrantes (citado por Gonçalves 2012), um educador de infância deve estar constantemente em reflexão de modo a ser “capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (p.16). Em ambas as práticas profissionais, todas as decisões e planificações elaboradas foram discutidas com a educadora cooperante e, na creche, também com a equipa educativa.

Ambas as educadoras me deram oportunidade de experimentar e pôr em prática as minhas ideias mas, talvez devido à boa relação que se criou, as ideias eram muitas das vezes coincidentes. Desta forma, fazendo das palavras de Roldão (2007) as minhas, considero que o bom ambiente que se gerou foi facilitador e melhorou os conhecimentos profissionais tanto meus como das educadoras e equipas educativas.

### **3.2. Identificação da problemática**

Na intervenção que realizei em contexto de creche pude constatar através de conversas informais com a equipa educativa e da observação, que o brincar surgia muito naturalmente e com bastante frequência no quotidiano das crianças. Desta forma, as atividades por mim realizadas seguiram o mesmo método da educadora cooperante na medida em que favoreciam sempre as sensações, a brincadeira em grande grupo e a deslocação pelo espaço.

No caso da prática em JI, desde o início me apercebi que o tempo em que as crianças passavam entre as atividades mais orientadas em mesa e as brincadeiras pelas várias áreas era muito semelhante. Após várias observações pude constatar a

notória preferência pelo brincar entre pares e nas várias áreas. Todavia, a gestão dos tempos e da organização dos mesmos tornava a rotina um pouco confusa e desorganizada dado que não havia um planeamento, fazendo com que cada criança brincasse na área que queria, quantas vezes quisesse.

Este aspeto levou-me a refletir sobre várias questões. Primeiramente, qual é o contributo do brincar para o desenvolvimento e formação das crianças? Poderá esta atividade proporcionar situações que desencadeiem aprendizagens significativas? Qual é o papel do educador de infância na brincadeira das crianças? É apenas um espetador ou deverá intervir? Como deve organizar os espaços e materiais? São estas as questões que me propus a aprofundar através de exemplos práticos e pesquisa em bibliografia especializada.

### **3.3. Brincar para aprender**

O *brincar* está presente nas nossas vidas desde o início dos tempos. Não só nos seres humanos como em animais, há registos de brincadeiras e interações entre seres da mesma espécie. Mas como se define *brincadeira*? Qual a diferença entre *brincadeira* e *trabalho*? Reed e Brown (citado por Brock, Dodds, Jarris & Olusoga, 2011) defendem que esta definição é difícil de esclarecer pois a brincadeira “é mais algo que se sente em vez de algo feito” (p.27).

Desde psicólogos, sociólogos, filósofos e especialistas em educação, muitos autores definiram este conceito ao longo dos tempos. Friedrich Schiller, um filósofo alemão, definiu *brincadeira* no século XVIII como algo que servia para “gastar energias” sem qualquer propósito. Mais tarde, nos finais do século XIX, considerava-se que a brincadeira era algo que apenas dizia respeito às crianças e que, por esse motivo, “não merecia a atenção dos adultos” (Brock et al., p.28). A Teoria da Recapitulação foi sugerida por G. Stanley Hall que defendia que “a brincadeira ajudava as crianças a trabalhar os instintos primitivos que existem nos seres humanos através do processo evolutivo, mas que os mesmos não seriam mais úteis em modo de vida humano civilizado” (Brock et al., 2011, p.29). A proposta de que o exercício de brincar poderia trazer vantagens na aprendizagem das crianças

surgiu já no século XX pelo filósofo e psicólogo Karl Groos, que considerou a ideia de que os adultos também podem brincar. No entanto foi Freud que desenvolveu mais esta questão. Freud defendia que a brincadeira, mais do que ser benéfica para as aprendizagens da criança, era importante para o seu desenvolvimento emocional. Foi ele que introduziu o termo *catarse* pois acreditava que “através da brincadeira, as crianças seriam capazes de remover sentimentos negativos associados a eventos traumáticos” (Brock et al., 2011, p.30). Também o desenvolvimento cognitivo foi referido mas desta vez por Piaget. Segundo Piaget (citado por Brock et al., 2011), “a brincadeira é uma parte vital para a construção de um conjunto de representações mentais . . . do mundo ao redor da criança” (p.33). A estas representações, Piaget deu o nome de “esquemas”. Esses *esquemas* são muitas das vezes apreendidos através de sucessivas brincadeiras que no seu todo permitem que a criança alcance um *mapa cognitivo* de como o mundo funciona na realidade.

Como podemos observar, o brincar é um tema de grande relevância para muitos autores de várias gerações. Não existe, assim, uma definição clara e concisa deste tema, contudo Garvey (citado por Brock et al., 2011) definiu quatro critérios que caracterizam a brincadeira: “é agradável para aquele que brinca; não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a busca pela diversão; é espontânea e voluntária; ela envolve um comprometimento ativo daquele que brinca” (p.27). Esta espontaneidade e ação voluntária só são conseguidas quando a criança é livre para tomar as suas decisões, tempo em que o educador não intervém, utilizando-se em alguns casos a terminologia *brincadeira livre*. Importa esclarecer este conceito.

Segundo Post e Hohmann (2003), a *brincadeira livre* “consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (p.249). Essa investigação do mundo que está à sua volta é feita tendo em conta a vontade da criança, na medida em que é ela que escolhe os materiais e os espaços que quer explorar no momento. Assim, os seus interesses pessoais são colocados em primeiro plano e são neles que a criança se baseia para tomar decisões. Também Coelho e Tadeu (2015) consideram a

*brincadeira livre* como o “ato da criança brincar na área eleita, explorando os objetos e materiais sob supervisão do adulto” (p. 108).

Segundo Coelho e Tadeu (2015), a *brincadeira* permite que as crianças explorem todo o espaço da sala e seus materiais, “encontrando nas diferentes áreas de interesse um variado leque de opções que contribuem para o seu desenvolvimento global e harmonioso” (p.110). Também Post e Hohmann (2003) consideram que é através destas explorações sensoriomotoras que as crianças, sobretudo os bebês, desenvolvem algumas *experiências-chave* de aprendizagem, construindo “conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo” (p. 249).

Para além da definição, muitos autores escreveram sobre a importância da brincadeira para as crianças. Apesar de vários pontos de vista, fruto do tempo em que viveram, filósofos, psicólogos e profissionais da educação infantil demonstraram a extrema importância da brincadeira para a aprendizagem, educação e futuro das crianças, dado que todos consideram que esta é a “ferramenta mais valiosa para a aprendizagem” (Brock et al., 2011, p.37). Fazendo uma breve síntese de alguns desses autores, destaco Pestalozzi que em 1805 introduziu a brincadeira ao ar livre; Montessori que, quase um século depois, defendeu o valor da brincadeira nas aprendizagens, numa perspectiva multissensorial da vida real; Piaget, Bruner e Vygotsky, já na segunda metade do século XX, realçaram a brincadeira como meio de aprendizagem; e, mais recentemente, no início do século XXI, Wood e Whitebread introduziram a brincadeira como forma de promover a autorregulação e a metacognição.

Todavia, nem sempre esta prática foi aceite na sociedade, pois para alguns o brincar não era a forma mais correta de se fazer aprender. Se em 1878 Spencer acreditava que a brincadeira servia apenas para relaxar o corpo e a mente, muito recentemente, à cerca de vinte anos atrás, em 1994, First defendeu que a brincadeira era inimiga da educação. Com a evolução da ciência sobre a importância do brincar e a forma como as crianças aprendem, estas ideias de autores de outros tempos que fundamentaram os princípios do ensino tradicional têm sido reiteradas. Os

inúmeros estudos realizados sobre esta matéria apresentam evidências de que “as crianças podem demonstrar níveis mais elevados de comunicação verbal, de pensamento criativo, de imaginação e de resolução de problemas em situações de brincadeira” (Brock et al., 2011, p.43).

Muitos têm sido os esforços para que este princípio seja aceite e posto em prática por todo o mundo. A ideia de que a brincadeira acarreta inúmeras vantagens para a criança em todo o seu desenvolvimento e aprendizagem e que por isso é um dos direitos da criança, surgiu em 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças pela ONU. No princípio VII deste documento, “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação”. Em 1989, surge a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal um ano depois. Neste documento pode-se ler no artigo 31: “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade” (p.22).

Em suma, o brincar é um assunto de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, sendo alvo de inúmeras investigações. Desta forma, se o “ofício da criança” é brincar, o educador assume nesta matéria um papel fundamental.

O papel do educador de infância, segundo Pickard (1965), é de ajustar o meio às crianças de forma a que estas realizem aprendizagens ativas conseguidas através da brincadeira. Neste sentido, o papel do educador prende-se com a organização do espaço e materiais, com as situações e estímulos que proporciona e com a sua participação nas próprias brincadeiras.

Como afirma Moyles (2002), o papel do educador é o de apoiar as crianças nas suas aprendizagens mas, parte desse apoio, “é proporcionado muito antes de elas chegarem, na forma de preparação do material” (p.110). Aquando da escolha dos materiais a colocar em cada área e da organização do espaço em si, cada educador possui um conjunto de intenções que irão proporcionar momentos de aprendizagem nas crianças. Essas intenções têm por base os ideais de cada

educador e, sobretudo, as características do grupo de crianças e meio envolvente onde estão inseridas.

No caso da creche a educadora dividiu a sala em cinco áreas de interesse de modo a dar resposta às necessidades das crianças. Cada área foi pensada para promover o desenvolvimento individual de cada criança mas também da vivência em grupo. Devido ao facto de serem crianças muito pequenas, os móveis e outros objetos encontravam-se num nível baixo de forma a estarem ao alcance das mesmas. Esta organização permitiu desenvolver a autonomia nas crianças conferindo-lhes espaço e tempo para a exploração, sendo estes alguns dos objetivos da educadora para este grupo. Poucos foram os momentos de atividades orientadas, estando as crianças a maior parte do seu tempo a brincar pelas diversas áreas. Consoante as ideias das crianças e/ou brincadeiras iniciadas pelas mesmas, a organização do espaço foi variando de modo a satisfazer as necessidades do momento:

*“O T. dirige-se ao escorrega que se encontra dentro da sala e desafia-me. Olha para mim e esconde-se, entre as escadas, repetindo o mesmo processo várias vezes. Entro na sua brincadeira e o T. dá gargalhadas de alegria. Algumas das outras crianças apercebem-se da situação e dirigem-se para junto dele. Sendo o espaço muito curto para todos, colocámos o escorrega no centro da sala, desviando todos os outros brinquedos, e por breves momentos brincámos todos juntos ao «esconde-esconde» no escorrega.”*  
(Nota de Campo: 22 de janeiro, 10:20, sala de atividades).

Relativamente ao JI, a educadora delineou nove áreas que considerou adequadas para o desenvolvimento do seu grupo de crianças. O espaço em si era pequeno, pelo que a educadora teve de gerir muito bem os espaços e materiais que considerou essenciais existirem em cada área. Um dos aspetos que destaco é a utilização de materiais familiares e de uso doméstico que privilegiaram a exploração e o jogo de imitação. Roupas que as crianças podem vestir, malas que podem encher, esvaziar e transportar materiais, telefones reais que estão inutilizados, facilitam a aprendizagem do real e a criação de novos conceitos.

Também no JI a educadora não considerava que o espaço e materiais eram estanques e inalteráveis, o que permitiu que as crianças circulassem pela sala transportando objetos de área em área. Esta intenção despoletou alguns momentos de descoberta e discussão entre as crianças, contribuindo para as suas aprendizagens:

*“A Camila está na área da casa e por várias vezes tenta tirar de dentro de um bule de chá, uma laranja. O Filipe que estava a passar por ali para e observa a Camila. Dirigindo-se a ela, tira-lhe o bule das mãos e com o martelo da área da construção bate várias vezes no fundo do bule na tentativa de tirar a laranja sair.”* (Nota de Campo: 15 de abril, 14:35, sala de atividades).

Em ambos os casos as educadoras assumiram o papel de *provedor* como afirma Moyles (2002), dado que projetaram uma estrutura “dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem” (p.101). Essa estrutura deve ser suscetível a mudanças de modo a acompanhar as necessidades e evolução das crianças e suas aprendizagens. Para tal, o educador deve estar em constante reflexão “sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (Ministério da Educação, 1997, p.38). É através deste ambiente de brincadeira flexível que os educadores mantêm e criam novas oportunidades não só para as potencialidades físicas mas também mentais das crianças, pois elas “não só carecem . . . de mesas e cadeiras ajustadas ao seu notório tamanho, como também necessitam de problemas e oportunidades ajustadas ao pensamento e sentimento” (Pickard, 1965, p.136).

Ainda inerente ao papel do educador relativamente à organização do espaço e materiais, o seu papel de *provedor* deve ser flexível de forma a fornecer autonomia às crianças. Essa autonomia revela-se na possibilidade de as crianças criarem, suprimirem ou alterarem algum material ou áreas da sala. Para este fim, é também papel do educador fazer com que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. No JI pude assistir a um destes

momentos quando uma das crianças ofereceu à sala alguns livros e jogos de mesa<sup>5</sup>. Em conjunto, as crianças e a educadora analisaram os materiais e decidiram onde colocá-los, chegando a um acordo. A partir desta dinâmica de responsabilização de todo o grupo, para além da autonomia estamos a trabalhar a cidadania no respeito pelo outro. Assim, a tarefa de um educador consiste em fornecer o material necessário para a existência de brincadeira tendo a noção de que pode e deve ser alterado ao longo do tempo se o grupo assim o decidir.

Esta organização dos espaços e materiais é fulcral para a criação de situações e estímulos que o educador deve proporcionar às crianças.

Em muitas situações observei a educadora cooperante de creche a estimular as crianças através de pequenos movimentos ou sons que despertavam o interesse nas crianças<sup>6</sup>. Através da imitação a educadora permitia que as crianças utilizassem “intencionalmente a acção do outro como ponto de partida e/ou como guia de actividade para atingir a tarefa” (Rosa, 2007, p.27), sendo a educadora o modelo que permitia à criança a “co-construção” do conhecimento. As crianças sentiam-se, assim, desafiadas e adotavam a brincadeira da educadora como sendo sua. Neste caso estamos perante uma atividade orientada ou uma atividade de brincadeira livre?

Um dos aspetos que Brock et al. (2011) refere é que “as crianças não fazem distinção entre brincadeira e trabalho e seus professores também não deveriam fazer” (p.173). Muitos educadores caem no erro de, em certos momentos de

---

**<sup>5</sup> Nota de Campo: 4 de maio, 10:40, sala de atividades**

*Estamos todos no tapete a beber água e o Duarte coloca o dedo no ar. A educadora dá-lhe a palavra: «Trouxe uma coisa para a sala.», disse. «Ai sim? Então mostra lá.», responde a educadora. O Duarte levanta-se e dirige-se ao seu cabide, trazendo um saco que coloca ao colo da educadora. De lá retira vários livros e puzzles que diz ser para ficar na sala «para sempre». A educadora propõe ao grupo que juntos decidam onde colocar os novos materiais.*

**<sup>6</sup> Nota de Campo: 27 de janeiro, 9:50, sala de atividades**

*Utilizando um tubo de cartão com cerca de 150cm, a educadora coloca-o de pé e deixa-o cair. O barulho que se fez sentir foi muito grande. Estão apenas quatro crianças na sala e todas param para ver o que tinha acontecido com ar assustado. A educadora coloca-o novamente de pé e deixa-o cair. O H. ri-se às gargalhadas. Depois de alguns movimentos o H. toma iniciativa e avança com a intenção de ser ele a realizar o movimento. À medida que as crianças vão repetindo a brincadeira, a educadora realça expressões como “Tão grande! Tão pequeninos! Tanta força!”.*

*brincadeira livre* pela sala, chamarem algumas crianças para *trabalhar* na mesa. Esta conotação que se dá à palavra *trabalho* acarreta algumas implicações ao sentido que as crianças dão a esta atividade. Uma atividade mais orientada por parte da educadora não deve deixar de ser uma brincadeira ou uma atividade lúdica<sup>7</sup>. Aliás, todas as atividades realizadas em sala deveriam ser planeadas pelas crianças e educador, de forma a que o educador não caia no erro de apresentar uma postura de *transmissão de conhecimentos*. Só assim se garante que a criança assume a atividade como sendo sua, como sendo uma brincadeira e não algo obrigatório que põe em causa a sua criatividade. Como afirma Guerra e Luciano (2013), “se a criança elabora teorias e perguntas e é coprotagonista da construção dos conhecimentos, a ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar; um escutar ativo e participante” (p.8).

Utilizando as palavras de Moyles (2002), “encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes à instrução direta” (p.100). Essa motivação de que o autor refere é conseguida muitas das vezes através do *feedback* que o educador dá à criança. Quando as crianças brincam pelas diversas áreas, o educador deve ir passando de grupo em grupo e, ocasionalmente, colocar algumas questões, comentar alguns comportamentos, recomendar outras direções e, sobretudo, valorizar o que as crianças estão a fazer. É através desta observação e pequenas intervenções que o educador encontra algumas respostas e “prováveis necessidades futuras de cada criança” (Moyles, 2002, p.110). Uma das situações que exemplifica este apoio por parte do educador e que me marcou pela sua relevância ocorreu em creche. O T. com 18 meses apresentava algumas dificuldades em comer sozinho quando cheguei à instituição, mas a sua dificuldade não era propriamente física, isto é, ela sabia como levar a colher à boca sem entornar, apenas precisava de o apoio de um adulto, de sentir que alguém estava com ele e que o ajudava. A educadora e assistentes operacionais, apercebendo-se desta situação, dirigiam-se a ele com

---

<sup>7</sup> Entende-se por *atividade lúdica* “um complexo de regras, de objectos, de gestos, realizados por corpos que não se fecham em si mesmos e se abrem ao mundo sem limites, jogo que implica representações particulares, sentidos que justificam e legitimam o gesto lúdico” (Crespo, 1998, p.56)

palavras de incentivo, apoiavam a sua mão na dele dizendo-lhe que ele era capaz e realizavam algumas brincadeiras de forma a que se sentisse mais confiante. Aos poucos o T. foi comendo sozinho e sempre que o fazia gerava-se um momento de alegria e de festa em volta dele. A criança foi aprendendo a confiar em si mesma e quando saí da prática profissional o T. comia sem qualquer apoio nas refeições. Este é um exemplo claro de que o *feedback* e apoio do educador é fundamental para as aprendizagens das crianças, e este é um dos papéis que deve assumir no dia-a-dia e nas brincadeiras realizadas.

Citando Brock et al. (2011), “as crianças aprendem sendo ativas, organizando as suas próprias experiências de aprendizagem, usando a linguagem e interagindo com os outros” (p.194). A interação com os seus pares permite à criança a troca de experiências e vivências, aumentando o leque de aprendizagens. Contudo, considero também relevante a interação existente entre as crianças e o educador aquando de uma brincadeira dado que, o educador ao interagir está a proporcionar mais experiências e, “quanto mais situações possa uma criança experimentar, mais questões poderá indagar e estudar por si própria” (Pickard, 1965, p.143). Tanto em contexto de creche como de JI, senti necessidade de brincar com as crianças. Numa primeira instância mais com o objetivo de me dar a conhecer e de que aos poucos as crianças fossem confiando em mim, conhecendo-me melhor. Essas interações permitiram-me, também, conhecer as crianças, perceber como interagem com os outros e, a partir daí, foi possível delinear algumas das minhas intenções. Numa fase posterior a minha interação nas brincadeiras passou a ter também um lado mais desafiante e de provocação de modo a proporcionar-lhes outras vivências e aprendizagens. Um exemplo disso foi numa visita a uma quinta pedagógica:

*“O grupo com que fiquei mostrou-se bastante interessado durante toda a visita questionando a guia várias vezes. Dado que uma das crianças mostrou algum receio das galinhas que se encontravam à solta por toda a quinta, optei por ficar mais junto dessa criança para, de alguma forma, tentar amenizar esse medo. Apercebendo-se deste medo, a M. quis juntar-se*

*a nós para proteger a sua amiga. A M. mostrou-se muito atenciosa e, na tentativa de distrair a V., começou a fazer-lhe perguntas (“Sabes como se chama aquele animal?”). Depois de observar essa dinâmica algumas vezes, pensei que uma brincadeira de “perguntas-respostas” seria útil para que tentasse de certa forma esquecer o seu medo. Assim, foi-me possível questionar alguns masculinos e femininos dos animais, assim como os graus de parentesco (“Como se chama o filho da vaca?”). As outras crianças à volta ouviram e começaram também a responder, tornando-se um jogo onde as próprias crianças começaram a dizer “Daniela, pergunta lá como é que se chama aquele!”, criando um ambiente educativo mas descontraído.”* (excerto da reflexão diária de 20 de fevereiro).

No contexto de creche a educadora cooperante e a restante equipa educativa interagem frequentemente nas brincadeiras com as crianças, sendo muitas vezes elas próprias a despoletar algumas situações. A educadora entrava na brincadeira da criança deixando-a tomar as suas decisões mas acrescentando alguns pormenores de forma a se tirar o máximo proveito da mesma.<sup>8</sup> No caso do JI, geralmente as crianças brincavam espontaneamente pelas diferentes áreas enquanto a educadora realizava algum trabalho mais orientado com outras numa mesa. Observei algumas vezes as crianças a deslocarem-se até à educadora para mostrar as suas descobertas, construções ou objetivos próprios alcançados. No entanto, foram poucas as vezes que a educadora interagiu com as crianças em alguma brincadeira, optando por observar os comportamentos das mesmas.

A observação é uma ferramenta bastante útil para a educação de infância. É através dela que o educador consegue compreender e avaliar alguns comportamentos e atitudes das crianças. O meio mais familiar que as crianças possuem para comunicar é através da brincadeira. Nesse sentido, o educador deve estar atento às brincadeiras das crianças e à linguagem complexa que utilizam,

---

<sup>8</sup> **Nota de Campo: 12 de janeiro, 10:05, sala de atividades**

*A L. encontra-se sentada no chão com as pernas abertas e uma bola na mão. A educadora encontra-se à sua frente também com as pernas abertas. Depois de muitos movimentos de passagem da bola a rolar pelo chão, a educadora insere um arco pequeno de borracha que para rolar tem que estar de pé, aumentando a dificuldade.*

vendo e ouvindo as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). A intenção da educadora cooperante em JI consistia em, através da observação, compreender o que as crianças já são capazes de fazer e, conseqüentemente, as formas como se organizam e gerem o seu espaço.

Em suma, considero que para existir um ambiente rico e facilitador de aprendizagem através das brincadeiras, tem que existir uma aprendizagem ativa que se consegue através de:

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

Todos os educadores, como referi anteriormente, ao projetarem a sala com uma determinada organização e determinados materiais, têm intenções que pretendem que as crianças desenvolvam. Neste seguimento, tanto a educadora cooperante em creche como em JI criaram áreas e preencheram-nas com materiais que consideraram necessários.

No JI, apercebi-me desde o início que a organização das áreas e dos tempos gerava por vezes alguns conflitos na sala. Era notório pela parte de todas as crianças a sua preferência pela brincadeira livre e espontânea por toda a sala, mas o facto de as crianças não organizarem a sua rotina tornava a brincadeira um pouco confusa e desordenada. Muitas vezes, na hora de arrumar para dirigirem-se ao lanche, os conflitos surgiam:

*“Na hora de arrumar reparo que ninguém estava a arrumar a área da plasticina. Pergunto em voz alta quem tinham sido os últimos a brincar nessa área. Todos respondem «Eu não!». Lembro-me que vi a Filipa na plasticina e interrogo-a. Ela responde-me que depois dela foi a Camila. A Camila olha muito aflita para mim e diz-me que foi a Violetta. Gera-se um*

*momento de conflito e a Filipa, a Camila e eu acabamos por arrumar esta área. Gostaria de ter tido mais tempo para resolver esta situação, mas os horários da instituição não o permitiram, tendo que optar pela solução mais rápida.”* (Nota de Campo: 31 de março, 14:55, sala de atividades).

Em outras ocasiões faltaram peças de puzzles ou materiais pertencentes à área da casa. De uma forma geral, as crianças poderiam brincar por todas as áreas apenas com uma regra estipulada desde o início do ano letivo: em cada área havia um limite de meninos e meninas que tinha de ser respeitado. As áreas estavam assinaladas mas todas as crianças sabiam de cor o número que devia ser respeitado em cada área. O facto de existirem nove áreas permitia que houvesse sempre lugares disponíveis, havendo cerca de 33 vagas para 25 crianças. Para além disso, a área do tapete era muito requisitada, pelo que a educadora optou por abrir exceções frequentemente, pois nela poderiam fazer-se atividades de diversas naturezas (jogos, construções, música com instrumentos, etc.). Ao longo do tempo fui-me apercebendo que as crianças frequentavam as mesmas áreas, correspondentes às suas preferências, ficando outras para trás, o que implicava deixar algumas áreas do desenvolvimento em esquecimento.

Outra situação que ocorreu e que me fez estar ainda mais alerta sobre esta questão da gestão das áreas e das intenções subjacentes às mesmas ocorreu numa situação em que estava a realizar uma atividade mais orientada com uma criança:

*“Estou a fazer um trabalho mais orientado com a Camila na área da escrita e da leitura. A Filipa anda pela sala observando e questionando o que os colegas estão a fazer. Pergunto-lhe o que está a fazer e ela responde-me aborrecida que não sabe, porque não tem nada para fazer. Apesar de haver nove áreas distintas na sala a Filipa não sabe o que fazer. Será que o problema é mesmo esse? Será que muita oferta faz com que as crianças não consigam canalizar os seus interesses? Que estratégia adotar nestes casos?”* (Nota de campo: 10 de abril, 14h15 – sala de atividades).

Após conversar com a educadora cooperante sobre estas questões, a primeira alteração que fiz foi voltar a introduzir um número máximo de crianças no

tapete. Assim, numa conversa de tapete, todos decidimos que 6 pessoas seria o máximo estipulado e, para que ninguém se esquecesse, colocámos o número de meninos e meninas de forma visível para que pudessem consultar.

Considere também importante arranjar um mecanismo que permitisse as crianças controlarem e gerirem as suas próprias brincadeiras e tempo disponível. A hipótese de ser eu ou a educadora cooperante a impor a organização não foi sequer posto em causa pois acreditamos que é a criança que deve gerir o seu tempo de modo a alcançar aprendizagens significativas. Após alguma pesquisa, verifiquei que o MEM possui estratégias que, com algumas alterações, poderiam vir a resultar com o grupo de crianças em questão. A utilização das paredes da sala como expositores das produções das crianças e “todo um conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa” (Niza, 2002, p.148) é uma das características do MEM que a educadora cooperante adotou. Todavia, um mapa correspondente ao *Plano de Atividades* não consta nesta sala e, a meu ver, é necessário para melhorar a rotina da brincadeira. Para além disso, através do planeamento a criança consegue gerir o que fez durante a semana (quais as áreas que trabalhou mais/ menos).

Assim sendo, elaborei uma tabela de dupla entrada: na coluna vertical constavam os dias da semana e na coluna horizontal as diferentes áreas da sala e o respetivo número de vagas. Segue-se a Figura 1 com uma imagem da tabela.



The image shows a large grid chart mounted on a wall. The grid has 7 columns and 5 rows. The columns are labeled with days of the week: 'Domingo', 'Segunda', 'Terça', 'Quarta', 'Quinta', 'Sexta', and 'Sabado'. The rows are labeled with activity areas: 'Artes', 'Linguagem', 'Matemática', 'Ciências', and 'História'. Each cell in the grid contains a number representing the number of available spots for that activity on that day. For example, on 'Domingo', there are 2 spots for 'Artes', 3 for 'Linguagem', 4 for 'Matemática', 5 for 'Ciências', and 6 for 'História'. The numbers generally decrease as the week progresses.

	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado
Artes	2	2	2	2	2	2	2
Linguagem	3	3	3	3	3	3	3
Matemática	4	4	4	4	4	4	4
Ciências	5	5	5	5	5	5	5
História	6	6	6	6	6	6	6

Figura 1. Tabela de gestão das áreas. Fonte própria.

Nesta tabela as crianças inscreviam-se nas diferentes áreas escrevendo o seu próprio nome, o que fazia com que a grelha tivesse que ser substituída semanalmente. Como regra inicial estipulámos que cada criança, no período da tarde, só poderia passar por três áreas, evitando que andassem sempre a circular, mas que a gestão das trocas ficaria ao seu encargo. A minha intenção era que as crianças canalizassem a sua atenção para poucas áreas durante o dia, para que pudessem tirar mais partido das mesmas, não andando pela sala a vaguear de área em área. Contudo queria que sentissem que continuam a ser elas a ter o poder de escolha e que os adultos estão ali para apoiá-las e não para condicioná-las. Esta intenção possibilitou, ainda, que as crianças tivessem de passar por “processos de cooperação e de interajuda” (Niza, 2002, p.141) de forma a gerirem as trocas de área que efetuavam entre si. Ficou também decidido que as últimas crianças a brincar em determinada área eram as responsáveis pela sua arrumação.

A tabela foi preenchida durante a semana e discutida a sua utilização no final da mesma. Segundo Niza (2002) é através de um “sistema de organização cooperada que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e directa e que o treino democrático se processa de maneira explícita” (p.142). Quando começou a haver trocas entre as áreas apercebi-me de que esta tabela não era praticável pois, para além de ter espaços pequenos para colocar os nomes, não era de fácil leitura após as trocas<sup>9</sup>. Em conversa de tapete, a equipa educativa e as crianças chegaram à conclusão que a tabela era pouco funcional e que por isso deveria ser substituída:

---

**<sup>9</sup> Nota de Campo: 6 de maio, 14:10, sala de atividades**

*É o primeiro dia que a tabela do Plano de Atividades está a ser posta em prática. Todos pareceram perceber a sua função e como utilizá-la. Numa primeira parte todos escreveram os seus nomes nas áreas que escolheram, respeitando o número máximo de vagas. A Filipa é a primeira a querer mudar de área (penso que muito motivada por querer escrever outra vez na tabela). Agora que escreve o seu nome apercebo-me que a tabela é pouco funcional. Não faz sentido riscar o seu nome na área onde estava, nem foi isso o combinado, mas o nome dela vai ficar a ocupar uma vaga, ficando as restantes crianças a pensar que não podem ir para a plasticina (área onde estava) por o número de vagas estar completo, apesar de ela já lá não estar... Tenho que falar com a educadora. Por agora vou deixar as crianças experimentarem para ver no que vai dar.*

“É sexta-feira e estamos na área do tapete a fazer um balanço da semana. «Estão a ver a área da casinha?», pergunto-lhes apontando para a tabela. «Quantos meninos e meninas foram à casinha nesta semana?», questiono novamente. O Duarte levanta-se e conta: «Acho que são 13!». O Rodrigo intervém: «Ai, ai mas não pode! São só 5!». Explico que os treze meninos estiveram em dias diferentes, mas que é para não haver estas confusões que na próxima semana haverá uma nova tabela.” (Nota de Campo: 8 de maio, 14:55, sala de atividades).

Assim sendo, na semana seguinte, levei para a sala uma nova tabela também ela de dupla entrada mas, desta vez, na coluna vertical o nome das crianças e na coluna horizontal as várias áreas. Segue-se a Figura 2 com uma imagem da tabela.

*Figura 2.* Tabela de gestão das áreas (nova). Fonte própria.

Esta nova tabela tinha um preenchimento semelhante à anterior. Cada criança procurava o seu nome na lista (não coloquei fotografia pois as crianças conseguem identificar muito bem o seu nome e, algumas, conseguem mesmo identificar o nome dos colegas) e colocava uma bolinha na área para qual ia brincar. Cada área tem uma cor para facilitar o preenchimento da tabela. Ao realizar esta tabela e este novo método de gestão, tinha em mente quatro grandes intenções que se apresentam na tabela 1.

Tabela 1

*Intenções do educador: tabela de Atividades*

<b>Intenções do educador: Tabela de Atividades</b>
a) Promover a autonomia da criança nas suas escolhas relativamente às brincadeiras;
b) Contribuir para a gestão individual de cada criança relativamente às áreas que frequenta mais e menos.
c) Contribuir para o planeamento individual de cada criança.
d) Verificar quais as áreas mais e menos frequentadas.

*Nota.* Fonte própria.

Apesar de haver um controlo das áreas em que as crianças brincavam, a sua autonomia foi garantida. A criança tinha liberdade para trocar de área quando quisesse, sem ter que pedir autorização ao adulto, apenas tinha de verificar se havia vaga. A Figura 3 ilustra algumas crianças a preencherem de forma autónoma a tabela.



*Figura 3.* Crianças a preencherem a Tabela de Atividades. Fonte própria.

Esta minha intenção para as crianças gerirem as suas brincadeiras vai ao encontro de uma das minhas intenções gerais para o grupo de crianças. Se o brincar é a forma que as crianças têm para se expressar, então devem-no fazer autonomamente. Mostrei-me sempre disponível para dar apoio, e em algumas vezes pediram-me que interviesse:

*“Estou na mesa dos jogos e puzzles e oiço a Fabi a chamar-me. Respondo-lhe e ela pede-me que vá ter com ela à zona onde se encontra a tabela. Com o marcador apontado, pergunta-me: «A casinha é aqui pois é?». «É sim.», respondo-lhe. Coloca a bolinha na área da casa e dirige-se para a mesma sem voltar a abordar-me. (Nota de Campo: 18 de maio, 13:50, sala de atividades).*

Para além do trabalho diário, no fim da semana as crianças preenchem uma tabela individual com o número de vezes que tinham frequentado cada área. Individualmente dirigiam-se à tabela exposta na parede e contavam o número de vezes em cada área, registando posteriormente na sua folha. Depois de preenchido, eu e a criança analisávamos e respondíamos ao questionário da folha que pretendia averiguar qual a área que a criança trabalhou mais e menos e as suas razões. Ainda nesta folha fazia-se uma pequena previsão das áreas a trabalhar mais na semana seguinte. A Figura 4 ilustra duas tabelas semanais preenchidas.

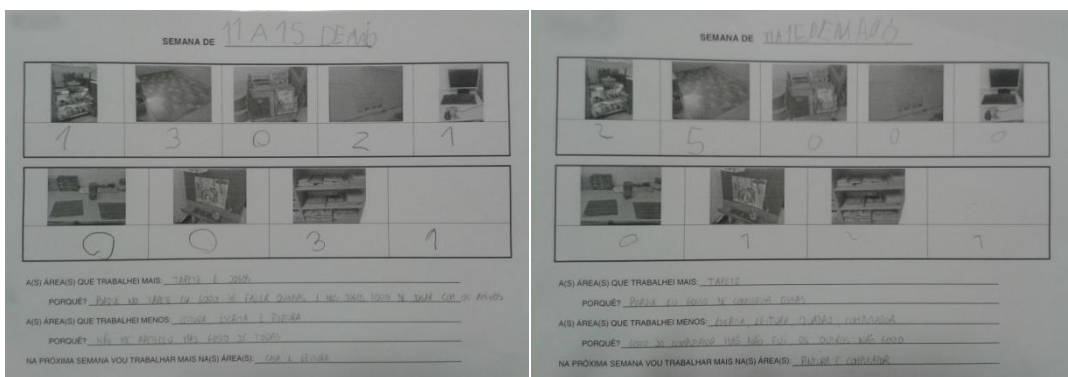


Figura 4. Exemplos de tabelas semanais. Fonte própria.

O planeamento da brincadeira por parte das crianças é outra das intenções que considero que um educador deve ter em mente. O planeamento sempre foi uma

tarefa associada ao trabalho do educador onde este deve planejar “de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança” (Lage, 2010, p.46). Todavia, considero que as crianças também têm capacidade de o fazer e que por isso deve-se lhes dar oportunidade de o fazer. Como referi anteriormente, esse planeamento da semana seguinte era feito numa folha individual às sextas-feiras. Posteriormente, depois de conversar com cada uma das crianças individualmente, também às sextas-feiras reuníamos no tapete para averiguar qual a área mais e menos frequentada pelo grupo. Esta foi outra das estratégias que implementei que tinha como intenções levar as crianças a refletir e a respeitar as escolhas dos outros e, a longo prazo, perceber se havia alguma área que fosse menos frequentada pelo grupo em geral, percebendo as suas razões e ajustando estratégias para colmatar essa situação.

Devido à escassez de tempo e a outras questões que me ultrapassaram, apenas pude analisar e planificar as brincadeiras com as crianças duas vezes. Mas essas duas vezes foram úteis para averiguar sobre a importância do planeamento e os pensamentos das crianças. Das 25 crianças do grupo, apenas 23 preencheram as fichas, dado que as outras duas não se mostraram interessadas. Das 23 crianças selecionei uma amostragem de cerca de 14 crianças com ambos os géneros representados de igual forma e com todas as idades representadas (4, 5 e 6 anos). Esta análise permitiu-me tirar várias conclusões que se encontram na Tabela 2 apresentada de seguida.

Tabela 2

*Conclusões da análise das fichas semanais de gestão e planeamento das brincadeiras*

<b><i>Conclusões da análise das fichas semanais de gestão e planeamento das brincadeiras</i></b>
<p>a) 22% das crianças brincaram nas duas áreas que planificaram, cumprindo plenamente a planificação que fizeram na semana anterior.</p> <p>b) 28% das crianças apenas brincou numa das áreas que planificou na semana anterior.</p> <p>c) Os restantes 50% das crianças não cumpriram a planificação que fizeram na semana anterior, mas mais de metade dessas crianças brincou pelo menos uma vez na área que planificou, não sendo o seu número significativo.</p>

- d) As crianças que não cumpriram a planificação e as que brincaram apenas em uma das áreas que planificaram mantiveram pelo menos uma das suas áreas preferidas que já tinha sido mais trabalhada na semana anterior.
- e) Relativamente às idades, as 3 crianças que cumpriram plenamente a planificação correspondem ao grupo das mais velhas (duas crianças tinham 6 e uma tinha 5). As 7 crianças que não cumpriram a planificação, cinco correspondem às mais novas (4 anos) e duas às mais velhas (5 e 6 anos).
- f) Analisando as duas fichas, a área preferida pela maioria das crianças é o tapete e logo a seguir a casa e o computador e a menos preferida é a escrita e a leitura.

*Nota.* Fonte própria.

Sendo a primeira vez que as crianças estão a elaborar uma planificação, considero que estes primeiros resultados são positivos. Mesmo as crianças que não cumpriram com a planificação, algumas souberam justificar as suas escolhas:

*“O Ronaldo dirige-se a mim com a folha na mão com ar envergonhado. Pergunto-lhe se já foi à tabela grande preencher a sua folha e ele responde-me afirmativamente. «Então conta-me lá quais foram as áreas que foste mais vezes?», pergunto-lhe. «Eu sei que eu tinha que ir para a escrita e a plasticina mas não me apeteceu e o Duarte também não.»”* (excerto de Nota de Campo: 22 de junho, 14:20, sala de atividades).

Relativamente às idades, talvez haja uma tendência para as crianças mais velhas terem cumprido melhor o plano. As razões que levam a isso podem ser variadas, mas penso que as crianças mais pequenas não entenderam tão bem o que era suposto, talvez por não ter explicado as vezes suficientes, mas também por esquecimento.

Considero, também, que o tempo foi muito curto para poder afirmar que com esta estratégia as crianças irão conseguir fazer um planeamento das suas brincadeiras e, assim, gerir o seu tempo e aprendizagens. No entanto, julgo que contribuí para uma nova forma de as crianças encararem a brincadeira e, em simultâneo, a sua gestão. Não foi minha intenção fazer com que as crianças colocassem em segundo plano as suas preferências em detrimento de áreas que não

gostam tanto. Pretendi sim que elas percebessem que as outras áreas também são importantes e poderiam proporcionar igualmente brincadeiras divertidas carregadas de aprendizagem.

Infelizmente não houve oportunidade para discutirmos o porquê da área da escrita ser a menos preferida do grupo em geral. Teria sido interessante ouvir as razões das crianças e juntos arranjarmos estratégias para tornar esta área tão importante mais lúdica e cativante para a brincadeira. Não sabendo em concreto as razões das crianças, penso que a pouca frequência nesta área se deve ao facto de os trabalhos realizados na mesma serem um pouco escolarizados, onde as crianças estavam sentadas a realizar uma atividade que poderia pôr em causa a sua criatividade.

Relativamente ao trabalho com as famílias, não foi possível envolvê-las nesta problemática. Como afirmei na caracterização das famílias, estas são pouco participativas e não possuem muita disponibilidade. Para além disso, o contacto era bastante reduzido devido à frequência das crianças no CAF o que fazia com que não fosse possível abordar as famílias. No entanto, como papel preponderante na vida, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, considero que teria sido relevante perceber quais as conceções que as famílias têm do brincar e, em simultâneo, levá-las a perceber que a brincadeira é a forma mais privilegiada que as crianças têm para aprender, para além das inúmeras vantagens que trás ao seu desenvolvimento em geral.

Em suma, considero que o educador deve ter em conta que, como indica o Ministério da Educação (1997), a organização e utilização do espaço demonstram as intenções educativos que ele tem para aquele grupo de crianças em questão. Essa organização dos espaços deve ser favorecedora da brincadeira, pois é através dela que as crianças podem sonhar, aprender, descobrir o mundo e descobrir-se.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e*

*colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições.” (Dubar, citado por Sarmento, 2009, p.48)*

Durante estes quatro anos de ensino superior tive a oportunidade de aprender, de crescer, de reinventar-me, de descobri-me enquanto pessoa e futura educadora. Ao mesmo tempo tive o privilégio de fazer aprender, de fazer crescer, de fazer futuro. De todos estes anos de aprendizagens, destaco este último como sendo *o ex-líbris* da minha formação.

A primeira vez que entrei em contacto com a creche fiquei um pouco reticente: “O que farei com crianças tão pequenas?”, perguntei-me. De facto há muito mais naquelas crianças do que simplesmente a sua pequena estatura. Uma das características que mais me surpreendeu em creche e que, de certa forma, contribuiu para a problemática deste relatório, foi a capacidade que as crianças possuíam para brincar com qualquer coisa ou fazer de qualquer situação um momento de brincadeira. Como afirma Neto (2001), “o jogo não é só um direito, é uma necessidade” (p.9), ou seja, é algo vital para as crianças e que já nasce com elas, daí que as brincadeiras tenham surgido com tanta naturalidade em creche. Com o tempo fui-me apercebendo desta característica tão vincada nas crianças e tentei proporcionar-lhes momentos de alegria, desenvolvimento e aprendizagem através de situações e objetos. Por tudo isto considero que a prática profissional em creche foi muito útil para a minha formação pois aprendi a dar valor aos pequenos pormenores e a observar e valorizar os gestos das crianças.

A prática em JI foi igualmente gratificante. A capacidade que crianças entre os 4 e os 6 anos tinham para se organizar fascinou-me desde o primeiro dia. O seu nível de autonomia era realmente elevado, tanto em tarefas do quotidiano (distribuir o lanche, pôr a mesa), como em gestão de espaço (nas brincadeiras de grupo) e distribuição de tarefas. Eram ótimas a criar as suas próprias regras, a cumpri-las e fazer-se cumprir, revelando muita capacidade de organização. Outra característica muito evidente era a proteção que davam uns aos outros, aqueles amigos daquela

sala eram como família e por isso era necessário defendê-los dos outros meninos e meninas. Penso que esta característica se deve um pouco ao facto de existirem duas crianças institucionalizadas no grupo que, através delas, me fez questionar sobre a comemoração de dias festivos como o da mãe ou o do pai. Esse foi outro dos impactos e aprendizagens que me fizeram refletir e perguntar o significado que tinha esse dia para as crianças. Talvez o significado seja mais para os adultos que não podem falhar a um compromisso desta dimensão do que para as próprias crianças. Talvez o façamos inconscientemente e *porque manda a tradição* e esquecemo-nos da participação das crianças na edificação curricular.

Foi também em JI que como futura educadora aprendi a valorizar as brincadeiras e os momentos de grupo em detrimento de colagens, recortes, purpurinas e trabalhos em exposição. Esta minha aprendizagem devo-a muito à educadora cooperante e restantes educadores da instituição. Foi sobretudo em JI que comecei a olhar para o brincar com outros olhos e a perceber a potencialidade que um faz-de-conta tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considero que não é fácil optarmos por uma dinâmica que privilegia a brincadeira. Essa dificuldade não surge quando estamos perante um grupo de crianças que tem ânsia pelo jogo e momentos lúdicos. Essa dificuldade surge quando temos que justificar aos pais as nossas opções pedagógicas. E torna-se ainda mais difícil quando existem instituições que insistem em realizar avaliações de fim de período utilizando grelhas similares às grelhas de 1.º ciclo. Existem objetivos e metas curriculares que podem ser verificadas (e não avaliadas) através de factos: escreve o nome, conta até dez, distingue a direita da esquerda. Estes são exemplos em que o educador consegue marcar como *adquirido* ou *não adquirido*. Mas que meta eu marco como *adquirida* quando se trata de questões como a justiça ou o respeito pelo outro? Como qualifico uma criança que demonstra empatia e aprende a pedir perdão? Como futura educadora pretendo fugir destes padrões e expectativas que tentam quantificar as aprendizagens em pré-escolar. O *currículo oculto* é algo que valorizo e que se aprende muito através da brincadeira e troca de experiências.

Relativamente ao meu papel enquanto educadora-estagiária defino-o como um momento de grande aprendizagem. Essa aprendizagem devo-a muito às crianças e também às educadoras e equipas educativas. As educadoras foram dois exemplos de que o papel do educador não é só o de *planificar-executar-avaliar* mas também o de conviver, brincar, estar atento e demonstrar amor e carinho. Não temos o dever nem o direito de educar as crianças com os nossos ideais, isso compete às famílias, mas penso que cada criança leva consigo um pouco de nós para a sua vida futura e que por isso cabe-nos a nós dar-lhes a conhecer o nosso mundo. E isso só se consegue através de um ambiente seguro e de afetividade. Tendo em conta os contextos e meios onde as crianças estavam inseridas nas duas práticas, tentei sempre mostrar disponibilidade para dar atenção e carinho que as crianças tanto mereciam.

Como nos orienta o Ministério da Educação (1997), os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças. Mas essa educação será mais completa e bem conseguida se o educador utilizar estratégias para que as famílias participem na vida escolar dos seus educandos. As conversas regulares são ótimas para se trocarem ideias, conselhos, conquistas e receios acerca do desenvolvimento das crianças mas, a meu ver, não chega. Há que chamar as famílias para o interior da sala através de uma participação ativa no planeamento, gestão e execução das atividades. Infelizmente, cada vez mais devido aos empregos das famílias, este meu ideal e de muitos outros educadores não é posto em prática tantas vezes quanto gostaríamos. Mas acredito que é uma causa que merece o nosso empenho.

É também através do contacto com as famílias que vamos construindo a nossa identidade profissional. Como afirma Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p.48). Muitas das minhas crenças e intenções estão intrínsecas ao meu ser, à minha *identidade essencialista*<sup>10</sup>. Daí o facto de apesar de muitos educadores terem a mesma formação, as suas formas de trabalho serem

---

<sup>10</sup> Conceito apresentado por Dubar (2006) que sugere “a existência de uma identidade básica, uma verdade mais autêntica e mais profunda que torna o indivíduo naquilo que ele é”.

muito distintas. Contudo, a identidade profissional também se constrói a partir das vivências e experiências que vamos passando, e todos têm um papel nessa construção, desde as crianças, às equipas educativas e às famílias. Todos estes intervenientes em iteração permitem a troca de aprendizagens e conhecimentos que enriquecem o nosso desenvolvimento profissional. A prática profissional contribuiu em muito para a construção da minha identidade. Para além de tudo o que já referi anteriormente, destaco a necessidade constante de reflexão. É através da reflexão que evoluímos e conseguimos adequar as nossas intenções às crianças. Inerente à reflexão, sublinho a caracterização que serve para adequarmos os nossos ideais àquelas crianças em questão, tendo em conta o meio em que estão inseridas e as experiências que já passaram. A exigência foi outro ponto de aprendizagem. O rigor no trabalho que fazemos com as crianças foi sendo aperfeiçoado ao longo das práticas, conseguido, sobretudo, devido ao pensamento reflexivo da ação. Segundo Alarcão (1995), um educador de infância só é realmente bom se tiver em constante reflexão e adotar um pensamento reflexivo. Essa reflexão fará de mim uma melhor profissional através de um olhar diferente sobre o que está ao meu redor: como posso melhorar a minha atuação, o que devo alterar, porque é que não resultou como eu estava à espera...

Todavia, não posso afirmar que a minha intervenção foi imune a pequenos erros. Aliás considero que ninguém está imune a eles a partir do momento que somos seres humanos que lidamos com outros que podem ser e são imprevisíveis. A *insegurança* fez-se sentir principalmente no início de cada prática. Em creche por se tratarem de crianças tão pequenas e por vezes tão difíceis de conquistar. Em JI por sentir a pressão de ter que realizar um projeto recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, sabendo que o grupo de crianças e educadora não tinham por hábito utilizá-lo. No entanto, considero que em ambos os casos consegui ultrapassar as minhas *inseguranças* com o apoio das educadoras cooperantes e, sobretudo, com a ajuda das crianças que tão bem me acolheram.

Esses *medos* e *inseguranças* vão sempre permanecer. O *medo* do desconhecido é algo que o ser humano é incapaz de fugir. Mas essas *inquietações*

fazem-nos querer melhorar e dar o melhor de nós a cada uma das crianças de que somos responsáveis. Assim, considero que a minha identidade profissional está apenas no início e a sua construção dificilmente irá acabar pois ser educadora de infância é isso mesmo, é reconstruir pensamentos e retirar algo de cada experiência. Daí a sua natureza ser *estável* mas em simultâneo provisória.

Em suma, tudo o que consegui dar às crianças não chega para retribuir tudo o que me deram a mim. Para trás ficam mensagens de amor, carinho e sobretudo sinceridade que os meus meninos e meninas (sim, serão sempre meus) me deram.

*“Daniela sabes uma coisa? Vou gostar de ti em todas as estações do ano.” António (5 anos).*

É por tudo isto que considero que cada um dos contextos foi importante à sua maneira e de certeza que foi o lugar certo que me permitiu enriquecer a minha formação e toda a minha vida.

## **REFERÊNCIAS**

- Alarcão, I. (1995). Princípios de reflexão dos educadores reflexivos – ser educador é ter encontrado a sua identidade profissional, o sentido da sua vida na sociedade, *Cadernos de Educação de Infância* (35), 12-15.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> no dia 05/06/2015 pelas 21h.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta.
- Brock, A., Dodds, S., Javis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. São Paulo: Penso.

- Campos, J., Cruz, C., Hortas, M., Martins, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Almeida, A., Pereira, C., Pereira, S., Pires, C., Rodrigues, M. & Tomás, C. (Eds.), *Atas do II encontro de mestrado em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Crespo, J. (1998). Os fundamentos culturais do jogo. In Pais, N., Santos, L. & Viegas, F. (Eds.), *Cultura Lúdica, Tradição e Modernidade*. Lisboa: Gráfica 2000.
- Domingues, M. & Gomes, E. (2015). Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In Almeida, A., Pereira, C., Pereira, S., Pires, C., Rodrigues, M. & Tomás, C. (Eds.), *Atas do II encontro de mestrado em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 132-142). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)Pensar a participação dos pais na escola. In Almeida, L., Lozano, A. B., Silva, B. D. & Uzquiano, M. P. (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2212-2226). Minho: Universidade do Minho.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EduSer - Revista de Educação*, 3(2), 17-26.
- Gonçalves, A. (2012). *O Trabalho em Equipa* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://tinyurl.com/qh4rd28>

- Guerra, M. & Luciano, E. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lage, M. (2010). *Educador/Professor: do pensamento à acção* (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila real). Consultado em <http://tinyurl.com/pt6p3v7>
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias, *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (1), 63-77.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias, *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://tinyurl.com/os7t8ty>
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In Pereira, B. & Pinto, A. (Eds.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp.31-51). Porto: Edições Asa.
- Niza, S. (2002). O Movimento Curricular da Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Portugal: UNICEF.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Pickard, P. M. (1965). *A criança aprende brincando*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- 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. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis* (71), pp. 24-29.
- Rosa, M. (2007). *Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Algarve
- Sarmiento, T. & Sousa, M. M. (2009). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância, *Locus Social*, (2), 47-65.
- Silva, I. L. (2011). Considerações Finais: Das voltas que o projeto dá... . *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 118-132.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contextos e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». Porto: Edições Afrontamento.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: UNICEF.

Varela, M. (2014). *O papel do adulto na promoção da autonomia da criança*  
(Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

Consultado em <http://tinyurl.com/p95u55f>

Documentos Consultados:

- Projeto Educativo: “Um percurso em equipa”, 2013

- Projeto Pedagógico da sala de 1 ano, 2014

## **ANEXOS**

## **ANEXO A. PORTFÓLIO DE CRECHE**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PORTFÓLIO DE CRECHE**

**Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**DANIELA DOS SANTOS MOREIRA**

**FEVEREIRO DE 2015**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	58
CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	59
1. Caracterização para a ação	59
1.1. Meio onde está inserido o contexto	59
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão, organizacional e jurídica	60
1.3. Equipa educativa	60
1.4. Grupo de crianças	61
1.5. Família das crianças	65
1.6. Análise reflexiva	67
1.6.1. Missão, Visão, Valores e Princípios Educativos	67
1.6.2. Princípios Orientadores e Modelo Pedagógico adotado	68
1.6.3. Finalidades Educativas	69
1.6.4. Rotina	70
1.6.5. Espaços Físicos	73
1.6.6. Materiais	75
ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	75
1. Planificação geral	75
1.1. Intenções para a ação	75
2. Planificações Semanais	77
2.1. Semana de 12 a 16 de janeiro	77
2.2. Semana de 19 a 23 de janeiro	79

2.3. Semana de 26 a 30 de janeiro	82
2.4. Semana de 2 a 6 de fevereiro	86
2.5. Semana de 9 a 13 de fevereiro	89
3. Problemática	92
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	92
1. Avaliação Pessoal	92
1.1. Reflexões Diárias	92
1.2. Reflexões Semanais	107
1.3. Avaliação do ambiente educativo	117
1.4. Avaliação do grupo de crianças	118
1.5. Avaliação de duas crianças	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	125

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada surge a realização de um Portfólio com vários objetivos, dos quais destaco: desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequada, através da conceção, organização, preparação, gestão, concretização e avaliação cuidada do contexto educativo e elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças.

Fazendo uma breve contextualização, a minha intervenção decorreu num estabelecimento que pertence à Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, na freguesia de Marvila, que possui duas valências: creche e jardim-de-infância. O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 12 e os 23 meses, fazendo um total de doze crianças. A equipa educativa é composta por uma educadora e duas assistentes operacionais.

O modelo pedagógico adotado pela educadora é o High Scope cuja criança é vista como “«co-construtora» da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógico determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação” (Durão et. al, 2013, p.6). Neste sentido, a minha intervenção teve por base estes princípios, não só nas atividades planeadas mas também na minha postura diária.

Para uma prática de qualidade é necessário uma constante reflexão da minha prática e dos acontecimentos à minha volta. Assim, tanto a prática como a reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática revela algumas questões para responder e incertezas, ou seja, inúmeras possibilidades para refletir. É na reflexão sobre os nossos atos que reside o reconhecimento dos problemas. Desta forma, pretendi ao longo das várias reflexões que fiz refletir sobre como melhor atuar na prática, como organizar o ambiente educativo, como estabelecer relações com a comunidade escolar e com a criança.

O presente Portfólio reúne um conjunto de informações, caracterizações e reflexões sobre o local onde decorreu a minha prática profissional no âmbito da creche. A sua estrutura apresenta quatro partes distintas: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, análise reflexiva da intervenção, processos de avaliação e breves considerações finais.

# CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

## 1. Caracterização para a ação

### 1.1. Meio onde está inserido o contexto

O estabelecimento onde decorreu a prática está situado numa zona de Lisboa “caracterizado por sucessivas vagas de realojamento, sinónimo de zona residencial de famílias social, económica e culturalmente desfavorecidas” (Durão, 2014, p.3).

Pertencente à freguesia de Marvila, esta instituição alberga crianças de vários bairros da zona, designadamente Vale Fundão, Marquês de Abrantes, Alfinetes e Salgados. Todavia, verifica-se uma maior incidência de crianças oriundas do bairro Marquês de Abrantes e Alfinetes. A população que reside estes bairros é, na sua generalidade, “com baixo nível socioeconómico. Baixo nível de escolaridade. Grande incidência de desemprego e/ou emprego precário. Elevado número de famílias monoparentais femininas e de jovens mães. Subsistência de subsídios. Tráfico e consumo de substâncias nocivas. Considerável percentagem de doenças do foro psiquiátrico” (Durão et. al, 2013, p.8).

São muitos os recursos locais nas periferias desta instituição com os quais foi possível estabelecer parcerias. Essas parcerias realizaram-se com serviços de saúde externos (Centro de Saúde de Marvila) e internos (Centro de Saúde Dr. José Domingos Barreiros); com estabelecimentos educativos privados (como a Associação Ester Janz, entre outros), públicos (como o Jardim-de-Infância do Armador, entre outros) e pertencentes à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (Centro de Promoção Social Prodac); com serviços de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (CERCI, LAPSIS, entre outras); e com outros parceiros como a Junta de Freguesia de Marvila, os bombeiros voluntários de Cabo Ruivo, a 14.<sup>a</sup> Esquadra da PSP, entre outros.

Dado que a população do bairro onde está inserido o estabelecimento é maioritariamente uma população envelhecida (“avós que muitas vezes constituem o único suporte material e mesmo afetivo das crianças” (Durão, 2014, p.3)), as

atividades que se realizam com a comunidade não têm obtido a melhor resposta, não oferecendo grande continuidade.

## **1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica**

A minha prática profissional decorreu num estabelecimento que esta integrado na área e influência da Direção de Ação Social Local Oriental da Santa casa da Misericórdia de Lisboa. O edifício foi inaugurado em 1973e abrange duas valências: creche e jardim-de-infância.

As crianças que frequentam este estabelecimento, segundo dados de janeiro de 2013 patentes no Projeto Educativo 2013-2015, têm idades compreendidas entre menos de 1 ano e os 5 anos, sendo que a maioria é do sexo feminino. Existem apenas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma em creche e outra em jardim-de-infância. Nesse sentido, existe uma equipa de técnicos de apoio constituídos por uma psicóloga, um técnico de serviço social e um técnico de educação.

No estabelecimento existem seis salas: uma de berçários, uma dos 12 aos 24 meses, duas dos 24 aos 36 meses e dos do jardim-de-infância (grupos heterogéneos em relação à idade). Segundo dados de janeiro de 2013, existem cerca de 60 crianças em creche e 48 em jardim-de-infância. Todas as salas têm uma educadora e uma auxiliar de serviços gerais. No entanto, o número de assistentes operacionais varia: o berçário e jardim-de-infância têm uma e as restantes salas têm duas.

## **1.3. Equipa Educativa**

Por cada sala de atividades deste estabelecimento estão responsáveis três adultos: uma educadora e duas assistentes operacionais. Para além disso, existe uma quarta pessoa que fica encarregue de outras funções como a alimentação e arrumação do espaço do repouso que tem como designação auxiliar de serviços gerais.

A educadora tem 42 anos e desempenha esta função há 16 anos, dos quais 5 são neste estabelecimento. Tirou o curso de Educadora de Infância na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Neste estabelecimento já trabalhou

com crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, ou seja, berçário, creche e jardim-de-infância.

Uma das assistentes operacionais tem 30 anos e começou a desempenhar esta função neste estabelecimento há 8 anos. Tirou o curso de auxiliar de educação na escola, e já trabalhou em creche e pré-escolar.

A outra assistente operacional desta sala tem cerca de 26 anos e encontra-se neste momento a fazer substituição de uma colega que se encontra em licença de maternidade. Já trabalhou várias vezes nesta instituição como substituta, tanto em pré-escolar como em creche. Há 6 anos que realiza substituições e apenas desempenhou a função de assistente operacional nesta instituição.

A auxiliar de serviços gerais trabalha nesta instituição há 27 anos. Sempre desempenhou esta função que consiste no apoio às salas no que diz respeito às refeições e hora do repouso.

#### **1.4. Grupo de crianças**

O grupo de crianças no qual decorreu a intervenção é composto por 12 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 23 meses. Relativamente ao género, seis são do género feminino e seis são do género masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e residem nas proximidades do estabelecimento que abrange o Vale Fundão, Marquês de Abrantes, Alfinetes, Salgados, Bairro do Condado, Bairro das Amendoeiras e Bairro da Flamenga.

Relativamente ao seu percurso institucional registam-se duas vertentes: as crianças que vieram diretamente de casa e as que frequentaram o berçário. As que vieram diretamente de casa estavam, maioritariamente, ao cuidado dos pais, não havendo registo de nenhuma ama. As 6 crianças que frequentaram o berçário são também as mais velhas (entre os 18 e os 23 meses). Consequentemente as crianças que vieram de casa são as mais novas (entre os 12 e os 14 meses).

A maioria das crianças são filhos únicos sendo que as restantes têm irmãos que já frequentaram este estabelecimento. Ainda neste grupo há um par de gémeos, uma menina e um menino.

Na Tabela 1 estão especificados o género, idade, data de nascimento e percurso institucional de cada criança.

Tabela 1

*Caracterização do grupo de crianças*

Nome da criança	Género	Idade (a 1 de dezembro de 2014)	Data de nascimento	Percurso institucional
A.	Masculino	13 meses	26/10/2013	Veio de casa
A.	Feminino	20 meses	22/03/2013	Frequentou o berçário
D.	Masculino	12 meses	05/11/2013	Veio de casa
E.	Feminino	22 meses	10/01/2013	Frequentou o berçário
G.	Masculino	12 meses	06/11/2013	Veio de casa
H.	Masculino	23 meses	09/12/2012	Frequentou o berçário
L.	Feminino	23 meses	09/12/2012	Frequentou o berçário
L.	Feminino	23 meses	19/12/2012	Frequentou o berçário
M.	Feminino	14 meses	29/09/2013	Veio de casa
S.	Masculino	13 meses	30/10/2013	Veio de casa
S.	Feminino	13 meses	30/10/2013	Veio de casa
T.	Masculino	18 meses	31/05/2013	Frequentou o berçário

*Nota.* Baseado no Projeto Pedagógico da Sala de 1 ano, Durão (2013)

Como afirma Durão (2014), este grupo de crianças apresenta diferenças significativas em termos de desenvolvimento devido ao facto de apresentarem diferenças de idade de quase um ano e também porque as crianças mais novas coincidem com as que vieram pela primeira vez para a creche. Assim, segue-se uma lista de diferenças entre estes dois subgrupos que se fazem sentir:

no grau de à vontade que apresentam na relação com os adultos; na segurança e na forma como exploram os espaços e os materiais; no nível de autonomia relativamente à marcha (algumas crianças ainda não andam), nas refeições, no adormecer; na relação com os pares – os mais crescidos já conseguem pequenos momentos de brincadeira em conjunto enquanto que os mais pequenos ainda brincam independentes dos companheiros, no grau de compreensão nas conversas com os adultos. (Durão, 2014, p.4)

No início do ano letivo os pais da criança preenchem uma ficha de avaliação diagnóstica (ver anexo A – avaliação diagnóstica) para que a educadora fique a conhecer o historial da criança. Esta avaliação está dividida em duas partes: ficha de anamnese e período de adaptação. Na primeira parte levantam-se várias questões relacionadas com a família, historial de gravidez, período neonatal, níveis de desenvolvimento (psicomotricidade global, linguagem, desenvolvimento sócio afetivo e atividade lúdica), rotinas (alimentação, sono e higiene) e saúde. Na segunda parte que diz respeito à adaptação existem duas secções: uma secção onde os pais registam o que consideram que poderá promover a adaptação da criança; e a outra que deve ser fotocopiada e entregue aos pais que reúne um conjunto de informações e estratégias facilitadoras da adaptação.

Após o período de adaptação, preenche-se outro formulário que diz respeito à avaliação desse mesmo período e registo das expectativas (ver anexo B – Avaliação do período de adaptação e registo de expectativas). Este documento é preenchido pela equipa educativa através de uma descrição da relação da criança com a família, adulto e outras crianças e da adaptação às rotinas e atividades; e pela família através de um breve resumo do que sentiram, das dificuldades e fatores facilitadores. Em conjunto com a educadora, delinea-se um conjunto de expectativas em relação ao estabelecimento, desenvolvimento da criança, trabalho pedagógico em sala, entre outros.

O preenchimento do formulário referido anteriormente coincide com a primeira entrevista do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O PDI, como o próprio nome indica, é um plano que pretende registar a evolução do desenvolvimento a vários níveis de cada criança. Este plano contempla dois documentos: grelhas que são preenchidas no período de adaptação, no mínimo três vezes por ano letivo e sempre

que se considere necessário; e o próprio documento intitulado Plano de Desenvolvimento Individual. As grelhas de observação (ver anexo C – grelhas de observação em creche) servem de suporte e revisão para o documento PDI que pretende assinalar as competências adquiridas, emergentes, por adquirir e/ou não observadas. Estas grelhas apresentam um conjunto de indicadores dentro de várias áreas: motricidade larga, motricidade fina, cognitivo, linguagem, autonomia e cuidados pessoais e socio emocional. Para cada uma destas áreas existe um conjunto de sinais de alerta que, caso verificáveis, deve-se proceder à realização de uma reunião para avaliação diagnóstica com o objetivo de intervir rapidamente. Neste sentido, as grelhas e respetivos sinais de alerta divergem segundo a faixa etária (até 12 meses, dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses). Todas as observações devem ser datadas para, posteriormente, passar-se ao preenchimento do documento PDI (ver anexo D – plano de desenvolvimento individual). No PDI indica-se o período de vigência, pelo que cada documento deve ser enumerado. Nele registam-se os objetivos e estratégias/ atividades que tanto a equipa educativa como a família e outros serviços podem tomar para que estes sejam alcançados, dentro de cada área. Neste sentido, o documento PDI é elaborado em conjunto com a educadora e famílias.

Analisando os indicados presentes nas grelhas para a elaboração do PDI dos 12 aos 24 meses, concluo que existem algumas discrepâncias entre as crianças mais velhas e as mais novas. Relativamente á motricidade larga, a maioria das crianças já adquiriu a marcha, todavia em algumas é um aspeto emergente e apenas numa ainda se encontra em aquisição. Outro aspeto ainda dentro desta área que todas as crianças já adquiriram é o atirar a bola ou outro objeto. Ao nível da motricidade fina não me foi possível observar todos os indicadores estipulados mas todas as crianças conseguem amachucar papel e apontar com o dedo indicador. Por outro lado, nem todas conseguem construir torres de três cubos e fazer enfiamentos simples. No que diz respeito ao cognitivo todas as crianças compreendem e brincam ao jogo do “esconde-esconde”, assim como compreendem a noção de “mais”. Contudo, apenas as crianças mais velhas conseguem empilhar objetos e já começaram a adquirir a noção de tamanho. Outras das áreas a ser observada é a linguagem e é nesta que se observam as maiores discrepâncias. As crianças mais velhas palram conversando, compreendem e chamam o nome de algumas pessoas, obedecem a ordens simples, imitam sons de animais, nomeiam imagens de livros, entre outros. Em contrapartida, a

maior parte das crianças mais novas dizem apenas algumas palavras familiares (mãe, pai, papa,...), pedem alimentos comuns dizendo o nome e vocalizam enquanto brincam. Também na autonomia e cuidados pessoais se observam grandes diferenças. As crianças que rondam os 23 meses utilizam um objeto para alcançar outro (“O H. brincava sozinho quando decidiu ir buscar um carrinho que se encontrava na prateleira mais alta da estante. Colocou-se nas pontas dos pés e tentou alcançá-lo, mas sem sucesso. Decide virar uma caixa que continha um bloco ao contrário, colocou-a junto à estante, subiu e alcançou o carrinho.” (Nota de campo, 22 de janeiro de 2015)), enfiam os braços nas mangas e comem sólidos com colher sem apoio, não acontecendo o mesmo com as restantes crianças. No entanto, todas as crianças adormecem sozinhas e mastigam os alimentos. Por último, na área socio emocional todas as crianças brincam de forma independente no meio de outras crianças e repetem ações que provocam o riso/ chamadas de atenção. As crianças mais velhas imitam o adulto e tarefas simples, cumprimentam o adulto à chegada e mostram compreender sentimentos diferentes.

### **1.5. Família das crianças**

Segundo Durão (2014), as famílias da sala de 1 ano “são todas de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 20 e os 38 anos, sendo que a grande maioria tem mais de 25 anos” (p.4). A maioria dos pais possui a escolaridade obrigatória existindo alguns que frequentaram o ensino superior. Alguns pais não têm ocupação, por falta de emprego ou por opção. Os restantes trabalham por conta de outrem.

No que respeita ao agregado familiar existe uma predominância de famílias nucleares, isto é, mãe e pai (alguns casos irmãos). Todavia, “cerca de 30% são famílias alargadas em que coabitam também avós, e cerca de 20% são famílias monoparentais femininas” (Durão, 2014, p.4).

Na Tabela 2 estão especificados a idade, as habilitações escolares e a profissão dos pais de cada criança.

Tabela 2

*Caracterização das famílias das crianças*

Nome da Criança	Nome da Mãe			Nome do Pai		
	Idade	Habilitações Escolares	Profissão	Idade	Habilitações Escolares	Profissão
A.	38	12.º ano	Empregada de Balcão	45	5.º ano	Motorista
A.	22	4.º ano	Desemp.	34	-	Desemp.
D.	28	9.º ano	Desemp.	27	9.º ano	Cantoneiro
E.	36	12.º ano	Assistente operacional	37	7.º ano	Técnico de telecomunicações
G.	38	4.º ano	Desemp.	-	-	-
H.	38	9.º ano	Auxiliar de ação médica	44	6.º ano	Motorista
L.	38	9.º ano	Auxiliar de ação médica	44	6.º ano	Motorista
L.	28	12.º ano	Administradora	30	Licenciatura	Animador sociocultural
M.	28	Licenciatura	Enfermeira	29	Licenciatura	Agente da PSP
S.	31	12.º ano	Desemp.	29	9.º ano	-
S.	32	9.º ano	Empregada Doméstica	34	6.º ano	Desemp.
T.	36	4.º ano	Desemp.	38	9.º ano	Desemp.

Nota. Baseado no Projeto Pedagógico da Sala de 1 ano, Durão (2013) e conversa com educadora

## **1.6. Análise reflexiva**

### **1.6.1. Missão, Visão, Valores e Princípios Educativos**

O Projeto Educativo 2013-2015 deste estabelecimento intitula-se *Um Percorso em Equipa*. Como missão para esta tríade, pretende-se “Promover a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente dos mais desfavorecidos, nas dimensões social, cultural e económica” (Durão et. al, 2013, p.5). Dada a localização do estabelecimento e a população a que presta serviços, considero que esta missão de máxima importância pois para mudar mentalidades e estilos de vida é mais fácil e certamente dará mais frutos se se investir nas gerações futuras. No presente, importa assegurar as condições básicas às crianças, nomeadamente de segurança, bem estar e alimentação, daí que esta instituição pretenda melhorar a qualidade de vida da população.

São seis os valores defendidos no Projeto Educativo 2013-2015: compromisso, ética, rigor e integridade, inovação, valorização das pessoas e da cultura interna da instituição e responsabilidade social e ambiental. O compromisso e a ética encontram-se muito relacionados na medida em que se pretende assumir o compromisso de respeito ao outro independentemente das suas diferenças, através de uma ética baseada no respeito e na aceitação do outro. Uma vez que este estabelecimento serve pessoas de várias etnias, condições sociais e idades variadas, considero estes valores bastante pertinentes para se inculcirem desde cedo nas crianças e para tentar, aos poucos, introduzir ou desenvolver nas famílias. O rigor e a integridade são outros valores a serem inculcidos, sobretudo neste contexto. É preciso impor limites e barreiras para que se perceba que a nossa liberdade termina onde começa a do outro. A inovação é um valor que, a meu ver, ocorre a par do crescimento e desenvolvimento. Se a sociedade está em constante mudança, as instituições têm que saber acompanhar esse ritmo e inovar os seus processos e práticas, não esquecendo a missão a que se propõe.

O modelo de intervenção social adotado neste estabelecimento e, em geral, na Santa Casa da Misericórdia (SCML) é o Modelo Ecológico proposto por Urie Bronfenbrenner. Este modelo “postula que a realidade familiar, social e cultural, deve ser entendida como um todo articulado, ou seja, como um sistema composto por

diferentes subsistemas que se articulam entre si, de forma dinâmica” (Durão et. al, 2013, p.6). Ainda segundo este autor, só há desenvolvimento quando acontece uma mudança duradoura no tempo, isto é, no modo como o indivíduo compreende o ambiente que o rodeia e como se relacionar com ele. Considero esta ideia bastante pertinente para a profissão de educadores de infância. A nossa função não é, de todo, a de transmitir conhecimentos e esperar que cada criança os apreenda da mesma forma. Um educador de infância guia o caminho das crianças levando-as a percorrê-lo da forma mais saudável e completa. Algumas crianças demorarão mais tempo a percorrê-lo, outras precisarão de mais apoio e, certamente, os atalhos escolhidos irão ser díspares. O que um profissional de educação tem que ter consciência é que cada criança possui a sua individualidade e que não deve ser entendida como um ser “sobre o qual se repercute o ambiente, ma antes, como uma entidade em desenvolvimento e dinâmica, que se vai implicando progressivamente no ambiente e consequentemente influenciando e reestruturando o meio em que vive” (Durão et. al, 2013, p.6). Para tal, precisa do apoio do da família e outros seres que se articulem de forma a proporcionar uma relação recíproca e bidirecional entre o indivíduo e o ambiente.

### **1.6.2. Princípios Orientadores e Modelo Pedagógico adotado**

O modelo pedagógico em que se baseia toda a instituição (creche e jardim-de-infância) é o High Scope. Neste modelo em que a aprendizagem se baseia numa pedagogia ativa, “a criança é «co-construtora» da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógico determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação” (Durão et. al, 2013, p.6). Segundo este autor, o modelo High Scope vê a criança como um aprendiz ativo, ou seja, aprende melhor a partir das atividades que ele próprio planeia. São cinco os princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa deste modelo, segundo o Projeto Educativo 2013-2015. Na figura 1 segue-se a “Roda de Aprendizagem” que esquematiza estes princípios.



Figura 1. Imagem retirada do Projeto Educativo 2013-2015

### 1.6.3. Finalidades Educativas

As finalidades educativas que a educadora definiu para este grupo estão diretamente relacionadas com a aprendizagem ativa defendida pelo modelo High Scope. Neste sentido, os objetivos gerais baseiam-se em cinco pilares fundamentais neste modelo: “a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a observação/ avaliação e um pilar paralelo que é o trabalho com as famílias” (Durão, 2014, p.9).

Neste seguimento, tendo em conta o que foi referido anteriormente e as características do grupo, os objetivos gerais para a ação são:

Proporcionar às crianças oportunidades de ação e interação ricas e variadas dando-lhes tempo e espaço de exploração; desenvolver uma relação de confiança, afeto e respeito entre adulto-criança, no sentido desta última sentir apoio, encorajamento e segurança; criar um ambiente calmo, seguro, organizado segundo os interesses e capacidades das crianças; criar uma rotina diária consistente onde a

criança se sinta segura e capaz de prever a sequência dos acontecimentos e onde haja lugar para o trabalho de estimulação das várias áreas de desenvolvimento; observar constantemente as crianças e refletir em equipa no sentido de se encontrar sempre as estratégias mais adequadas e também de se proceder a eventuais despistes de problemáticas comportamentais que necessitem de uma intervenção mais específica; e estabelecer com as famílias uma relação de respeito, confiança, comunicação positiva, em que estas se sintam envolvidas, valorizadas e motivadas a colaborar no trabalho da creche. (Durão, 2014, pp. 9 e 10)

Ainda segundo o mesmo autor delineou-se um conjunto de objetivos específicos que pretendem desenvolver e estimular as capacidades de três grandes áreas: área sócio afetiva, área físico-motora e área cognitiva. Para que os objetivos possam ser atingidos existe um conjunto de estratégias que proporcionam à criança oportunidades de ação e interação através de atividades de exploração mais ou menos orientadas.

#### **1.6.4. Rotina**

A rotina em creche pretende proporcionar segurança e estabilidade e, para tal, deve ser constante e estável. “Essa rotina é composta pelos momentos de acolhimento, planeamento da(s) atividade(s) a desenvolver, trabalho (realização das atividades planeadas), recreio, refeições, repouso e higiene” (Durão, 2014, p.13). A adoção de uma rotina diária permite que as crianças sejam capazes de antecipar o que vai acontecer, possibilitando um maior controlo sobre o seu dia-a-dia.

A sala de atividades onde decorreu esta prática possui uma rotina diária segundo um horário que é simultaneamente estruturado, previsível e flexível, em que os diferentes momentos têm sentido para as crianças. Na tabela 3 segue-se o modelo de um “dia tipo” para estas crianças.

Tabela 3

*Rotina Diária*

Horário	Rotina
09:00 – 10:00	Acolhimento Reforço da Manhã
10:00 – 11:30	Atividades Livres Atividades Orientadas
11:30 – 12:15	Almoço Higiene
12:15 – 15:00	Repouso
15:00 – 15:30	Higiene Reforço da Tarde
15:30 – 17:00	Atividades Livres Atividades Orientadas

*Nota.* Baseado na observação diária.

Ao observar a tabela acima pode-se verificar que a rotina definida para este grupo de crianças tem cinco momentos importantes: o acolhimento, atividades, alimentação, higiene e repouso.

O **acolhimento** é um momento muito importante e que deve ser tranquilo e caloroso de modo a transmitir segurança e bem-estar à criança e às famílias. Numa fase inicial, ainda no processo de adaptação, o acolhimento pode e deve ser mais demorado de modo a que a separação da família não seja brusca e não acarrete repercussões para a criança. Neste grupo de crianças, o acolhimento nem sempre era realizado pela educadora uma vez que o estabelecimento abria às 7h30 e, por vezes, o horário da educadora era de entrar às 10h. Todavia, os horários da equipa educativa foram feitos de modo a que ou a educadora ou alguma das assistentes operacionais estejam presentes para que a criança identifique alguma cara familiar no momento de separação com a família. Neste sentido, das 7h30 às 9h as crianças encontram-se numa sala à parte, juntamente com crianças de todas as salas, exceto o berçário. Das observações que fiz a este espaço, apercebi-me que as crianças mais velhas têm um

maior à vontade para explorar o espaço, não interagindo com crianças de outras salas. Em contrapartida, as crianças mais novas sentem-se um pouco inseguras por estarem num espaço que lhes é desconhecido, permanecendo ao colo ou muito próximo do adulto que a acolheu. Ainda referente ao acolhimento, apesar de a educadora avisar constantemente os familiares, ainda há crianças a chegar à instituição depois das 10h o que por vezes dificulta a separação e/ou interrompe alguma atividade mais orientada.

As **atividades** que ocorrem nesta sala são de cariz livre e espontâneo ou mais orientadas e estruturadas. As primeiras dizem respeito a todos os momentos vivenciados pela criança sem a intervenção direta do adulto, onde de uma forma livre e não direcionada, a criança explora tudo o que a rodeia. Para além da exploração do espaço que a rodeia e da descoberta constante de novos materiais e/ou função dos mesmos, a criança interage com os seus pares desenvolvendo competências e aprendendo a conhecer-se a si e aos outros. Segundo Durão (2014), devido à escassez de material lúdico, as atividades são baseadas na espontaneidade e imaginação do adulto e das experiências e ocorrências que vão sendo vividas, tendo sempre por base as intencionalidades educativas. Todavia, as atividades orientadas são, geralmente, introduzidas a pequenos grupos com algumas variáveis consoante a faixa etária.

No tempo de **alimentação**, privilegia-se a refeição como um momento agradável, tranquilo e que proporciona bem-estar, onde todos estão reunidos à mesa ao mesmo tempo. As crianças mais velhas comem sozinhas com uma colher não necessitando de nenhuma ajuda, excetuando um ou outro dia. Por outro lado, as crianças mais novas têm de ser ajudadas. Como não existe um adulto por criança, havia sempre algumas que tinham de esperar o que por vezes criava desconforto e causava choro por parte de algumas crianças. Penso que poderia utilizar-se outra estratégia como começar a dar mais cedo a algumas deixando as restantes em atividades livres. No entanto concordo com a educadora quando esta tem como intenção criar hábitos de partilha e de grande grupo, pois mesmo que alguma criança não quisesse terminar a sua refeição, tinha que ficar sentada à mesa com o restante grupo.

Relativamente à **higiene**, considero que este é um momento privilegiado em que existe um contacto direto e muito próximo com uma criança. Criam-se laços, realizam-se descobertas e aprendizagens que têm tanto valor como uma atividade orientada. Neste sentido, cabe ao adulto promover esta interação demorando o tempo que for necessário com cada criança.

Por último, o **repouso** é uma rotina essencial para as crianças desta idade pois permite o crescimento e o desenvolvimento da criança. Algumas crianças utilizam objetos que lhes confere mais conforto, como a chucha ou a fralda. Não obstante, o adulto deve proporcionar um ambiente tranquilo e agradável tendo consciência de que cada criança merece ter um momento de atenção individualizado (um aconchego, um beijinho, embalar,...).

#### **1.6.5. Espaços Físicos**

Os espaços físicos que as crianças deste grupo utilizam são a sala de atividades, a área da higiene e o espaço exterior.

A **sala de atividades** é um espaço bastante amplo que tem a possibilidade de ser dividido em duas partes através de umas portas de fole que se encontram a meio da mesma. O pavimento é confortável e macio; a parede, que está ao nível das crianças, é forrada com material lavável. As paredes e teto apresentam cores suaves, proporcionando um ambiente calmo e agradável. A sala possui duas portas que dão para o corredor que dá acesso ao interior do edifício, uma porta de emergência que dá acesso ao espaço exterior e uma porta que dá acesso à área da higiene. É um espaço bastante iluminado com janelas que vão desde praticamente o chão até ao teto, permitindo que as crianças se debrucem nos parapeitos. Podemos encontrar áreas de interesse para a criança que apenas estão identificadas com o nome, nomeadamente a área da casa, a área dos livros e descanso, a área dos jogos e brinquedos, a área do movimento e a área polivalente. Em cada uma dessas áreas existem utensílios que propiciam a brincadeira, como bonecos, utensílios de cozinha, livros, almofadas, jogos de construção e encaixe, carrinhos e materiais acolchoados (tapete, túnel, escada, roda). À entrada da sala existe um armário alto onde se encontram os documentos e dossiês e, por cima, uma caixa com as pastas individuais das crianças onde a família deve assinar e colocar a hora de entrada e saída da criança. Nessa pasta encontram-se, também, os sumários de cada dia. Existem, ainda, dois armários que são restritos

às crianças dado que um deles é onde se guardam as camas para a hora do repouso e o outro onde se guardam materiais de reciclagem, tintas, tesouras, colas, entre outros. A área polivalente possui três mesas que estão unidas formando uma mesa grande com cadeiras pequenas suficientes para todas as crianças sentarem-se à sua volta. Neste espaço realizam-se jogos de construção e encaixe, atividades plásticas e todas as refeições (reforço da manhã, almoço, reforço da tarde). Os trabalhos realizados pelas crianças assim como fotografias das mesmas são colocados nas paredes por toda a sala, bem como à entrada da sala. É também nesse espaço que se encontram os cabides individuais das crianças, onde se coloca o casaco e outros pertences, assim como um placard que contém um resumo da semana através de fotos e pequenas frases do que foi realizado. Esse cartaz é preenchido no final do dia de sexta-feira ou na segunda-feira da semana seguinte. Considero que o educador deve ter sempre em mente que os espaços podem sofrer alterações consoante o desenvolvimento das crianças e o proveito que estas tiram dos mesmos. Todavia, existem parâmetros que devem ser considerados, nomeadamente: o espaço, no sentido em que cada área deve ter o seu próprio espaço e nele devem poder brincar várias crianças em simultâneo; os materiais que a compõe, deve-se dar primazia a materiais do quotidiano de modo a facilitar a sua função e apelar à reciclagem; o nível do ruído, na medida em que deve-se ter atenção em não colocar, por exemplo, a área da leitura junto a à área da casa pois o ruído pode provocar distrações; e a fácil circulação entre as várias áreas permitindo, também, uma boa visibilidade para todas elas.

A **área da higiene** é um espaço que é utilizado apenas pelo grupo desta sala e que possui ligação direta à mesma. Aí podemos encontrar sanitas e lavatórios adequados ao tamanho das crianças e três bancadas muda-fraldas. Cada criança possui a sua gaveta devidamente identificada com o nome e fotografia onde se pode guardar todo o material de higiene (fraldas, toalhetes, cremes), roupa e chuchas.

Relativamente ao **espaço exterior**, este é, também, um espaço que possui ligação direta pela sala e que só é frequentado por este grupo de crianças. No entanto, apesar de ser um espaço específico desta sala, ele é aberto para todo o espaço exterior da instituição, o que permite haver momentos de exploração e contacto com outras salas. É um espaço ligeiramente desnivelado que possui arbustos, terra, uma parte com cimento e outra com piso de borracha. Para além de poderem explorar a

natureza este espaço possui bastantes triciclos, cavalos de baloiço, um escorrega, uma casa em tamanho grande e alguns pneus. Uma vez que possui um toldo que pode ser recolhido quando necessário, as crianças podem brincar livremente em dias de muito sol, não comprometendo a sua saúde.

#### **1.6.6. Materiais**

Os materiais que existem na sala, apesar de não serem em grande número, são variados e de boa qualidade. Todas as áreas estão equipadas com materiais que remetem para o tema. Assim, encontramos pratos, colheres, um fogão, bonecos e roupas na área da casa; livros e almofadas na área dos livros; jogos de encaixe, jogos de correspondência, animais de plástico, legos e carros na área dos jogos e brinquedos e materiais acolchoados (tapete, túnel, escada, roda) na área do movimento. Para as atividades plásticas existem lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro grossas, tinta guache, folhas de impressão, papel manteiga, entre outros materiais. As mesas e cadeiras possui a altura adequada às crianças, existindo três cadeiras maiores para os adultos. Na sala existe, também, um espelho colocado a partir do chão que é muitas vezes utilizado por vontade das crianças ou sugestão dos adultos.

O facto de na área da casa utilizarem-se materiais familiares e de uso doméstico, privilegia a exploração e o jogo de imitação. Roupas que as crianças podem vestir, malas que podem encher, esvaziar e transportar materiais, telefones reais que estão inutilizados, facilitam a aprendizagem do real e a criação de novos conceitos. Um dos aspetos que observei, prende-se com o facto de quando algum material se danificava ou encontrava-se em mau estado de conservação, as assistentes ou educadora deitavam no lixo. Como afirma Oliveira-Formosinho (2013), “os materiais devem ser: limpos, conservados e seguros, e selecionados para que possam ser usados de diferentes formas, para encorajar a criatividade da criança” (p.85).

## **ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **1. Planificação Geral**

#### **1.1. Intenções para a ação**

De acordo com a caracterização reflexiva do contexto educativo apresentada anteriormente, são três os âmbitos em que pretendo intervir através de intenções educativas: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

No que diz respeito às intenções para a ação com as crianças, destaco três como sendo prioritárias no contexto socioeducativo em que o grupo se insere:

- a. Promover a autonomia e participação ativa na gestão e funcionamento da sala.
- b. Criar uma rotina diária constante onde a criança se sinta segura e capaz de prever os acontecimentos.
- c. Criar um ambiente seguro de aprendizagem tendo por base os gostos e interesses das crianças, dando-lhes tempo e espaço de exploração.

Quanto às famílias, considero serem fundamentais as seguintes intenções:

- a. Estabelecer uma relação de respeito e confiança com as famílias através de um diálogo diário.
- b. Envolver as famílias em todo o processo educativo convidando-as a ver e participar nos trabalhos dos seus filhos.

Por último, as minhas intenções para o trabalho com a equipa educativa da sala são:

- a. Criar uma relação de confiança e segurança de modo a desenvolver todo o trabalho de planificação e tarefas na sala.
- b. Realizar planificações conjuntas com toda a equipa educativa de modo a tirar o máximo partido das atividades.

### **O que se pretende**

No final desta prática profissional, pretendo que as crianças desenvolvam várias competências dentro das diferentes áreas de conteúdo. Tendo em conta que nestas idades qualquer diferença etária faz a diferença, é espectável que nem todas atinjam os mesmos objetivos e concretizem as mesmas competências. Contudo, pretendo que cada criança evolua e experiencie diversas situações em diversos contextos. Uma secção mais à frente, elaborarei uma tabela com o registo das observações de tópicos das várias áreas, no início e no final da minha prática.

## 2. Planificações Semanais

### Semana de 12 a 16 de janeiro de 2014

PLANEAMENTO	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<u>Área físico-motora:</u>  - desenvolver a motricidade fina;  - executar ações minuciosas (agarrar coisas pequenas).
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	Continuação da decoração de chapéus-de-chuva, designadamente rasgar papel e amachuca-lo para, numa fase posterior, colar perto dos respetivos chapéus-de-chuva.
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	<u>Espaço:</u> a educadora senta-se no tapete e começa a realizar a atividade convidando as crianças a sentarem-se à sua volta para fazerem o mesmo. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.  <u>Material:</u> papel seda azul
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Enquanto a educadora realiza a atividade com as crianças que querem participar, as que não querem ficam supervisionadas por uma assistente. A outra assistente pode auxiliar as crianças mais novas que querem participar na atividade.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças encontram-se sentadas no chão em roda com o material no centro da mesma. A educadora que também se encontra na roda vai realizando a atividade recorrendo à demonstração e à explicação.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	À medida que a educadora rasga o papel, deve ir fazendo referência ao som que ocorre quando rasgamos de forma a cativar as crianças a fazer o mesmo. Quando está a amachucar o papel, a

	educadora deve dizer que parecem bolinhas e atirá-las ao ar de modo a parecer chuva. Pede que as crianças façam o mesmo.
<p>Avaliação/indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima educativo</li> <li>- Responsividade das crianças e dos adultos</li> <li>- Comportamentos observados/necessidades de mudança</li> </ul>	<p><u>Indicadores para a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra interesse na atividade</li> <li>- segue as indicações da educadora</li> </ul> <p><u>Indicadores para a educadora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá espaço à criatividade e tempo de cada criança</li> <li>- incentiva a criança através de feedback positivo e de reforço</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	

		REALIZAÇÃO				
		2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
09:00	–	Acolhimento				
10:00		Reforço da manhã				
10.00 11:30	–	Atividade “pintura com canetas de feltro”	Atividade “rasgagem de papel” (ver anexo E – fotografias das atividades)	Atividade “rasgagem de papel”	(falta justificada)	Atividade “canção sobre a chuva”
11:30	–	Almoço				
12:15		Higiene				
12:15 15:00	–	Repouso				

15:00	–	Higiene				
15:30		Reforço da tarde				
15:30	–	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
17:00						

**Semana de 19 a 23 de janeiro de 2014**

<b>PLANEAMENTO</b>	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<p><u>Área físico-motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- desenvolver a motricidade global;</li> <li>- movimentar-se e deslocar-se de várias formas.</li> </ul>
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	<p>De forma a desenvolver a motricidade fina criar momentos de exploração de massa de farinha.</p> <p>De forma a desenvolver a motricidade global criar um percurso onde se possa explorar várias formas de deslocamento (andar, saltar, rastejar, rolamento à frente).</p>
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	<p><b>MASSA DE FARINHA</b></p> <p><u>Espaço:</u> a educadora senta-se à mesa e começa fazer a massa convidando as crianças a verem o que está a fazer. De seguida deve-se disponibilizar o preparado para que as crianças também possam mexer. Quando a massa estiver pronta reparte-se por todas e deixa-se as crianças explorarem livremente. As crianças que não quiserem participar</p>

	<p>na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> recipiente, farinha, água</p> <hr/> <p>PERCURSO</p> <p><u>Espaço:</u> depois do percurso montado, a educadora convida a criança a experimentarem os materiais exemplificando as vezes que necessário. Deve ir auxiliando em algumas passagens mais complexas e as crianças que apresentem alguma dificuldade. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Materiais:</u> colchões, desnível, escadas, escorrega</p>
<p>Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)</p>	<p>Enquanto a educadora realiza as atividades com as crianças que querem participar, as que não querem ficam supervisionadas por uma assistente. A outra assistente pode auxiliar as crianças mais novas que querem participar na atividade.</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Na atividade da massa de farinha as crianças encontram-se sentadas na mesa e realizam a atividade individualmente.</p> <p>Na atividade do percurso as crianças circulam livremente pelo espaço mas a educadora deve ir dando indicações do percurso que deve ser feito para evitar algum acidente (ex.: começar sempre pelo mesmo lado).</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Na atividade da massa de farinha a educadora deve ir fazendo a atividade juntamente com as crianças. Deve incentivá-las a experimentar formas diferentes das que estão a fazer. Individualmente ou em grande grupo, pode aproveitar para fazer observações como “esta bolinha é mais pequena que esta”, “aquela é muito grande”. Independentemente das construções,</p>

	<p>todas devem ser valorizadas.</p> <p>Na atividade do percurso a educadora deve ir acompanhando o percurso nas estações mais complexas tendo o auxílio da assistente para as crianças mais novas. Nesta atividade não se deve valorizar tanto o “bem feito” mas sim o experimentar. Neste sentido, a educadora deve ir dando feedback positivo e de reforço durante toda a atividade.</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima educativo</li> <li>- Responsividade das crianças e dos adultos</li> <li>- Comportamentos observados/ necessidades de mudança</li> </ul>	<p><u>Indicadores para a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra interesse na atividade</li> <li>- segue as indicações da educadora</li> <li>- experimenta a massa de farinha</li> <li>- realiza o percurso</li> </ul> <p><u>Indicadores para a educadora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá espaço à criatividade e tempo de cada criança</li> <li>- incentiva a criança através de feedback positivo e de reforço</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	

		<b>REALIZAÇÃO</b>				
		2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
09:00	–	Acolhimento				
10:00		Reforço da manhã				
10.00	–	Atividades	Atividade “moldagem de	Atividades	(falta	(falta

11:30	livres	massa de pão” (ver anexo E – fotografias das atividades)	livres	justificada)	justificada)
11:30 – 12:15	Almoço Higiene				
12:15 – 15:00	Repouso				
15:00 – 15:30	Higiene Reforço da tarde				
15:30 – 17:00	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

**Semana de 26 a 30 de janeiro 2014**

<b>Planeamento</b>	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<p><u>Área físico-motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- desenvolver a motricidade global;</li> <li>- movimentar-se e deslocar-se de várias formas.</li> </ul> <p><u>Área cognitiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos conceitos</li> </ul>
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	De forma a desenvolver a motricidade global criar um percurso onde se possa explorar várias formas de deslocamento (andar, saltar, rastejar, rolamento à

	<p>frente).</p> <p>De forma a desenvolver a motricidade fina e a aquisição de novos conceitos, explorar uma caixa dos sentidos que inclua materiais de natureza diversa.</p>
<p>Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)</p>	<p>PERCURSO</p> <p><u>Espaço:</u> depois do percurso montado, a educadora convida a criança a experimentarem os materiais exemplificando as vezes que necessário. Deve ir auxiliando em algumas passagens mais complexas e as crianças que apresentem alguma dificuldade. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Materiais:</u> colchões, desnível, escadas, escorrega</p> <p>CAIXA DOS SENTIDOS</p> <p><u>Espaço:</u> a educadora senta-se no tapete e convida as crianças a verem o que ela tem à frente, sentando-as à sua volta. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> caixa dos sentidos com diversos materiais</p>
<p>Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)</p>	<p>Enquanto a educadora realiza as atividades com as crianças que querem participar, as que não querem ficam supervisionadas por uma assistente. A outra assistente pode auxiliar as crianças mais novas que querem participar na atividade.</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Na atividade do percurso as crianças circulam livremente pelo espaço mas a educadora deve ir dando indicações do percurso que deve ser feito para evitar algum acidente (ex.: começar sempre pelo mesmo lado).</p>

	<p>Na atividade da caixa dos sentidos as crianças encontram-se sentadas em roda enquanto a caixa circula uma vez por todas, com o auxílio da educadora, de forma a que cada uma retire um objeto.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Na atividade do percurso a educadora deve ir acompanhando o percurso nas estações mais complexas tendo o auxílio da assistente para as crianças mais novas. Nesta atividade não se deve valorizar tanto o “bem feito” mas sim o experimentar. Neste sentido, a educadora deve ir dando feedback positivo e de reforço durante toda a atividade.</p> <p>Na atividade da caixa dos sentidos a educadora deve deixar que cada criança retire um objeto da mesma e o explore à sua vontade, podendo dar pistas para que esta cheire, apalpe, abane, atire, etc. Esta atividade requer um acompanhamento mais individual uma vez que cada criança tem um objeto diferente. Se a criança quiser levantar-se para ir explorar o seu objeto em algum contexto não lhe deve ser negada a vontade.</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima educativo</li> <li>- Responsividade das crianças e dos adultos</li> <li>- Comportamentos observados/ necessidades de mudança</li> </ul>	<p><u>Indicadores para a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra interesse na atividade</li> <li>- segue as indicações da educadora</li> <li>- realiza o percurso</li> <li>- experimenta o objeto com os vários sentidos</li> </ul> <p><u>Indicadores para a educadora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá espaço à criatividade e tempo de cada criança</li> <li>- incentiva a criança através de feedback positivo e de reforço</li> </ul>

Identificação/planificação de novas possibilidades	
----------------------------------------------------	--

		<b>REALIZAÇÃO</b>				
		2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
09:00	–	Acolhimento				
10:00		Reforço da manhã				
10:00	–	Atividade “silhuetas” (ver anexo E – fotografias das atividades)	Atividades livres no exterior	Atividade “percurso de expressão motora” (ver anexo E – fotografias das atividades)	Atividade “massa mágica” (ver anexo E – fotografias das atividades)	Atividade “caixa dos sentidos” (ver anexo E – fotografias das atividades)
11:30	–	Almoço				
12:15		Higiene				
12:15	–	Repouso				
15:00	–	Higiene				
15:30		Reforço da tarde				
15:30	–	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
17:00						

**Semana de 2 a 6 de fevereiro de 2014**

<b>PLANIFICAÇÃO</b>	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<p><u>Área físico-motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- desenvolver a motricidade fina;</li><li>- executar ações minuciosas.</li></ul> <p><u>Área cognitiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos conceitos.</li></ul>
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	<p>De forma a desenvolver a motricidade fina realizar-se-ão duas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- desenho com lápis de cera de várias cores em “papel manteiga”;</li><li>- técnica do carimbo com esponjas em “papel manteiga” que contém uma máscara de papel que servirá para uma próxima atividade relacionada com o carnaval;</li></ul> <p>De forma a desenvolver a aquisição de novos conceitos, realizar uma audição de vários sons e, em grande grupo, fazê-los corresponder à imagem que representa.</p>
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	<p>DESENHO COM LÁPIS DE CERA e TÉCNICA DO CARIMBO</p> <p><u>Espaço:</u> As crianças sentam-se na mesa e realizam o seu desenho individualmente. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> várias caixas com lápis de cera, “papel manteiga”, esponjas, tinta guache, máscaras de papel.</p>

	<p><b>AUDIÇÃO DE VÁRIOS SONS</b></p> <p><u>Espaço:</u> A educadora e as crianças sentam-se no chão com o rádio e as imagens. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> rádio, CD com vários sons, imagens reais, fantoche.</p>
<p>Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)</p>	<p>Enquanto a educadora realiza as atividades com as crianças que querem participar, as que não querem ficam supervisionadas por uma assistente. A outra assistente pode auxiliar as crianças mais novas que querem participar na atividade.</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Na atividade do desenho com lápis de cera as crianças que a querem realizar sentam-se à mesa e partilham os lápis de cera com as restantes.</p> <p>Na atividade da técnica do carimbo a educadora convida duas ou três crianças de cada vez a realizá-la de modo a poder fazer um acompanhamento mais próximo, ajudando-as e questionando-as.</p> <p>Na atividade da audição de vários sons as crianças encontram-se sentadas em roda juntamente com a educadora que lhes vai pedindo que escutem, identifiquem e imitem os sons que ouvem.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Tanto na atividade do desenho com lápis de cera como a da técnica do carimbo, a educadora prepara os materiais e, como é habitual, as crianças mais velhas começam de imediato a explorá-lo. A educadora aproveita para convidá-las a sentarem-se, incentivando as restantes a entrarem na atividade.</p> <p>Na atividade da audição de vários sons a educadora apresenta às crianças uma “amiga” que tem uma coisa para lhes mostrar. De seguida coloca um som</p>

	que faça as crianças pararem e irem ver o que se está a acontecer. Convida-as a sentarem-se e a ouvirem mais sons, ao mesmo tempo que os vai identificando com as imagens reais, utilizando o fantoche para as cativar.
<p>Avaliação/indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima educativo</li> <li>- Responsividade das crianças e dos adultos</li> <li>- Comportamentos observados/ necessidades de mudança</li> </ul>	<p><u>Indicadores para a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra interesse na atividade</li> <li>- segue as indicações da educadora</li> <li>- partilha os lápis de cera</li> <li>- ouve os vários sons</li> <li>- identifica alguns sons</li> </ul> <p><u>Indicadores para a educadora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá espaço à criatividade e tempo de cada criança</li> <li>- incentiva a criança através de feedback positivo e de reforço</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	

		<b>REALIZAÇÃO</b>				
		2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
09:00	–	Acolhimento				
10:00		Reforço da manhã				
10.00	–	Atividade “dança dos <i>caricas</i> ” (ver anexo E – fotografias das	Atividade “técnica do carimbo” (ver anexo E – fotografias das	Atividades livres	Atividade “expressão motora com lenços”	Atividades livres
11:30						

		atividades)	atividades)			
11:30 12:15	–	Almoço Higiene				
12:15 15:00	–	Repouso				
15:00 15:30	–	Higiene Reforço da tarde				
15:30 17:00	–	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

**Semana de 9 a 13 de fevereiro de 2014**

<b>PLANEAMENTO</b>	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<p><u>Área cognitiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos conceitos.</li> <li>- desenvolvimento da expressão dramática através da imitação</li> </ul>
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	<p>De forma a desenvolver a aquisição de novos conceitos, realizar uma audição de vários sons e, em grande grupo, fazê-los corresponder à imagem que representa.</p> <p>De forma a desenvolver a expressão dramática, levar para a sala uma “arca das trapalhadas” que contém adereços e outros materiais propícios para o jogo simbólico.</p>

<p>Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)</p>	<p>AUDIÇÃO DE VÁRIOS SONS</p> <p><u>Espaço:</u> A educadora e as crianças sentam-se no chão com o rádio e as imagens. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> rádio, CD com vários sons, imagens reais, fantoche.</p> <hr/> <p>ARCA DAS TRASPALHADAS</p> <p><u>Espaço:</u> A educadora coloca a arca no meio da sala de atividades e cada criança retira o objeto que entender. As crianças que não quiserem participar na atividade brincam nas restantes áreas.</p> <p><u>Material:</u> arca, vários objetos</p>
<p>Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)</p>	<p>Enquanto a educadora realiza as atividades com as crianças que querem participar, as que não querem ficam supervisionadas por uma assistente. A outra assistente pode auxiliar as crianças mais novas que querem participar na atividade.</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Na atividade da audição de vários sons as crianças encontram-se sentadas em roda juntamente com a educadora que lhes vai pedindo que escutem, identifiquem e imitem os sons que ouvem.</p> <p>Na atividade da “arca das trapalhadas” a educadora coloca a arca no meio da sala e cada criança retira o objeto que entender, permanecendo à sua volta e podendo andar pelo espaço da sala experimentando e vendo-se ao espelho.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)</p>	<p>Na atividade da audição de vários sons a educadora apresenta às crianças uma “amiga” que tem uma coisa para lhes mostrar. De seguida coloca um som que faça as crianças pararem e irem ver o que se</p>

	<p>está a acontecer. Convida-as a sentarem-se e a ouvirem mais sons, ao mesmo tempo que os vai identificando com as imagens reais, utilizando o fantoche para as cativar.</p> <p>Na atividade da “arca das trapalhadas” a educadora sai da sala e coloca alguns adereços de modo a ficar disfarçada. De seguida bate à porta e, apresentando a arca, diz que tem um presente fantástico para as crianças. Convida-as a experimentarem dando ênfase a cada objeto que for retirado.</p>
<p>Avaliação/indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima educativo</li> <li>- Responsividade das crianças e dos adultos</li> <li>- Comportamentos observados/ necessidades de mudança</li> </ul>	<p><u>Indicadores para a criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra interesse na atividade</li> <li>- ouve os vários sons</li> <li>- identifica alguns sons</li> <li>- participa na atividade</li> <li>- experimenta vários adereços</li> <li>- atribui significado aos adereços</li> </ul> <p><u>Indicadores para a educadora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá espaço à criatividade e tempo de cada criança</li> <li>- incentiva a criança através de feedback positivo e de reforço</li> </ul>
<p>Identificação/planificação de novas possibilidades</p>	

	<b>REALIZAÇÃO</b>				
	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>

09:00	–	Acolhimento				
10:00		Reforço da manhã				
10:00	–	Atividade “dança dos Caricas”	Atividades livres no exterior (ver anexo E – fotografias das atividades)	Atividade “sons dos animais”	Atividade “arca da trapalhada”	Visualização de um teatro “A rainha das cores”
11:30	–	Almoço				
12:15		Higiene				
12:15	–	Repouso				
15:00	–	Higiene				
15:30		Reforço da tarde				
15:30	–	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
17:00						

### 3. Problemática

Ao longo destas seis semanas não surgiu nenhum tema que considere ser uma problemática para eu estudar aprofundadamente. Alguns temas foram surgindo os quais abordei em algumas reflexões semanais. Tendo em conta o grupo de crianças com quem trabalhei e as conversas que fui tendo com a educadora, apenas o tema da importância do brincar nestas idades me tenha suscitado mais interesse. Todavia, não identifiquei nenhuma problemática a trabalhar.

## PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

### 1. Avaliação Pessoal

#### 1.1. Reflexões Diárias

### 5 de janeiro

O primeiro dia depois de umas semanas fora correu bastante bem. Notou-se que algumas crianças ainda se recordavam de mim pois abordaram-me quando cheguei e não se mostraram muito reticentes à minha presença. Optei por me sentar no canto da leitura e esperar que os que ainda se encontravam mais hesitantes se aproximassem. Não resultou. No entanto, como muitas crianças se juntaram para ver o que eu estava a fazer, essas crianças cederam à curiosidade e aproximaram-se, começando ali uma pequena brincadeira com toda a sala.

Tive receio de me aproximar muito rápido e que depois as crianças estranhassem a minha presença, daí que tenha optado por esta estratégia. Mas senti que houve crianças que no fim do dia ainda não tinha criado muita ligação nem tinha interagido muito com elas. Ainda estou no primeiro dia mas penso que poderia ter trazido algo como um fantoche que cativasse a atenção de todo o grupo para que eles voltassem a conhecer-me e aceitar-me.

### 6 de janeiro

Pela primeira vez mudei a fralda a algumas crianças. Estava com alguns receios, não só na parte técnica mas sobretudo na parte educativa onde se estabelecem ligações. Depois de ouvir a professora Manuela Rosa dizer que é um processo muito importante que não deve ser encarado como uma simples rotina, estava com receio de estar a forçar uma situação e de criar um momento embaraçoso que não fosse natural. No entanto foi algo bastante natural do qual surgiram bastantes interações que penso que terão contribuindo para o desenvolvimento da criança.

### 7 de janeiro

Uma vez que a sala contém um conjunto de obstáculos que promovem o desenvolvimento motor, nomeadamente uma rampa, umas escadas, uma bola grande, um escorrega, entre outros, optei por, na parte da manhã, fazer percursos com algumas crianças. As crianças mais velhas mostraram-se bastante interessadas nas atividades e participaram massivamente. A reação das crianças mais novas foi um pouco diferente. Duas delas não mostraram qualquer interesse e continuaram o que estavam a fazer; outras ficaram apenas a olhar e a rir com algumas situações; enquanto que outras tomaram mesmo a iniciativa de tentar fazer os percursos, apesar

de ainda não terem adquirido na totalidade a marcha. A este último grupo de crianças, optei por segurar nas mãos e levá-las a fazer o exercício juntamente com as outras, pelo que mostraram-se muito satisfeitas através dos gestos e vocalizações. Após refletir sobre esta atividade pergunto-me se não deveria ter abordado aquelas crianças que ficaram só a ver de modo a que também elas desenvolvessem esta vertente. Mo entanto talvez tivesse a ir contra ao modelo High Scope e aos princípios que a educadora defende. Talvez tenha perdido uma oportunidade de desenvolver competências em todas as crianças, por outro lado penso que agi como a educadora teria agido.

### 8 de janeiro

A manhã iniciou-se com a decoração de um chapéu-de-chuva no qual as crianças tinham de pintar com canetas de feltro a seu gosto. De modo a ser um trabalho mais individualizado, optámos por chamar as crianças à vez para acompanhar todo o processo. Quando chamávamos as crianças perguntávamos se queriam fazer a atividade. Umias mostraram-se interessadas e quiseram de imediato pintar o chapéu-de-chuva. No entanto houve outras que não mostraram interesse. Essas crianças não realizaram a atividade pois, de acordo com as intenções da educadora e o modelo que esta segue (High Scope), as atividades devem partir do interesse das crianças. Durante a realização da atividade fui questionando as crianças sobre as cores que estavam a utilizar e tentei utilizar feedbacks de reforço e incentivo de modo a que incentivá-las no seu trabalho. Algumas das crianças estavam tão empenhadas que ao pintarem tanto rasgaram a folha. Deveria ter dito para a criança parar? Se o fizesse estaria a condicionar a sua vontade... Por outro lado, por não ter dito nada o trabalho ficou “estragado”, ou será que não é “estragado” mas sim conforme a vontade da criança? São estas pequenas questões com que ainda me ando a debater.

### 9 de janeiro

Uma das crianças veio ao meu encontro para que lhe contasse uma história. Sentei-me no canto da leitura e esta foi para o meu colo e colocou o livro sobre as suas pernas. Imediatamente umas crianças que estavam ali perto aperceberam-se do que estava a acontecer e quiseram também ouvir a história. No entanto, como a primeira

criança estava ao meu colo, as restantes também queria ter o seu lugar perto de mim criando-se ali uma situação de conflito. Optei por tirar a criança do meu colo e sentá-la perto de mim ficando eu com o livro para que todos pudessem ver as imagens. A criança que teve a iniciativa de ir ter comigo ficou amuada, chorou e não quis ouvir a história. Tentei persuadi-la mas esta não mostrou mais interesse. Analisando esta situação penso que poderia ter agido de outra forma: poderia ter tirado a criança do meu colo mas deixando-a com o livro. Assim, seria ela a “contar” a história aos amigos e os restantes poderiam, à vez, também eles “contar” outra história a quem lá estava.

### 12 de janeiro

A semana iniciou-se com a realização dos chapéus-de-chuva pelas crianças que não tinham feito na semana passada. Como referido numa reflexão anterior, a educadora defende que só quem mostra interesse em realizar determinadas tarefas é que deve fazê-lo, ou seja, não se “obriga” uma criança a realizar uma tarefa se não é do desejo da mesma. No entanto, esta semana a educadora está de férias e, como não passou esta mensagem às assistentes, elas pensaram que quem não tinha feito tinha sido por falta de tempo ou por qualquer outro motivo. Neste seguimento, sentaram as crianças à mesa e elas decoraram o chapéu-de-chuva. Apesar de não concordar com este método e de achar que não era essa a vontade da educadora, não me senti à vontade nem com o direito de falar com as assistentes a este respeito. Desta forma, as crianças realizaram a atividade demonstrando, de certa forma, alguma curiosidade apesar de dispersarem rapidamente, o que poderá ter a ver com o facto de serem as crianças mais novas.

Nesta atividade tive um papel mais de observador do que de participante pelo que tive oportunidade de verificar algumas situações, umas mais positivas que outras. Dado que eram crianças mais novas foi notório que quando estas manifestavam desconforto ou desinteresse pelo que estavam a fazer as assistentes terminavam a tarefa, independentemente de esta estar ou não “completa”. Para mim este foi um ponto positivo e que, a meu ver, é a forma correta de se proceder. Por outro lado, por se considerar que as crianças muito novas não têm vontade própria, foram as assistentes que decidiram quais as cores que deveriam usar, “por combinarem umas com as outras”, e quando é que estava na hora de trocar de cor “para não ficar feio”. Na minha

perspetiva, deve ser disponibilizado o material à criança e deve partir do seu gosto, mesmo que só utilize uma cor.

### 13 de janeiro

Como combinado com a educadora, hoje realizou-se a atividade de rasgagem de papel e construção de bolinhas com o mesmo. Comecei por recortar o papel em tiras para ser mais fácil de manobrá-lo. De seguida, sentei-me no chão da sala com o papel à minha frente. De imediato sentaram-se quatro crianças (as mais velhas da sala) à minha volta. Comecei a mexer no papel e as crianças também começaram a explorá-lo. Executei algumas rasgagens, umas mais lentas e outras mais rápidas de forma a fazer algum som. As crianças acharam o som engraçado e, sem que eu tivesse dito nada começaram também a rasga-lo. Entretanto juntaram-se mais duas crianças que ficaram a ver o que se estava a passar. De seguida sugeri que fizéssemos bolinhas com os papéis que íamos rasgando ao mesmo tempo que ia demonstrando. Todos repetiram os meus gestos, à exceção das duas crianças que se juntaram no fim que apenas estavam a explorar o papel. Depois de algumas bolinhas feitas atirei-as ao ar com a intenção de, em outro momento, dizer-lhes que parecia chuva. Sugeri que juntássemos todas as bolinhas num recipiente quando notei que começaram a dispersar. Arrumámos todos o material e dei por terminada a tarefa.

Fiquei muito admirada com a minuciosidade de algumas crianças e no desenvolvimento da sua motricidade fina ao executarem os movimentos com as palmas das mãos para formarem bolas, assim como a pegar nas mesmas que por vezes eram tão pequenas. Mais uma vez houve crianças que não se interessaram pelo que estávamos a fazer e continuaram a brincar e outras que ficaram apenas a observar. Temos ainda o caso de uma criança mais pequena que ao agarrar no papel pô-lo de imediato na boca. Dado que, a meu ver, é uma atividade importante para trabalhar a motricidade fina, amanhã tentarei outra abordagem: irei colocar bocados de papel perto dos materiais que as crianças que não realizaram a atividade gostam de brincar. Desta forma, estarei a introduzir um elemento novo no seu espaço que pode ser ou não utilizado pelas crianças, evitando que tenham de ser elas a deslocar-se.

### 14 de janeiro

Como referi no dia de ontem, coloquei o papel junto das brincadeiras e dos materiais para que as crianças que não realizaram pudessem contactar com ele. As crianças que fizeram a atividade no dia anterior repetiram-na com o mesmo entusiasmo e partiu de uma delas mandar as bolinhas ao ar como tínhamos feito anteriormente. Quanto às restantes posso concluir que a minha estratégia foi, na sua maioria, bem conseguida. Apesar de nenhuma delas ter feito bolinhas, todas rasgaram o papel e exploraram-no quando o viram em outros contextos, há exceção de uma delas que se mostrou incomodada e com receio de tocar no papel. Neste caso, retirei o papel e deixei-a brincar livremente. No caso desta criança terei que ajustar outra solução para uma próxima atividade. Talvez utilizando um pedaço mais pequeno e com uma cor mais neutra, como o branco.

#### 15 de janeiro

(Falta justificada por motivos de doença)

#### 16 de janeiro

Uma vez que pude constatar ao longo dos dias que já passei com estas crianças de que elas têm um fascínio por fantoches, hoje optei por levar um fantoche à sala que pudesse falar do tema da “chuva”. Aproveitando que estava um dia chuvoso, a Tita (nome dado ao fantoche) ajudou na observação à janela da chuva associando-a às bolinhas que tinham feito anteriormente e que foram colocadas junto com os chapéus-de-chuva. Todas as crianças mostraram-se atentas quando a Tita “falava”, mesmo as mais pequenas. A minha intenção é promover mais atividades semelhantes a esta, dado a adesão de todos.

#### 19 de janeiro

Um dos aspeto que tenho vindo a refletir durante o tempo que já passei por esta experiência é o limite que separa o que se deve ou não se deve fazer no que respeita à disciplina. Para ser mais concreta, uma das crianças do grupo, com cerca de 15 meses, todos os dias faz birra na hora da sesta. O que a educadora e as assistentes me contaram é que ele em casa está habituado a adormecer agarrado ao peito da mãe e elas querem cortar com esse hábito na creche. Parece-me a atitude certa a tomar, no entanto custa-me ver a criança a chorar todos os dias, havendo mesmo alguns em que não chega a dormir. Já tentei algumas estratégias desde que lá estou,

desde debruçar-me sobre ele, colocar uma almofada que simula-se o corpo de alguém mas nada parece resultar. Até que ponto devemos colocar a criação de hábitos ditos corretos à frente do bem-estar da criança? É certo que a longo prazo é preferível que a criança se vá habituando, mas a curto prazo sinto que não estou a dar resposta às necessidades desta criança em específico...

### 20 de janeiro

Na atividade de hoje, moldagem de massa de farinha, todas as crianças participaram. Uma vez que é uma atividade que já foi feita anteriormente com a educadora, foi notório o interesse e à vontade de todos. Nesta atividade pude explorar algumas questões como “maior do que”, “menor do que”, “tão grande como”, etc. Com as crianças mais velhas foi possível pedir-lhes que construíssem peças segundo as minhas instruções ou que indicassem qual a que eu pretendia. Com as mais novas foi mais uma questão de textura, da sensação do frio, do cheiro. Mais uma vez a atividade terminou quando as crianças deixavam de mostrar interesse pela mesma, tendo cada um o seu tempo. De uma forma geral as crianças que trabalharam mais tempo com a massa foram as crianças mais velhas. Este facto pode ser explicado pelo tempo de atenção das mesmas ser maior.

### 21 de janeiro

Como referido pela professora que hoje visitou a sala, a sua presença deixou-me um pouco nervosa. Um dos aspetos que a professora apontou como “algo a melhorar” foi o facto de uma criança ter atirado os pratos para o chão e, depois de lhe ter pedido para arrumar, esta ignorou-me. Como estava rodeada com outras crianças a chorar, inclusive as que ainda não adquiriram a marcha, achei mais importante acalmar aquela situação e depois voltar-me para a primeira. No entanto, não foi isso que aconteceu e, a meu ver, é muito importante responsabilizar as crianças desde cedo, explicando-lhe que aquela atitude não é correta pois não é ali o lugar dos pratos e pedindo-lhe que os arrumasse. Todos os dias, na passagem para o almoço, pede-se que as crianças arrumem a sala pois está na hora de almoçar. Todavia, o que normalmente acontece é que acabam por ser os adultos a arrumar pois há um horário a cumprir. Já notei em alguns casos que algumas crianças (as mais velhas), por já se terem apercebido desta situação, prolongam a sua brincadeira pois sabem que no fim já está tudo arrumado. O que tenho tentado modificar nestas situações é criar um

gênero de brincadeira que, a meu ver, tem resultado. Por exemplo: “Eu: Vou arrumar este carrinho na casa porque é lá o sítio dele”. O que acontece é que algumas crianças riem-se e acabam por ser elas a mostrarem-me onde é o lugar do carrinho.

#### 22 de janeiro

(Falta justificada por motivos de doença)

#### 23 de janeiro

(Falta justificada por motivos de doença)

#### 26 de janeiro

Logo pela manhã, estando apenas três crianças na sala, estas convidaram-me para me juntar a elas numa brincadeira na área da casa. Sentei-me à mesa juntamente com elas e fomos brincando com os utensílios de cozinha que aí existem. Após uma das crianças ter distribuído um prato para cada um, eu questionei-as “Mas como é que vamos comer se não temos colher?”. Todos pararam e ficaram a olhar para os pratos. Como ninguém respondeu, voltei a intervir “Temos de arranjar umas colheres para conseguirmos comer a papa!”. Após uns segundos de silêncio uma das crianças (24 meses) chama bem alto “Bela’, as colheres!”. A “Bela” é uma das senhoras que trabalham na creche responsável por trazer o almoço, bem como toos os utensílios para a nossa sala, uma vez que almoçamos na sala. A reação desta criança mostra que já adquiriu a noção que cada pessoa tem a sua função e que, neste caso, quem poderia arranjar as colheres só podia ser a “Bela”.

Apesar de não estra na planificação semanal, começámos hoje a realizar uma atividade que irá prolongar-se ao longo da semana e, provavelmente, ao longo da próxima. Esta atividade consiste na construção da silhueta de cada criança para posterior afixação na sala. Com a silhueta podemos trabalhar questões como as presenças em que cada criança colocará a fotografia da sua cara se for à creche, servirá para se “vestir” de acordo com a época do ano que nos encontrarmos, poderá ter uma coroa no dia de aniversário de cada criança, entre outras possibilidades que as silhuetas permitem. Esta atividade foi pensada há mais tempo, no entanto não a tínhamos planeado por falta de materiais. No entanto, foram hoje distribuídos diversos materiais pelas salas. Hoje apenas realizámos três silhuetas, apesar de todas as

crianças estarem a ver o que se processava. Como fizemos? Deitámos a criança por cima da folha e, com o marcador, fizemos o contorno do corpo acompanhando com explicação “Agora vamos fazer o bracinho, depois a barriga e as costas; agora as pernas,...”. Assim foi possível trabalhar alguns conceitos e noções espaciais.

#### 27 de janeiro

Devido ao bom tempo, da parte da manhã fomos para o recreio exterior. Aí pude observar algumas características que diferenciam as idades. Por exemplo, todas as crianças mais velhas (perto dos 24 meses) optaram por explorar todo o espaço brincando em todos os sítios utilizando diversos brinquedos (triciclos, casa de brincar, carros, etc.). Em contrapartida, as crianças mais novas (perto dos 12 meses), ficaram apenas uma área ficando sentadas no chão a explorar pequenos objetos que lhes eram estranhos (folhas, caracóis, terra, etc.).

#### 28 de janeiro

O percurso de expressão motora planeado para esta semana foi hoje realizado no exterior. Como o tempo estava propício para tal, resolvi levar os materiais para a rua conjugando, assim, duas valências. O percurso não ocorreu como inicialmente tinha imaginado uma vez que não se tratou exatamente de um percurso. Primeiramente às crianças deslocarem-se até à rua, montei o material e coloquei-o de forma a montar um percurso cíclico. Quando as crianças se deslocaram à rua, algumas começaram de imediato a utilizar os materiais sem qualquer orientação. Deixei que tal acontecesse durante uns minutos e, posteriormente, desloquei-me para uma das estações e demonstrei o exercício. Todos o fizeram mas quando tentei que continuassem para o próximo exercício não o fizeram. Assim, optei por todos fazermos o mesmo exercício (uma criança de cada vez) e depois todos passávamos para o próximo. O acompanhamento foi muito maior mas o tempo de prática motora foi mais reduzido. Apercebi-me de que sempre que uma criança fazia o exercício esta gostava de ser felicitada e que todos batessem palmas.

Da próxima vez que realizar uma atividade deste género, não irei optar por um circuito mas por exercícios isolados, dando mais ênfase a cada um deles, reduzindo o número de exercícios.

#### 29 de janeiro

Apesar de não estar planificado, uma vez que a educadora levou para a sala farinha maisena, decidimos realizar uma atividade de exploração da “massa mágica” junção da farinha maisena com água de forma a ficar um preparado líquido). Como considerámos que esta atividade era pertinente para todas as idades, convidámos as crianças mais velhas a sentarem-se á mesa e colocámos as mais novas também junto à mesa. Nenhuma se mostrou desconfortável pelo que se procedeu à atividade em questão. Cada criança tinha à sua frente um pouco de massa que foi explorando consoante a sua vontade. De uma forma geral as crianças mais velhas utilizaram de imediato o tato para explorar a massa. Foi possível desenhar formas na massa e vê-las desaparecer; trabalhar noções como maior, menor, igual, grande, pequeno. Por outro lado, algumas crianças mais novas ficaram uns minutos a observar o que tinham à sua frente e os seus colegas. Todas as crianças experimentaram a massa apesar de umas terem demorado mais tempo a iniciar que outras. Para além disso, todas as crianças sentiram necessidade de explorar a massa através do paladar pelo que não lhes foi negada essa possibilidade. Ao fim de uns tempos as crianças mais novas mostraram-se desinteressadas terminando para elas a atividade, há exceção de uma que ficou até ao fim da atividade bastante interessada e empenhada.

### 30 de janeiro

Como estava planificado, hoje explorámos um caixa que continha materiais de diversa natureza. Comecei por perguntar às crianças “Querem ver o que eu tenho aqui?” sentando-me no chão com a caixa à frente. Considero que foi uma boa estratégia pois todas as crianças pararam o que estavam a fazer para me ouvir e ver o que eu tinha à minha frente. Como a caixa era muito colorida, com textura e brilho, a exploração da caixa começou pela sua parte exterior, cujas crianças puderam sentir as diferentes texturas. Como algumas crianças se mostraram impacientes para saber o que estava lá dentro, questionei-as “Querem ver o que está lá dentro? É um tesouro!”. Ao abrir a caixa com alguma lentidão mostrando surpresa, as crianças imitaram o meu gesto de surpresa e de início apenas olharam, passando posteriormente à exploração dos materiais mas retirando-os com muito cuidado. Também neste aspeto considero que foi uma boa estratégia pois no estado de excitação que as crianças se encontravam, se tivesse aberto a caixa de uma forma brusca, elas iriam retirar os objetos da mesma forma, não fazendo nenhum tipo de seleção.

O decorrer da atividade também correu bem, como tinha inicialmente pensado, sendo que houve crianças que exploraram diversos materiais, outras que agarram apenas em um e exploraram-no com todos os sentidos (provaram, abanaram, bateram no chão, etc.) e ainda outras que, sabendo o significado de alguns objetos, utilizaram-nos com o seu significado (uma criança pegou na esponja de banho e começou a esfregar-se; outra criança pegou numa caneta rodeada de penas e começou a escrever num cartão que estava a fazer de óculos).

Para finalizar a atividade, uma vez que muitas crianças já tinham dispersado, todos colocaram um objeto na caixa e guardamo-la num local em que todos podem vê-la mas que têm de pedir a um adulto para explorá-la. Esta estratégia permite manter o interesse das crianças, não passando de um “brinquedo banal” da sala, permitindo, também, um acompanhamento mais próximo do adulto que tem intenções para cada objeto.

### 2 de fevereiro

Na parte da manhã, uma das crianças pediu-me colo e levou-me para junto do leitor de CD's fazendo-me sinal para o mesmo. Perguntei-lhe se queria que colocasse uma música ao que ela respondeu afirmativamente. Optei por colocar uma música que as crianças ouvem com alguma regularidade e que permite explorar o rápido e o lento, o forte e o fraco. Algumas crianças aderiram à brincadeira e, inclusive, fizemos uma roda que deixou as crianças muito empenhadas e a absorver o momento.

### 3 de fevereiro

Hoje realizámos a atividade da técnica do carimbo com esponja. Como planificado, esta atividade realizou-se com apoio individualizado para tirar o máximo partido da mesma através do questionamento e da demonstração. Desta forma, utilizei a porta de foles para dividir a sala criando um espaço de trabalho individualizado e outro de brincadeira livre, ficando eu e uma assistente operacional de um lado e a educadora e a outra assistente operacional do outro. Começámos com as crianças mais velhas que ajudaram na preparação do material, nomeadamente na mistura das cores. Depois de tudo preparado, apercebemo-nos que as duas crianças que iriam realizar a atividade em si já estavam um pouco dispersas e prontas para ir para o outro lado da sala. Em conversa com a educadora, concluímos que numa próxima vez é preferível o material

já estar todo preparado pois aquele momento inicial foi para elas uma atividade, e como o seu tempo de atenção é reduzido já estavam prontas para fazer outra atividade. Naquele momento optei por voltar a chamá-las e pedi-lhes que se sentassem porque a atividade ainda nem tinha começado. Refletindo sobre isso, talvez tivesse deixado aquelas crianças irem para o outro lado, chamando-as mais tarde após as restantes terem-na concluído. No entanto isso não aconteceu mas considero que não prejudicou os seus trabalhos, pois mostraram-se empenhados e interessados na tarefa.

Todas as crianças sentiram necessidade de explorar o carimbo através do paladar, principalmente as mais novas. Outro aspeto que quero realçar é que havia carimbos de vários formatos e tamanhos, uns feitos com esponja da cozinha e outros que possuíam um pau para agarrar. Algumas crianças não se sentiram confortáveis com a textura da esponja da cozinha, pelo que apenas utilizaram a esponja com o pau.

#### 4 de fevereiro

Uma vez que uma das assistentes operacionais levou para a sala um conjunto de fantoches de dedo, a educadora sentou algumas crianças à sua volta (as mais velhas) e começou por contar uma história com os fantoches. A história que contou foi inventada e a utilização dos fantoches foi improvisado. No entanto, as crianças adoraram e mostraram-se interessadas, há exceção de algumas que dispersaram e queriam mexer nos fantoches, dificultando a atividade em alguns momentos. Uma das crianças mais velhas que normalmente dispersa muito rapidamente em todas as atividades tentou, também nesta, sair do tapete. A educadora voltou a sentá-la várias vezes dizendo que tinha que ficar mais um bocadinho. Depois, em conversa com a educadora, concluímos que é uma criança que, como já é mais velha, temos que começar a impor regras e a tentar que ela fique o máximo de tempo atenta e em conjunto com os outros. Este facto deve-se à sua dificuldade em brincar com os outros e ao seu historial familiar que não é muito estruturado.

#### 5 de fevereiro

O dia de hoje estava reservado para uma atividade de audição de vários sons e respetiva caracterização. No entanto, devido a problemas técnicos, não foi possível. Como tinha levado alguns lenços para a sala para uma possível atividade pensei em

utilizá-los em alguma atividade que promovesse a expressão motora. Assim, através da audição de várias músicas infantis, tendo cada criança um lenço, pudemos explorar várias questões como o em cima, em baixo, o abanar, o rodopiar, etc. Aproveitámos ainda o facto de os lenços serem de cor mas translúcidos para pormos na cara e comentarmos algo como “O chão está azul, está tudo azul!”. Como improvisação realizámos, ainda, um pequeno jogo parecido com o da “cabra cega” cujas crianças se escondiam enquanto outra as procurava, muitas das vezes imitando um animal.

### 6 de fevereiro

Por motivos de doença a educadora não pôde estar presente na sala na parte da manhã, pelo que optei por não realizar a atividade da audição dos vários sons. Sempre que possível continuamos a fazer as silhuetas de todas as crianças da sala e da equipa educativa. Como os mais crescidos já sabem o processo, quando uma das assistentes se deitou para que a outra fizesse a sua silhueta, uma das crianças foi ajudar segurando a cabeça da assistente com as suas mãos. Este gesto ocorreu pela imitação pois era isso que fazemos quando estamos a realizar a silhueta de uma criança. Colocamos-lhe uma caneta para a mão e ela começou a fazer riscos na folha acompanhados de um monólogo, à semelhança do que se fez com ela e as restantes crianças.

### 9 de fevereiro

Uma das crianças trouxe um CD da banda sonora *Os Caricás* para que todos o ouvíssemos. Nesse sentido, ao colocar o CD quando o solicitaram, reparei que algumas das crianças já conheciam as músicas e imitavam os gestos e algumas palavras. Com os mais crescidos consegui realizar uma pequena roda em que todos fazíamos o mesmo, explorando vários movimentos e patamares. Como os mais novos pararam o que estavam a fazer para ouvir a música, decidi ir buscá-los um a um de modo a juntarem-se ao grupo. Prescindi um tempo com cada uma e, na maior parte das vezes, quando colocava a criança no chão ela pedia mais.

Refletindo sobre a minha atitude, apesar de defender que se a criança quer fazer a atividade faz mas se não quer não faz, optei por trazer para junto do grupo as crianças que, à primeira vista, não queriam participar. No entanto, nenhuma se mostrou incomodada e até mostraram entusiasmo na atividade. Considero que, por vezes, é

necessário colocar a criança numa realidade que lhe parece estranha para que possa experimentar.

#### 10 de fevereiro

Aproveitando o bom tempo, deslocámo-nos ao espaço exterior. Mais uma vez as crianças mais novas optam por explorar o que está próximo de si, pegando em pedras, folhas de árvores, terra, entre outros. Enquanto que as crianças mais velhas preferem explorar o espaço, deslocando-se por todo o lado e brincando com os vários brinquedos que estão no recreio. A educadora pegou num pneu e fê-lo rodar pela rampa. Algumas crianças riram-se da brincadeira e tentaram fazer o mesmo. Deslocando o pneu para cima e para baixo, realizávamos os movimentos acompanhados de descrição verbal para que as crianças comecem a apropriar-se de vocabulário referente a noções espaciais.

#### 11 de fevereiro

À semelhança do que aconteceu com outras atividades, convidei as crianças a juntarem-se a mim para verem o que tinha para lhes mostrar. Pedi que se sentassem à minha volta, pelo que as crianças mais velhas o fizeram de imediato. A educadora e assistente operacional optaram por sentar as crianças mais novas junto a si, algumas ao colo, para que numa fase inicial todas tivessem contacto com a atividade. Depois de todos estarem sentados e calmos, coloquei o primeiro som e pedi que o escutassem com atenção. Voltei a colocá-lo uma e outra vez e só depois perguntei que som era aquele. Um das crianças começaram a imitar o som. Perguntei novamente quem estava a fazer aquele som. Uma das crianças respondeu que era um gato. Felicitei-a, mostrei a imagem referente ao gato e coloquei novamente o som. Depois pedi que todos imitássemos o animal, acompanhado de gestos. Esta estratégia foi utilizada para os restantes sons. Numa outra fase, depois de terem escutado todos os sons, colocava, por exemplo, o som do cão e a imagem do porco e perguntava “É o porco que faz este som?”. Em todas as perguntas as crianças respondera assertivamente, no entanto isto só aconteceu com algumas mais crescidas. As restantes crianças apenas observaram e escutaram, não tendo permanecendo todas até ao fim da atividade.

Aproveitando que estávamos a falar de animais coloquei uma das máscaras realizadas para o carnaval cuja base era um animal e comecei a imitá-lo. As crianças quiseram fazer o mesmo e fizemos uma pequena brincadeira em que fugíamos do macaco ou do rato, sendo que deveríamos deslocar-nos consoante o animal da máscara. Considero que esta atividade correu bastante bem devido à atenção das crianças e entusiasmo na atividade.

### 12 de fevereiro

Uma dos aspetos que notei que faltavam na sala era uma zona onde as crianças pudessem experimentar objetos como perucas, roupas de adultos, óculos, entre outros utensílios relacionados com o “faz de conta”. Nesse sentido, aproveitando a época carnavalesca, levei para a sala uma “arca das trapalhadas” que continha vários objetos como cartolas, pompons, perucas, óculos, bigodes, varinha mágica, etc. Para introduzir a caixa, saí da sala e disfarcei-me com alguns dos objetos. Bati à porta e a educadora pediu que fossem ver quem estava à porta. Entrei dizendo que era o “Anacleto” e que tinha umas coisas para lhes mostrar. Primeiro cumprimentei cada uma das crianças com um aperto de mão visto que estas estavam um pouco receosas com aquele estranho. Uma das crianças mais velhas que estava mais confortável e que pulava de entusiasmo, a educadora perguntou-lhe quem era, pelo que ela apontou para mim e disse o meu nome. Este facto mostra que a criança já consegue distinguir a realidade do imaginário não se deixando intimidar. Mostrei-lhes, então, a caixa e cada uma foi experimentando os objetos que queria ao som de várias músicas de carnaval e/ ou circenses. À atividade juntámos serpentinas e confetes que conferiu outro ambiente à sala.

### 13 de fevereiro

Hoje o grupo de crianças mais velhas foi assistir a um teatro realizado pelas crianças do jardim-de-infância e respetivas educadoras e assistentes. Esta atividade durou grande parte da manhã, sendo que as restantes crianças ficaram na sala com uma das assistentes operacionais. Uma vez que o teatro não teve uma grande duração e era acompanhado de várias cores e movimentos, as crianças permaneceram sempre sentadas e atentas ao que se passava. Fiquei admirada com a capacidade de concentração das crianças, até mesmo de dois bebés do berçário que também foram assistir. Por vezes as crianças dispersam com grande facilidade, o que não foi o caso.

Refletindo sobre o assunto penso que se tivéssemos optado por levar o grupo de crianças mais novas elas conseguiriam prestar atenção e retirar alguma coisa daquela experiência.

## **1.2. Reflexões Semanais**

### **Semana de 5 a 9 de janeiro**

De entre muitas questões que foram surgindo ao longo desta semana, destaco uma que, para mim, se sobrepôs: qual a diferença entre crianças com a mesma idade que sempre frequentaram a creche e as que, numa primeira instância, ficaram em casa com os pais ou a ama? Será díspar o seu grau de desenvolvimento ou, por outro lado, as diferenças não serão notórias? Serve a presente reflexão para perceber quais as vantagens e desvantagens de uma educação em creche ou com ama em crianças de berçário.

Analisando o Projeto Pedagógico da Sala de 1 ano, verifica-se que as crianças mais velhas da sala (perto dos 24 meses) são crianças que frequentaram o berçário no ano anterior e que, as mais novas (perto dos 12 meses) são crianças que entraram para a creche pela primeira vez.

São muitos os fatores que levam os pais a optarem por escolher uma educação em creche logo a partir dos 4 meses. Em alguns casos prende-se com o facto de os pais não terem onde deixar os seus filhos mas, “para a maioria não está apenas em causa a obrigação de arranjam alguém para toar conta do bebé, mas também a intenção de que este viva, de preferência a qualquer outro tipo de estrutura de acolhimento, em colectividade” (Wagner e Tarkiel, 2009, p. 11). Estes pais acreditam que se os seus filhos forem socializando desde cedo, desenvolverão as suas potencialidades melhor e mais rapidamente. Na verdade, em creche “o espaço reservado à criança é totalmente concebido para desenvolver as suas capacidades” (Wagner e Tarkiel, 2009, p. 10). No entanto, como afirma Wagner e Tarkiel (2009), a creche não surgiu para satisfazer as necessidades das crianças mas sim as dos pais, mais propriamente a das mulheres após a entrada no mercado de trabalho. A separação precoce do bebé com a mãe para a inserção num grupo coletivo pode ser uma mudança muito brusca na vida do

bebé que poderá trazer algumas desvantagens para o seu “equilíbrio psicoafectivo”<sup>11</sup>, daí que muitos pais optem por uma educação mais familiar e/ ou individualizada, recorrendo a amas.

As amas acarretam um conjunto de vantagens nomeadamente o facto de as crianças encontrarem-se num ambiente familiar, a flexibilidade de horários e o acolhimento das crianças mesmo quando estão doentes. Como afirma Ambrósio (2013), os cuidados prestados pelas amas são mais individualizados e carregados de afetos, sendo possível a criação de uma ligação afetiva com a ama. Por outro lado, e ainda respeitante às questões de saúde, por vezes ocorre algum imprevisto com a ama e os pais não têm onde deixar os seus filhos. As atividades de estimulação poderão ser mais limitadas pois, em muitos casos, as amas não têm nenhuma formação ou esta é limitada.

Independentemente do seu percurso, “o que continua a ser fundamental para o desenvolvimento psicoafectivo da criança . . . é sentir-se amada, adaptada ao seu meio envolvente, o que ela manifestará através de um comportamento alegre e comunicativo” (Wagner e Tarkiel, 2009, p. 36). Isto é, cada criança é um caso e o que é vantajoso para uma pode não ser para outra e cabe aos pais averiguarem qual a melhor solução para os seus filhos. Todavia, um estudo americano<sup>12</sup> revelou que a creche, em certa medida, é a solução que acarreta mais vantagens, pois:

as crianças que passam entre dez a trinta horas por semana em guarda colectiva obtêm o melhor desenvolvimento cognitivo e social, enquanto aquelas que suportam mais de trinta horas por semana este tipo de guarda, bem como aquelas que nunca são inscritas, obtêm resultados menos satisfatórios. (Wagner e Tarkiel, 2009, p. 37)

Fazendo uma comparação com as crianças mais velhas da sala que, como referido anteriormente, frequentaram o berçário e crianças com a mesma idade que conheço de outros contextos, concluo que existe diferenças no seu grau de desenvolvimento. Essas diferenças ocorrem não tanto ao nível físico-motor, mas sim na relação que estabelecem com os seus pares, no à vontade que demonstram com os adultos e na aquisição da linguagem.

---

<sup>11</sup> Wagner e Tarkiel, 2009, p. 31

<sup>12</sup> Citado por Blaise Pierrehumbert

Desta forma, da experiência que tenho concluo que existem maiores vantagens em colocar as crianças desde cedo em creches. Quando tal não acontece, as crianças são, na maioria dos casos, mais dependentes dos adultos e a separação dos pais aquando estes a entregam é muito dramática. Para além disso são crianças que ainda não adquiriram na totalidade a brincadeira com os seus pares nem a partilha dos brinquedos. Como afirma Portugal (1998), as crianças que frequentam a creche são mais interativas com as restantes crianças e demonstram um maior à vontade em grupo, comparativamente às que ficam em casa ou frequentam amas. No entanto, penso que estes fatores não são estanques pois dependem muitos do grau de maturidade das crianças, da atitude dos pais, do grau de desenvolvimento anterior, entre outros.

Desta forma, concluo que, apesar de considerar mais vantajosa a educação na creche desde tenra idade, a qualidade da pedagogia e a atenção que lhe é dada que tem efeitos na criança, muito mais do que o facto de frequentar ou não uma creche. Acrescento ainda o facto de independentemente da escolha que os pais fazem para os seus filhos, estes devem manter sempre uma postura participante e ativa na vida das crianças.

### **Semana de 12 a 16 de janeiro**

Uma das questões que me prendeu a atenção foi a situação de “obrigar” as crianças a fazerem algo quando não é do seu interesse. Como referi na reflexão diária do dia 12, mas agora de uma forma resumida, a atividade dos chapéus-de-chuva não tinha sido, até ao momento, realizada por todas as crianças. Neste sentido, as assistentes concluíram que tal poderia ter acontecido por falta de tempo e, de imediato, sentaram as crianças que não tinham feito a atividade à mesa para que estas a executassem. Na realidade, o que a educadora defende é que só quem mostra interesse em realizar determinadas tarefas é que deve fazê-lo, ou seja, não se “obriga” uma criança a realizar uma tarefa se não é do desejo da mesma. Este pressuposto vai ao encontro do modelo curricular High Scope, modelo utilizado pela educadora, sendo, por isso, a minha reflexão semanal acerca deste modelo curricular, mais particularmente na interação adulto-criança.

Como afirma Durão (2014) no Projeto Pedagógico da Sala de 1 ano, “os objetivos gerais no trabalho com este grupo estão diretamente relacionados com a

«aprendizagem ativa» ou aprendizagem pela ação – núcleo central do Modelo High Scope – e com os pilares sobre os quais assenta e que são: a interação adulto-criança” (p.9). A partir deste excerto posso concluir que as intenções da educadora são claras no que diz respeito ao modelo que pretende adotar. De facto, das conversas que tive com a educadora tornou-se claro que esta defende uma aprendizagem ativa que parta do interesse das crianças e que, neste seguimento, lhes faça sentido. Tomo o exemplo do dia de Reis onde alguns pais questionaram a educadora do porquê de os seus filhos não terem feito uma coroa em papel ou outro trabalho simbólico. A educadora explicou-lhes que, para eles, esse dia não tinha qualquer significado e que esse trabalho seria para o agrado dos adultos e não das crianças. Esta perspetiva tem vindo a ser trabalhada durante todo o ano mas, segundo a educadora, é difícil para os pais perceberem que mais importante do que as crianças irem com uma coroa para casa, é preciso que elas entendam e lhes faça sentido o seu significado o que, para crianças entre os 12 e os 24 meses é um pouco complicado.

Este exemplo vem no seguimento da questão inicial: se as crianças que não fizeram o chapéu-de-chuva foram, por sinal, as mais novas, faz sentido “obriga-las” a fazer algo só porque as restantes também fizeram? Ficariam estas crianças em desvantagem por não terem feito? Qual é, afinal, o papel do adulto nestas situações?

O modelo curricular High Scope, segundo Oliveira-Formosinho (2013), defende que “o papel do educador é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p. 59). Foi com esta intenção que em conjunto com a educadora planeámos a atividade dos chapéus-de-chuva: depois de uma atividade onde se explicou o seu significado, disponibilizámos o material para quem tivesse interessado em realizá-la. Neste sentido, acredita-se que a criança constrói o seu conhecimento por sua livre iniciativa tendo, por isso, o adulto “um papel menos directivo e mais de apoio e suporte” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.59).

No entanto, este papel “menos directivo” não implica, a meu ver, um papel menos ativo, antes pelo contrário. O educador tem um papel preponderante na observação das crianças. É através da observação que o educador percebe e identifica os interesses da criança, o que faz sozinha ou apoiada, o que gosta e não gosta de fazer, o que ambiciona fazer. E esse papel não é fácil quando se tem uma sala cheia de crianças,

pois perceber o que cada criança sente, pensa, espera, sabe e pode vir a saber implica muita organização no trabalho. Para além disso o educador também toma decisões. Todavia, essas decisões não podem interferir com os interesses das crianças, isto é, a sua ação não pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. De uma forma geral, segundo Oliveira-Formosinho (2013):

a actividade do professor é anterior à actividade da criança, preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a actividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual. (p.60)

Este pressuposto vem ao encontro de outro que o modelo curricular High Scope defende: a autonomia das crianças. Para Piaget, segundo Oliveira-Formosinho (2013), “se o adulto está, de facto, empenhado na independência e autonomia da criança tem de reduzir o seu exercício do poder” (p.64). De facto, não foi isso que aconteceu na interação entre as assistentes e as crianças que tiveram de realizar a atividade. Assim, é importante que o adulto encontre uma forma de interação com a criança que o leve a observar a criança, dando-lhe espaço para tomar decisões e ouvindo-a durante todo o processo. Essa interação deve ser feita, segundo Cardoso (2010), através do “estabelecimento de relações de confiança e facilitadoras da aprendizagem activa, sendo o papel do adulto apoiar as intenções e iniciativas da criança” (p. 5).

Em suma, como futura educadora de infância espero conseguir tomar este rumo tendo sempre em mente que o meu papel é o de criar situações de desafio ao pensamento das crianças e, assim, provoquem o conflito cognitivo das mesmas. A meu ver, é neste tipo de interação entre adulto-criança que se constrói o conhecimento e se promove um desenvolvimento saudável e eficaz.

### **Semana de 19 a 23 de janeiro**

Um dos aspetos que tenho vindo a aperceber-me ao longo destas semanas é que as crianças precisam realmente de uma rotina, principalmente nestas idades tão precoces e no meio em que estão inseridas. Um dos objetivos gerais que a educadora elaborou para este grupo de crianças é “criar uma rotina diária consistente onde a

criança se sinta segura e capaz de prever a sequência dos acontecimentos” (Durão, 2014, p.9). Apesar de haver uma sequência lógica ao longo do dia que se repete todos os dias (arrumar a sala – sentar à mesa – pôr os babetes – almoçar – mudar a fralda, etc.), considero que esta podia ser mais trabalhada. Assim, esta reflexão semanal irá incidir na importância das rotinas em creche e das potencialidades que desta advêm.

Como referi anteriormente, as rotinas assumem/ devem assumir um papel preponderante sobretudo em meios onde se observa uma certa destruturação familiar. Como afirma Durão (2014), “o desemprego, a monoparentalidade feminina, o consumo de substâncias nocivas . . . são alguns dos aspetos que caracterizam e condicionam as nossas famílias” (p.3). Como consequência destas características, as crianças chegam à sala de atividades na parte da manhã a partir das 7h30 até às 11h, não havendo um horário certo e estipulado de receber a criança. Penso que talvez devido a este facto, não existe um momento de acolhimento na parte da manhã, isto é, não há uma conversa, uma canção, um local onde todos se reúnem antes de se iniciar o dia. Quando a criança chega, cumprimenta a educadora e assistentes e vai diretamente brincar para a zona que pretende enquanto o adulto dá os recados à educadora. Sinto que numa situação desfavorecida com o esta, era útil que houvesse uma reunião inicial, uma estratégia de se iniciar o dia, mesmo que algumas crianças já estejam na sala à algumas horas.

Segundo Portugal (2000), “na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (p.88). A partir deste excerto percebe-se que as rotinas assumem uma maior relevância na creche em detrimento das atividades realizadas devendo, por isso, o educador dar resposta a este tipo de necessidades ao invés de planear, apenas, atividades.

O grupo de crianças que estou a acompanhar já tem muito enraizado alguns momentos da rotina, à exceção de uma ou outra criança mais nova. Por exemplo, muitas das vezes as crianças quando acordam da sesta levantam-se e dirigem-se para a zona das mudas de fralda, mesmo sem indicação da educadora ou assistente. Também as mais velhas sabem que não podem comer se não tiverem colocado o babeto pois mesmo que não seja necessário, a criança sabe que a rotina é sentar-babete-comer. Estes factos justificam a afirmação do Ministério da Educação (1997),

quando definem rotina como uma sucessão de acontecimentos que são reconhecidos pelas crianças. É este ato repetitivo que, segundo Cordeiro (citado por Moufarda, 2014), “transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a” (p.22).

Na minha perspetiva, as rotinas auxiliam as crianças na medida em que as faz sentir seguras, confiantes e com o sentido de controlo e continuidade que tanto precisam. Para além, a rotina acalma muitas vezes a impaciência de algumas crianças. Por exemplo, algumas crianças, por diversas razões, começam a chorar e a chama pela mãe. O que faço nesses momentos é pegar-lhes ao colo e tranquiliza-las explicando que para a mãe chegar “primeiro temos de ir almoçar, depois vamos tirar o cocó, a seguir vamos dormir, depois lanchar e a mãe já está mesmo a chegar”. Esta estratégia costuma resultar com a maioria das crianças na medida em que elas conseguem antever e “controlar” o tempo, sabendo que ainda falta X para que aconteça Y.

Desta forma, irei propor à educadora um tipo de acolhimento para se fazer com as crianças para que esta parte inicial não seja tão banalizada. Para além disso, já surgiu em conversa com a educadora a ideia de construirmos um relógio com as rotinas diárias onde as crianças pudessem colocar a seta no momento do dia em que se encontravam. Penso que são boas ideias que podem resultar e trabalhar as rotinas diárias em creche.

### **26 a 30 de janeiro**

O tema desta reflexão semanal surgiu após assistir a uma conversa entre uma mãe e uma das assistentes operacionais que passo a citar: A: “O seu menino anda muito preguiçoso para andar, só quer gatinhar”; M: “Não se esqueça que ele é um bebé prematuro de 7 meses, logo em vez de ter 13 meses é como se ainda tivesse 11!”. Esta mãe defende que como a criança nasceu 8 semanas antes do término da gravidez, então é como se não tivesse a idade que tem na realidade e se começasse a contar apenas a partir do momento em que a criança deveria ter nascido.

Será que funciona mesmo assim? Terão as crianças prematuras maiores dificuldades em relação às que nasceram no tempo previsto? É sobre estas questões que a minha reflexão semanal irá incidir.

Segundo a Associação Portuguesa de Apoio ao Bebé Prematuro (n.d.), diz-se que um bebé é prematuro se nascer antes das 37 semanas de gestação. O tempo esperado de gestação é de 37 a 42 semanas, e quando um bebé nasce antes desse tempo pode acarretar alguns problemas médicos. O bebé prematuro “nasce com uma imaturidade dos seus órgãos e sistemas (respiração, controlo da temperatura, digestão, metabolismo, etc.), o que o torna vulnerável a determinadas enfermidades e, também, mais sensível a determinados factores externos (como sejam a luz e o ruído)” (Associação Portuguesa de Apoio ao Bebé Prematuro, n.d.).

Segundo Borges et. al (2004), “o nascimento prematuro pode significar riscos para o aprendizado escolar através de alterações cognitivas e comportamentais, particularmente por distúrbios perceptivos, da atenção e hiperatividade” (p.496). Estudos realizados por Bhutta demonstraram que os prematuros apresentam níveis inferiores cognitivos em comparação com os bebés que levaram a gravidez a termo que pode comprometer a memória, linguagem e instabilidades psicomotoras.

Neste sentido, os bebés prematuros têm maior probabilidade de terem dificuldades escolares em relação aos restantes, mas não quer dizer que não alcancem os mesmos objetivos, podem é demorar mais tempo.

O que a mãe da criança da minha sala referiu não está completamente errado, pois em casos de prematuridade devemos falar em idade cronológica e idade corrigida. A primeira diz respeito à idade que o bebé tem efetivamente, isto é, conta-se a partir do dia em que nasceu. A idade corrigida diz respeito à idade que o bebé teria se tivesse nascido às 40 semanas. Segundo Borges et. al (2004), não se pode exigir que um bebé prematuro fale ou ande no mesmo período que um bebé a termo, não só porque ainda não se encontra fisicamente desenvolvido como os outros mas também porque, muitas das vezes, são bebés sujeitos a situações adversas nos cuidados neonatais. Normalmente, essa diferença de desenvolvimento tende a desaparecer por volta dos 2/3 anos de idade.

## **2 a 6 de fevereiro**

Um dos aspetos que sempre achei fundamental para trabalhar com crianças é a relação que se estabelece com as famílias. Nesse sentido, e tendo em conta as observações que tenho feito das interações com a família e esta equipa educativa, a

reflexão desta semana tem a ver com a importância da participação das famílias em todo o processo educativo.

A possibilidade de integrar as famílias no processo educativo considero que acarreta inúmeras vantagens. Existe uma partilha de conhecimentos, competências e habilidades ao mesmo tempo que se assume que não há ninguém que seja o detentor exclusivo do conhecimento mas sim que todos têm as suas valências. Isto é, os pais sentem que são escutados e que a sua opinião é válida, mesmo que não possuam nenhuma formação na área da educação.

Para além disso, quando existe uma boa relação com os pais as crianças apercebem-se disso o que minimiza a ansiedade que as sentem quando se separam dos pais no período do acolhimento. Assim, através de um bom diálogo a criança irá sentir que está num ambiente calmo e seguro, podendo confiar nos adultos que lá se encontram. Para isso, é necessário haver uma estreita relação com os pais que tem por base a verdade e confiança. Desta forma, segundo o Ministério da Educação (1997), ao serem debatidas formas de proceder perante determinadas situações, ao trocarem-se ideias e sugestões, todos irão beneficiar, especialmente a criança.

Como afirma Sarmiento e Sousa (2010), “apresenta-se como fundamental a interacção positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação” (p.147). Nesse sentido, cabe ao educador estabelecer estratégias que incentivem os pais a participar na vida escolar dos seus filhos, tentando erradicar a ideia de que os pais só vão à escola quando o seu educando se portou mal ou para as reuniões de fim de período.

“Para além de um direito, o envolvimento dos pais na educação escolar é uma responsabilidade e um valor” (Marujo, neto e Perloiro, citado por Sarmiento e Sousa, 2010, p.148). Como tal, cabe ao educador passar esta mensagem para que parta também dos pais a necessidade de participação, não sendo sempre o educador a chamar à instituição.

De modo a poder adequar de melhor forma a minha intenção com determinada criança é necessário que eu conheça o meio onde ela mora, as vivências que já passou, as experiências que já usufruiu, as crenças que a família defende, entre outros aspetos.

Este tipo de informação só é possível adquirir através do contacto com o ambiente familiar da criança, de modo a poder “compreende-la e acolhe-la de forma individualizada” (Ministério da Educação, 1997, p.88).

Em suma, como afirma Silva (2009), “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (p.116). Como futura educadora é meu objetivo manter as portas da sala sempre abertas e procurando estar disponível para qualquer situação.

### **9 a 13 de fevereiro**

*Brincar é o ofício da criança.*

Chamboredon e Prévot (citado por Fernandes e Tomás, 2004)

Chegado o fim desta intervenção, e depois de todas as experiências vividas e conversas com a educadora, partilho da mesma opinião que a educadora quando diz que é nosso dever dar primazia à diversão não esquecendo as intencionalidades educativas para o grupo. De facto, de todas as atividades orientadas que realizei com este grupo, não houve nenhum que não acabasse com um “esconde-esconde”, com uma apanhada, com um susto, entre outros. Esta semana pretendo refletir sobre a importância do brincar desde tenra idade.

Segundo Coutinho (2013), “a compreensão sobre o que é brincar, de modo geral, é bastante limitada” (p.33). Quando se trata de crianças em idade de creche, apenas se reconhece o brincar como uma forma de a criança estar entretida com um objeto, não havendo relações entre pares e o meio. Todavia, o brincar é uma forma que as crianças possuem de se relacionar com o mundo que as rodeia assumindo, assim, “um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças” (Fernandes e Tomás, 2014, p.15).

Em muitas situações, por vezes devido a pressões por parte dos pais, os educadores optam por realizar inúmeras atividades orientadas de modo a atingirem certos patamares que desenvolvem as áreas do conhecimento. Mesmo que valorizem os interesses das crianças, deixam de parte a ludicidade e substituem-na por atividades escolarizadas. O educador deve ter sempre em mente que o *brincar* desencadeia diversas situações que favorecem a aquisição de experiências e as relações sociais.

Se o *brincar* foi um direito reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança, pela primeira vez em 1959, o educador deve proporcionar este direito à criança pois é na creche/ jardim-de-infância que a criança passa a maior parte do seu tempo.

Segundo Coutinho (2013), “a brincadeira é, por princípio, uma experiência interativa, de troca, mas também pode ser uma experiência de fruição, desde que o espaço, o tempo e as demais pessoas que se encontram no mesmo lugar conjuguem esforços para que isso seja possível” (p.38). Entende-se por “fruição” a possibilidade de retirar partido de algo, de uma forma espontânea e subjetiva.

Acontece algumas vezes vemos uma criança brincar sozinha e, na tentativa de que ela interaja com os seus pares para desenvolver determinadas competências, retiramos-lhe o brincando e mandamo-la ir brincar com os outros. Brincar sozinho não é errado desde que seja uma opção da criança e não algo imposto pelo adulto. Errado é forçar uma situação e querer que a criança brinque porque “lhe faz bem”.

Em suma, enquanto futura educadora de infância pretendo proporcionar momentos de brincadeira livre e espontânea tantas vezes quanto possíveis. Para além disso, nas atividades mais estruturadas tentarei apresenta-las recorrendo à ludicidade de forma a promover o interesse e bem-estar da criança.

### **1.3. Avaliação do ambiente educativo**

A avaliação do ambiente educativo foi feita com base nos *Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e envolvimento da criança*. Essa avaliação foi feita utilizando umas tabelas adaptadas de Laevers (2005) (ver anexo F - Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e envolvimento da criança).

De uma forma geral, considero que o ambiente educativo é positivo. O espaço da sala está bem organizado e possui várias áreas de interesse com materiais diversificados e em bom-estado. Para além disso, os materiais são de natureza diversa e estão ao alcance das crianças, proporcionando atividades livres e/ou orientadas. Todas as crianças têm oportunidade de escolha no que se refere às atividades, estando o espaço exterior disponível sempre que as condições meteorológicas assim o permitam. O ambiente que se cria na sala de atividades é sempre estimulante e

propício à autonomia das crianças. A educadora e assistentes operacionais mantém um discurso claro e de incentivo demonstrando empatia e bem-estar.

#### 1.4. Avaliação do grupo de crianças

A avaliação do grupo de crianças foi realizada recorrendo a vários instrumentos, nomeadamente observação, notas de campo e conversas com a educadora.

De seguida apresento a tabela 4 com uma avaliação inicial de quando conheci o grupo e uma avaliação final (tabela 5) que realizei na última semana. Os registos foram realizados tendo em conta a generalidade das crianças, não significando que todas tenham as mesmas características e estejam no mesmo patamar dentro das três áreas de desenvolvimento que a educadora estipulou no Projeto Pedagógico da Sala.

Tabela 4

##### *Avaliação Inicial do Grupo*

5 a 9 de janeiro	
Área socio-afetiva	As crianças brincam livremente por todos os espaços explorando os diversos materiais. Existe pouca interação com os seus pares. São autónomas na tomada de decisões mas muito dependentes na resolução de problemas (exemplo: agarrar um objeto que não está facilmente ao seu alcance). Preferem a companhia dos adultos pelo que deslocam os brinquedos para perto dos adultos, independentemente de onde eles estejam. Existem tentativas de diálogo com o adulto. Sentem necessidade do toque constantemente.
Área físico-motora	A maior parte das crianças já adquiriu a marcha. Algumas crianças correm e conseguem saltar. Exploram alguns tipos de deslocação sempre na posição vertical. Executam algumas ações minuciosas como o agarrar no lápis ou no pincel. Comem com a colher sentados à mesa numa cadeira de braços.
Área cognitiva	Ouvem música e percebem de onde vem o som. Brincam ao “faz de conta” mudando a fralda aos bonecos e fingindo que

	<p>estão a comer com os utensílios da área da casa. Dizem algumas palavras e há tentativas de conversação. Alguns percebem as indicações e executam-nas. Alguns conceitos lógico-matemáticos como o “muito” e “pouco, o “grande” e o “pequeno” estão adquiridas. Aceitam a rotina diária.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Nota.* Realizado com base na observação

Tabela 5

*Avaliação Final do Grupo*

9 a 13 de fevereiro	
Área socio-afetiva	<p>As crianças brincam livremente por todos os espaços explorando os diversos materiais. A relação com os pares e as brincadeiras em pequeno grupo começam a aparecer. Observa-se, por parte de algumas crianças, a tentativa de resolução de problemas e só depois de tentarem e não terem sido bem-sucedidos é que pedem ajuda a um adulto. A companhia dos adultos continua a ser uma preferência. As tentativas de diálogo começam a ser mais constantes não só com os adultos mas também com os pares. Começam a conseguir controlar as suas frustrações.</p>
Área físico-motora	<p>Todas as crianças adquiriram a marcha. Algumas crianças correm e conseguem saltar. Deslocam-se de várias formas, tanto a rastejar como a andar com as mãos nos pés. Existe uma notória preferência por objetos pequenos e minuciosos, conseguindo apanhar folhas de papel do chão. Executam algumas ações minuciosas como o agarrar no lápis ou no pincel. Comem com a colher sentados à mesa numa cadeira de braços. Bebem água por um copo segurando-o com as duas mãos.</p>
Área cognitiva	<p>Ouvem música e percebem de onde vem o som. Brincam ao “faz de conta” mudando a fralda aos bonecos e fingindo que estão a comer com os utensílios da área da casa. Dizem algumas palavras e conseguem perceber as regras para uma conversação (falam e param à espera que o adulto responda;</p>

	<p>quando o adulto responde e para, falam novamente).  Realizam pequenos recados como “vai pôr isto no lixo” ou “puxa a camisola para baixo”. Alguns conceitos lógico-matemáticos como o “muito” e “pouco, o “grande” e o “pequeno” estão adquiridas. Aceitam a rotina diária e alguns conseguem prevê-la (exemplo: acordam da sesta e deslocam-se à casa de banho pois sabem que a primeira coisa a fazer é mudar a fralda).</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Nota.* Realizado com base na observação

Fazendo uma breve análise, concluo que houve evolução nas várias áreas de conteúdo. No entanto, essa evolução é mais visível numas crianças do que noutras. São crianças que evoluem muito rápido e que de semana para semana nota-se as diferenças.

### 1.5. Avaliação de duas crianças

De forma a treinar a avaliação do bem-estar e envolvimento das crianças no dia-a-dia, realizei a observação de duas crianças em três momentos distintos da rotina, dois minutos cada observação, avaliando-as de acordo com os níveis de Leavers. Optei por escolher duas crianças que apresentam características físicas distintas: um menino com 24 meses e uma menina com 15 meses.

Tabela 6

*Avaliação do envolvimento e bem-estar de duas crianças*

<b>Data: 26 de janeiro de 2015</b> <b>Número de crianças na sala: 10</b> <b>Número de adultos na sala: 2</b>				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento

14h15	IV. 15 meses	No tempo da sesta a criança dorme a meio da cama tapada com um cobertor deixando um braço de fora que toca na cara. Não tem chucha. Realiza pontuais expressões faciais que mostram desconforto ao mesmo tempo que o braço treme. Provavelmente está a ter um sonho menos bom que lhe provoca sensações desagradáveis	2	4
14h20	II. 24 meses	No tempo da sesta, a criança dorme numa posição confortável, tapada com o cobertor. Tem a chucha na boca mas não faz movimentos. Dorme profundamente sem realizar nenhum movimento.	5	5
<b>Data: 29 de janeiro de 2015</b> <b>Número de crianças na sala: 9</b> <b>Número de adultos na sala: 4</b>				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento
11h45	IV. 15 meses	À hora do almoço, depois de a assistente lhe ter dado a sopa, coloca um prato de arroz com carne e uma colher à frente da criança. A criança olha para o prato uns segundos e com os dedos pega num bago de arroz que se encontrava à beira do prato. Prova-o. Realiza o mesmo processo mais duas vezes e de seguida pega na colher tentando apanhar apenas o arroz. Leva a colher à boca com apenas alguns bagos deixando cair alguns no trajeto. Sem nunca tirar os olhos do prato, tenta colocar mais arroz na colher com o auxílio da outra mão.	4	5
11h55	II. 24 meses	À hora do almoço a assistente coloca-lhe uma taça de fruta cozida passada, juntamente com colher, à sua frente. De imediato a criança puxa o babete para cima da mesa e coloca o taça por cima (à semelhança do que os adultos lhes fazem com o prato de comida). Pega na colher, enche-a e abre muito a boca colocando tudo lá dentro. Não retira os olhos da taça. Faz sons de prazer quando mastiga. Quando está a acabar inclina a taça para conseguir comer tudo.	5	5

Data: 5 de fevereiro de 2015				
Número de crianças na sala: 10				
Número de adultos na sala: 3				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento
9h30	II. 24 meses	A criança encontra-se sentada na área dos livros com um livro ao colo. Tem a chucha na boca. Vira as páginas normalmente agarrando o livro com as duas mãos. Sempre que aparece uma personagem com uma flauta, pausa o livro no colo, tira a chucha da boca e imita a personagem colocando as mãos junto à boca como se fosse uma flauta. Depois para, ri-se, coloca novamente a chucha e vira a página. À medida que o faz vai contando a história à sua maneira. Repete estes movimentos várias vezes. Quando fecha o livro bate palmas de alegria.	4	4
10h15	IV. 15 meses	Numa brincadeira de atividade livre, a criança encontra-se sentada no meio da sala com as pernas abertas e a mexer num telemóvel inutilizado. Carrega nos botões e depois olha para o ecrã como se estivesse à espera de encontrar alguma coisa. Tenta colocar o telemóvel ao ouvido mas não consegue fazer o gesto correto. Apesar de o telemóvel não estar encostado ao ouvido a criança balbucia alguns sons. Uma mãe entra na sala com outra criança e ela distrai-se, apesar de não largar o telemóvel. A criança que chegou corre pela sala e esta, com o telemóvel perto do ouvido, acompanha a outra com o olhar, permanecendo sentada mas mudando de direção.	3	3

Nota. Realizado com base na observação

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de poder experimentar *in loco* a minha futura profissão é sempre bastante gratificante. Acredito que, apesar de a teoria ser fundamental para a minha formação profissional, é na parte prática que tenho a possibilidade de vivenciar situações que vão ser bastante úteis futuramente.

Todo o trabalho desenvolvido, desde o planeamento das atividades à sua execução, foram de extrema relevância para mim. A parte do planeamento das atividades considero que foi das mais difíceis de todo este processo. Conseguir conciliar as preferências das crianças com as suas capacidades físicas foi um desafio pois nunca tinha trabalho com crianças nesta faixa etária. Todavia, tive sempre o apoio da educadora que me foi dando dicas e ideias para que juntas conseguíssemos proporcionar o melhor para o grupo.

A minha intervenção em contexto de sala foi bastante positiva e marcante para o meu futuro enquanto educadora. Quanto aos pontos fortes do trabalho que desenvolvi, destaco a boa cooperação e relação que estabeleci desde o início com as crianças, educadora e assistentes operacionais. O facto de ter assumido todas as funções do grupo, desde a rotina matinal, as refeições, a higiene, entre outros, fez-me sentir mais ativa no dia-a-dia do grupo.

Para finalizar, destaco a importância que todo este processo teve no meu percurso formativo. Desde o planeamento, o analisar documentos oficiais e o lidar com crianças neste contexto pela primeira vez, irão certamente influenciar a minha forma de agir futuramente. Para além de me sentir mais preparada para enfrentar um grupo de crianças sozinha, tenho a certeza que adotarei muitos hábitos que aprendi com a educadora.

Em suma, avalio esta intervenção como bastante positiva uma vez que todos os objetivos foram desenvolvidos com sucesso e que pude aprender, tanto com educadora, como com as assistentes operacionais mas, sobretudo, com as crianças.

## REFERÊNCIAS

- Ambrósio, S. (2013). *Representações sobre a creche dos pais de crianças que frequentam a creche e dos pais que optaram por outro cuidado* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Associação Portuguesa de Apoio ao Bebé Prematuro. (s.d.). Consultado a 31 de janeiro de 2015, em <http://tinyurl.com/mjqjmmk>
- Borges, R. et. al. (2004). Desenvolvimento cognitivo de crianças prematuras de muito baixo peso na idade pré-escolar. *Jornal de Pediatria*, 80(6), 495-502.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias Participativas em Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (91), 4-7.
- Coutinho, A. S. (2013). Os bebés e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 31-47.
- Durão, C. (2014). *Projeto Pedagógico da sala de 1 ano*. Lisboa: Centro de Acolhimento Infantil Vale Fundão II.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2014). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras*. Maringá: Eduem – UEM.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4107>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (1), 85-106.
- Sarmiento, T. & Sousa, M. M. (2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento (17-18)*, 141-156.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspetiva de cidadania. *Escola/ Família/ Comunidade*, 115-140.
- Wagner, A. & Tarkiel, J. (2009). *Creches, Amas e C.<sup>a</sup>. Casal de Cambra: Caleidoscópio*.

## **ANEXO B. PORTFÓLIO DE JARDIM DE INFÂNCIA**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PORTFÓLIO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**DANIELA DOS SANTOS MOREIRA**

**FEVEREIRO DE 2015**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	130
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	131
1.1. Meio onde está inserido o contexto	131
1.2. Contexto socioeducativo	131
1.3. Equipa educativa	132
1.4. Grupo de crianças	132
1.5. Famílias das crianças	136
1.6. Análise reflexiva	139
1.6.1. Princípios Orientadores e Modelo Pedagógico adotado	139
1.6.2. Rotina	139
1.6.3. Espaços Físicos	141
1.6.4. Materiais	142
ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	143
1. Planificação geral	143
1.1. Intenções para a ação	143
1.2. O que se pretende	143
2. Planificações Semanais	147
3. Planificações das atividades	150
3.1. Semana de 9 a 13 de março	150
3.2. Semana de 16 a 20 de março	157
3.3. Semana de 7 a 10 de abril	164
3.4. Semana de 13 a 17 de abril	166
3.5. Semana de 20 a 2 de abril	167

3.6.	Semana de 27 a 30 de abril	172
3.7.	Semana de 4 a 8 de maio	173
3.8.	Semana de 11 a 15 de maio	180
3.9.	Semana de 18 a 22 de maio	186
3.10.	Semana de 25 a 29 de maio	192
4.	Problemática	19
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO		195
1.	Avaliação Pessoal	195
1.1.	Reflexões Diárias	195
1.2.	Reflexões Semanais	219
1.3.	Avaliação do ambiente educativo	233
1.4.	Avaliação do grupo de crianças	233
1.5.	Avaliação de duas crianças	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS		237
REFERÊNCIAS		238
ANEXOS		

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada surge a realização de um Portfólio com vários objetivos, dos quais destaco: desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequada, através da conceção, organização, preparação, gestão, concretização e avaliação cuidada do contexto educativo e elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças.

Fazendo uma breve contextualização, a minha intervenção decorreu num estabelecimento que pertence à rede pública, na freguesia de Campo de Ourique, que possui duas valências: jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico. O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, fazendo um total de 25 crianças. A equipa educativa é composta por uma educadora e uma assistente operacional que está presente na sala de quinze em quinze dias.

A educadora não adota nenhum modelo pedagógico de referência mas apresenta algumas metas de aprendizagem que pretende alcançar, como a questão da participação ativa das crianças, a sua autonomia e saber estar com os outros.

Para uma prática de qualidade é necessário uma constante reflexão da minha prática e dos acontecimentos à minha volta. Assim, tanto a prática como a reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática revela algumas questões para responder e incertezas, ou seja, inúmeras possibilidades para refletir. É na reflexão sobre os nossos atos que reside o reconhecimento dos problemas.

O presente Portfólio reúne um conjunto de informações, caracterizações e reflexões sobre o local onde decorreu a minha prática profissional no âmbito do jardim-de-infância. A sua estrutura apresenta quatro partes distintas: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, análise reflexiva da intervenção, processos de avaliação e breves considerações finais.

# **1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

## **1.1. Meio onde está inserido o contexto**

O estabelecimento onde decorreu a prática, à semelhança da creche, situa-se na zona de Lisboa caracterizada por uma grande incidência de estabelecimentos comerciais. É uma zona com uma vasta rede populacional e que, por este motivo, possui vários espaços de educação de infância. A população que reside esta zona possui um nível socioeconómico médio baixo. No entanto, a população que usufrui deste estabelecimento possui um nível socioeconómico baixo existindo casos significativos de desemprego e baixo nível de escolaridade. As famílias monoparentais são, uma vez mais, característica desta zona, assim como a existência de famílias oriundas de outros países.

A nível de infraestruturas e meios de transporte considero uma zona bastante rica. Lojas de todas as categorias e serviços variados permitem que haja interação com o meio sempre que seja necessário para algum tipo de projeto. O transporte é essencialmente o autocarro público mas destaco a parceria com a Câmara Municipal de Lisboa no projeto “Os Alfacinhas” que disponibilizam o seu transporte de forma gratuita mediante marcação prévia.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

O jardim-de-infância (JI) pertence à rede pública e faz parte do agrupamento de escolas Manuel da Maia que existe desde 1915. Este agrupamento conta com três estabelecimentos de jardim-de-infância e com estabelecimentos até ao 3.º ciclo do ensino básico. O estabelecimento onde decorreu a prática contempla duas valências nomeadamente JI e 1.º ciclo do ensino básico, o que permite que haja alguma interação entre os mesmos.

Os grupos do jardim-de-infância estão formados de forma mais ou menos homogénea em relação à idade. Assim existe uma sala dos 3/4 anos, outra dos 4/5 anos, e duas entre os 4 e os 6 anos.

Uma vez que a direção atual assumiu o cargo no presente ano letivo, ainda se encontra em construção o regulamento interno e o projeto educativo e, conseqüentemente, o plano curricular de sala que a educadora optou por não realizar.

Neste sentido, toda a caracterização foi feita com base em entrevistas, conversas informais e observações.

### **1.3. Equipa Educativa**

No que diz respeito ao JI, dado que só existem três assistentes operacionais, as mesmas vão rodando pelas salas, sendo que em duas é necessário sempre uma assistente devido a casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Não é o caso da sala onde decorreu a minha prática, logo está presente uma assistente operacional semana sim, semana não. A educadora possui mais de 25 anos de carreira dos quais já passou pela rede pública e privada. Encontra-se neste estabelecimento há vários anos e é um dos órgãos do conselho geral.

Quanto ao trabalho em equipa, as decisões relativas a festividades como o dia da mãe, por exemplo, são decididos em equipa, isto é, entre as quatro salas. Tudo o resto fica ao cargo do educador responsável por cada sala.

### **1.4. Grupo de crianças**

O grupo é composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (setembro de 2014), no entanto apenas uma criança tinha 3 anos aquando desta data, sendo que a grande maioria tem 5. Relativamente ao género, treze são do sexo masculino e doze são do sexo feminino. Uma diferença relativamente ao grupo de crianças de creche é que existem quatro crianças com nacionalidade estrangeira, designadamente brasileira, tailandesa e espanhola. Relativamente ao percurso institucional, onze crianças frequentaram creche e nove já frequentaram outro JI (ver anexo A).

À semelhança do que acontecia em creche, o grupo de crianças revela algumas diferenças significativas em termos de desenvolvimento devido ao facto da discrepância de idades. Apenas uma criança ainda não consegue escrever o seu nome sem o apoio do adulto, no entanto apenas algumas já reconhecem os nomes dos seus colegas. Uma das características presentes em todo o grupo é o seu elevado nível de autonomia. Em conversa com a educadora, esta confessa-me que o início do ano foi um desafio que se agravou ainda mais por não haver assistente operacional a tempo inteiro. Eram crianças que necessitavam de muitas regras mas ao mesmo tempo de se sentirem autónomos e “donos” de si próprios. Nesse sentido houve um crescente

trabalho desde então que hoje se reflete na maioria das atividades e rotinas diárias que as crianças realizam sozinhas. Esta autonomia é facilitadora de muito do trabalho do educador, para além de extremamente benéfico para as crianças, no meu entender.

Outro aspeto que gostaria de referir é a automaticidade com que as crianças realizam as rotinas diárias. Todos sabem as suas funções e os locais que se devem dirigir antes ou depois dos intervalos/ almoço.

Atualmente ainda existem alguns conflitos tanto no interior como no exterior da sala. Os conflitos ligados à partilha de espaços e materiais são muitas das vezes resolvidos entre as crianças, ficando a educadora apenas a observar. Todavia, quando se trata de questões de afirmação e de querer ficar em destaque, existe a necessidade do adulto intervir.

Tabela 1

*Caracterização das Crianças*

Nome	Género	Data de nascimento	Nac.	Freguesia	Historial	CAF		Almoço
						M	T	
A. L.	F	12/08/2010 4 anos	P	Santo Condestável	Frequentou creche e outro JI	-	-	Escola
A. D.	F	09/11/2009 4 anos	P	Benfica	Sem informação na creche e ama mas frequentou outro JI	-	X	Escola
B.	F	11/02/2010 4 anos	P	Massamá	Não frequentou creche nem outro JI	-	X	Escola
D. I.	M	02/07/2009 5 anos	P	Lisboa	Não frequentou creche nem outro JI	X	X	Escola

D. S.	M	21/10/2008 5 anos	P	Santo Condestável	Frequentou creche e outra pré- escola	X	X	Escola
F. L.	F	27/10/2010 4 anos	P	Lisboa	Não frequentou creche nem outro JI	X	X	Escola
F. F.	M	30/04/2009 5 anos	P	São Francisco Xavier	Frequentou creche mas não frequentou outro JI	X	X	Escola
G.	M	31/12/2010 3 anos	P	Santo Condestável	Frequentou creche mas não frequentou outro JI	-	X	Escola
H.	M	22/03/2009 5 anos	Espanhol	Lisboa	Não frequentou creche mas frequentou JI em Espanha	X	X	Escola
Í.	F	28/12/2009 4 anos	P	Santo Condestável	Frequentou ama e creche mas não frequentou outro JI	X	X	Escola
J. A.	F	29/12/2009 4 anos	P	São Jorge de Arroios	Não frequentou creche nem outro JI	X	X	Escola
J. C.	F	18/02/2009 5 anos	P	Santo Condestável	Frequentou a creche mas não frequentou	X	X	Escola

					outro JI			
K.	M	18/07/2009 5 anos	P	São Francisco Xavier	Não frequentou creche nem outro JI	-	-	Escola
L.	F	22/07/2009	P	Santo Condestável	Não frequentou creche nem outro JI	-	X	Escola
M. T.	F	08/06/2010 4 anos	P	Aqualva	Não frequentou creche nem outro JI	-	X	Escola
M. N.	F	13/05/2009 5 anos	P	Santo Condestável	Frequentou a creche mas não frequentou outro JI	X	X	Escola
M. P.	F	24/01/2010 4 anos	P	São Domingos de Benfica	Frequentou creche e outro JI	-	X	Escola
M. R.	F	17/08/2009 5 anos	P	Venteira	Não frequentou ama nem creche nem outro JI	-	X	Escola
M. S.	M	15/07/2010 4 anos	Tailandês	São Jorge de Arroios	Frequentou ama, creche e outro JI	X	X	Escola
P.	M	14/07/2009 5 anos	Brasil	Santo Condestável	Não frequentou ama nem outro JI mas frequentou creche	X	X	Escola
R. A.	M	17/06/2009	Brasil	Santo	Frequentou	-	-	Escola

		5 anos		Condestável	creche e outro JI no Brasil			
R. M.	M	10/10/2009 4 anos	P	Santo Condestável	Não frequentou creche nem outro JI	-	-	Casa
S.	M	11/09/2009 5 anos	P	Santo Condestável	Frequentou creche e outro JI	-	-	Escola
V.	F	15/02/2010 4 anos	P	Campo de Ourique	Não frequentou creche mas frequentou outro JI	-	X	Escola
Z.	M	03/12/2008 5 anos	P	Santo Condestável	Não frequentou creche nem outro JI	X	X	Escola

### 1.5. Família das crianças

As famílias destas crianças têm idades compreendidas entre os 25 e os 47 anos e possuem mais que um filho. À semelhança do que acontece com as crianças, nem todos são de nacionalidade portuguesa. A maioria dos encarregados de educação possui o 9.º ano, havendo apenas uma família com grau de licenciatura e algumas com o 6.º ano (ver anexo B). A taxa de desemprego destas famílias é bastante elevada o que perfaz um nível socioeconómico baixo. No grupo de crianças desta sala existem duas crianças institucionalizadas e que por isso se encontram sobre tutela de um representante legal que, por acaso, é o mesmo.

A sua participação no seio da vida escolar é reduzida. São poucos os pais com que a educadora tem contacto, dado que uma grande maioria frequenta a Componente de Apoio à Família (CAF) na parte da manhã e da tarde. Neste sentido, todos os recados trocados entre a escola e os encarregados de educação são realizados através da

caderneta individual da criança. Tendo este aspeto em consideração tentarei, mesmo assim, promover a participação das famílias no projeto que implementado.

Tabela 2

*Caracterização das Famílias*

Nome	Mãe			Pai			Obs.
	Idade	Profissão	Habilit.	Idade	Profissão	Habilit.	
A. L.	24	Desemp.	9.º ano	92	-	-	Não reside com o pai
A. D.	38	Administradora de recursos humanos	12.º ano	76	Empresário	12.º ano	Tem um irmão a frequentar o mesmo JI
B.	41	Desemp.	12.º ano	75	Técnico de administração tributária	12.º ano	-
D. I.	Representante legal Licenciatura						Acompanhado por um psicólogo; está a morar no Lar do Menino Jesus
D. L.	30	Desemp.	9.º ano	82	Vigilante	9.º ano	Tem uma irmã a frequentar o mesmo agrupamento
F. L.	Representante legal Licenciatura						Está a morar no Lar do Menino Jesus
F. F.	26	Operadora de caixa	9.º ano	-	-	-	Não reside com o pai
Guilherme	26	Cabeleireira	10.º ano	88	Desemp.	8.º ano	Não reside com o pai
H.	29	Cabeleireira	12.º ano	-	-	-	Não reside com o pai; tem uma irmã

							a frequentar o mesmo JI
Í.	29	Telefonista	9.º ano	28	Eletricista	-	Não reside com o pai
J. A.		-	-	-	-	-	Não reside com a mãe, não há informações do pai
	Avó	Empregada de limpeza	6.º ano				
J. C.	44	Desemp.	3.º ano	57	Desemp.	4.º ano	Tem uma irmã a frequentar a mesma escola
K.	41	Esteticista	12.º ano	39	Motorista	9.º ano	Tem uma irmã a frequentar o mesmo agrupamento; mãe húngara
M. T.	41	Empregado de balcão	12.º ano	-	Empregado de balcão	Licenciado	Apenas reside com a mãe
M. N.	33	Escriturária	12.º ano	33	Gestor de vendas	12.º ano	Tem uma irmã a frequentar a mesma escola
M. P.	40	Arquiteta	Licenciatura	45	Empresário	Curso Técnico	-
M. R.	25	Desempregada	12.º ano	25	Operador de caixa	12.º ano	-
M. S.	41	Massagista	12.º ano	-	-	-	-
P.	33	Empregada de limpeza	12.º ano	36	Jardineiro	12.º ano	-
R. A.	-	Vendedora	Secundário	-	-	-	Apenas reside com a mãe
R. M.	35	Empreg. doméstica	8.º ano	34	Desemp.	6.º ano	Tem uma irmã a frequentar o

							mesmo agrupamento
S.	32	Empregada de balcão	9.º ano	-	Operador de linha	6.º ano	-
V.	36	Assistente de direção	Licenciatura	33	Vendedor	12.º ano	-
Z.	48	Doméstica	5.º ano	49	Comerciante	7.º ano	Nacionalidade : chinesa

## **1.6. Análise Reflexiva**

Não havendo nenhum documento orientador que justifique os próximos três pontos, esta análise reflexiva será feita com base em conversas informais e entrevistas realizadas à educadora.

### **1.6.1. Princípios Orientadores e Modelo Pedagógico adotado**

Na instituição onde decorreu esta prática profissional, os docentes são livres de escolher o modelo pedagógico que pretendem seguir, não havendo qualquer tipo de imposição. A educadora cooperante com quem trabalhei formou-se na Escola Superior de Educação João de Deus, pelo que os seus princípios têm esta formação como base. Todavia, a educadora considera que deve existir uma evolução por parte dos docentes e que os mesmos devem adaptar as suas crenças e princípios ao grupo de crianças com quem trabalham.

Desta forma, a educadora considera que não segue nenhum modelo pedagógico em concreto, apresentando sim algumas metas de aprendizagem que pretende que sejam alcançadas. Baseando-se numa pedagogia ativa e na participação efetiva das crianças, a educadora pretende criar ambientes propícios à discussão e partilha de ideias de forma a trabalhar questões como o respeito pelo outro e pela diferença. Inerente a estes princípios também a autonomia assume um papel preponderante para este grupo em questão.

### **1.6.2. Rotina**

A rotina em JI é bastante regular. Este facto deve-se, sobretudo, ao cumprimento de horários estipulado pela instituição de forma a não coincidir com as crianças do 1.º ciclo. Desta forma, segue-se uma tabela com um “dia tipo” para todas as salas do jardim-de-infância.

Tabela 3

*Rotina Diária*

Horário	Rotina
09:00 – 10:00	Acolhimento Lanche da manhã
10:00 – 10:30	Recreio no exterior
10:30 – 11:20	Atividades livres/ orientadas
11:20 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:15	Almoço
12:15 – 13:00	Recreio no exterior
13:00 – 15:00	Atividades livres/ orientadas
15:00 – 15:30	Lanche da tarde

*Nota.* Baseado na observação diária

Para além desta rotina estanque, existem outros momentos rotineiros próprios da sala a que as crianças estão habituadas. Sempre que chegam do recreio (seja de manhã seja de tarde) sentam-se na área do tapete para beber água e dividir-se tarefas. Da parte da tarde, depois de beberem água, é a hora do conto pelo que todos sabem que devem permanecer na área do tapete. Estas rotinas são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, na medida em que lhes confere previsibilidade das várias tarefas do dia-a-dia. Tendo este aspeto em conta, a educadora mantém as mesmas rotinas no que respeita aos tempos, mas varia um pouco nas atividades que vai realizando, de modo a manter o grupo mais interessado e proporcionar outras aprendizagens às crianças. Contudo, as rotinas devem ser

também flexíveis e adaptadas a qualquer eventualidade, de forma a atender às necessidades das crianças.

Tendo em conta que a parte da manhã é muito curta no que respeita à prática de atividades dentro da sala, as mesmas serão iniciadas, na maioria das vezes, da parte da tarde e, se necessário, continuadas na manhã do dia seguinte.

### **1.6.3. Espaços Físicos**

Os espaços físicos utilizados por estas crianças são a sala de atividades, o recreio exterior e o refeitório. Todos eles são propícios às descobertas e explorações contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças quer a nível físico, comunicativo, cognitivo e social. Para tal é necessário que os espaços estejam organizados de forma adequada para dar resposta às necessidades das crianças, garantindo as suas preferências e segurança.

A sala de atividades, espaço onde as crianças passam mais tempo, é grande e provida de iluminação natural. Possui uma porta diretamente para o exterior que raramente é utilizada, mas sendo de vidro permite uma boa visibilidade para o exterior. Para além disso, possui um lavatório que é bastante útil para diversas ocasiões do dia-a-dia.

A sala está munida de vários tipos de materiais divididos em pequenas áreas: tapete, leitura, computador, escrita, pintura, mesa de jogos, mesa de plasticina e área do faz-de-conta. A área mais privilegiada e onde as crianças passam mais tempo é na área do tapete, pois é aí que se dão as reuniões, o acolhimento e muitas brincadeiras de construção e garagem. Todas as áreas estão identificadas com o nome e quantidade de crianças que podem brincar naquele espaço. Por possuir várias áreas e um considerável número de móveis de arrumação e mesas de trabalho, não existe um espaço amplo. As paredes estão preparadas para colocar trabalhos das crianças, mas devido à quantidade de material e à zona dos cabides, o espaço é reduzido. As cores são suaves o que proporciona um ambiente calmo e agradável. A nível de visibilidade, a educadora tem que manter-se numa determinada zona quando as crianças estão em atividades livres de forma a conseguir ver todas as crianças, o que não permite muita flexibilidade. As salas de jardim-de-infância encontram-se todas no mesmo corredor o que permite uma boa comunicação com as restantes salas sempre que necessário.

Quanto ao recreio exterior, este possui duas grandes áreas: uma zona de parque infantil e um campo de futebol. O parque infantil está muito bem equipada com escorregas e baloiços de boa qualidade e chão macio. A zona do campo de futebol possui duas balizas e linhas de campo bem marcadas. É um espaço comum às duas valências da instituição. No entanto, durante o dia as mesmas só se cruzam no horário do almoço durante 30 minutos. É um espaço bastante amplo que possui algumas árvores. A visibilidade para o exterior é cortada por muros e gradeamentos altos.

Por fim, o refeitório é utilizado apenas para o almoço. Assim como o recreio, o refeitório é um espaço dedicado às duas valências, contudo nunca estão juntas nesta área. Cada sala possui a sua mesa e as crianças sentam-se juntas e têm o apoio das assistentes operacionais e funcionárias do refeitório.

#### **1.6.4. Materiais**

Os materiais que existem na sala são numerosos e de boa qualidade. Todas as áreas estão equipadas de acordo com as aprendizagens que pretendem proporcionar. A área da leitura possui livros de várias categorias, desde conto tradicionais, álbuns, trava-línguas, lengalengas, etc. Para além disso existem duas almofadas para que as crianças se sentem confortavelmente. O computador encontra-se numa mesa com duas cadeiras e, apesar de não ter acesso à internet, possui muitos jogos e histórias animadas, para além das colunas. Na área da escrita encontram-se letras e quadros magnéticos, bem como pequenas gavetas com letras recortadas de jornais e revistas, colocadas por ordem alfabética. A área da pintura possui um cavalete que permite que duas crianças utilizem este espaço em simultâneo e vários pincéis e tinta guache de diversas cores. A área dos jogos contém jogos de diversa natureza: jogos de tabuleiro, jogos de madeira, puzzles e outro tipo de construções. Os temas dos jogos são variados, desde matemática, lógica e raciocínio, corpo humano, estações do ano, entre outros, permitindo uma abordagem de todas as áreas de conteúdo. A mesa dedicada à plasticina possui quatro cadeiras e muitos utensílios para moldar. A plasticina é variada e possui recipientes próprios para ser guardada. Por fim, a área do faz-de-conta te, também, vários elementos: um fantocheiro e respetivos fantoches, uma loja com respetivos produtos e caixa registadora e uma área da casa. Na casa encontram-se bonecos, roupas, utensílios de cozinha, entre outros adereços.

# ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

## 1. Planificação Geral

### 1.1. Intenções para a ação

Tendo em conta a caracterização reflexiva do contexto educativo apresentada anteriormente, são três os âmbitos em que pretendo intervir através de intenções educativas: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

No que respeita às intenções para a ação com as crianças, destaco três como sendo prioritárias no contexto socioeducativo em que o grupo se insere:

- a. Promover a autonomia e participação ativa na gestão e funcionamento da sala.
- b. Promover a cooperação e colaboração entre pares e com a equipa educativa.
- c. Desenvolver atitudes democráticas e de respeito pelo outro.

Quanto às famílias, considero serem fundamentais as seguintes intenções:

- a. Estabelecer uma relação de respeito e confiança com as famílias.
- b. Estimular a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos.

Por último, as minhas intenções para o trabalho com a equipa educativa da sala são as seguintes:

- a. Criar uma relação de confiança e segurança de modo a desenvolver todo o trabalho de planificação e tarefas na sala.
- b. Dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido.

### 1.2. O que se pretende

Tendo em conta todas as minhas intenções enumeradas anteriormente, resta-me dizer que o meu grande objetivo é proporcionar bons momentos de aprendizagem através da ludicidade neste curto espaço de tempo que vou estar com as crianças. As crianças estão na idade de brincar e é mesmo isso que lhes quero transmitir. Contudo, transmitir-lhes que com a brincadeira aprendemos a respeitar o outro, a respeitar a diferença, os valores e costumes de outra cultura. Aprendemos também a saber estar, a saber fazer e a saber pensar. Todas estas questões que defendo serem os meus objetivos vão ser trabalhados em equilíbrio com as intenções da educadora cooperante, de modo a não destabilizar a rotina das crianças.

A ludicidade será o caminho para desenvolver algumas competências dentro das diferentes áreas de conteúdo. Tendo em conta que são crianças com idades diferentes, não é minha intenção que todos alcancem os mesmos patamares, mas sim que os desenvolvam e aos poucos os transformem como hábitos. Segue-se uma tabela com as respetivas áreas de conteúdo e aprendizagens que considero fundamentais em idade pré-escolar.

Tabela 4

*Aprendizagens no pré-escolar*

<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Conteúdos operacionais</b>	<b>Aprendizagens das crianças/ Atividades possíveis</b>
Formação Pessoal e Social	<p>Independência/ Autonomia</p> <p>Cooperação/ Solidariedade</p> <p>Cidadania</p>	<p>Deixar que a criança coma sozinha manipulando os talheres; permitir que a criança se vista e calce sozinha após a sesta; permitir que a criança arrume os materiais; permitir que a criança coloque a mesa do almoço, deixar que a criança lave as mãos antes das refeições sozinha; possibilitar que a criança escolha a atividade/ materiais que deseja.</p> <p>Realizar tarefas que impliquem a partilha de materiais; fazer atividades a pares com idades heterogéneas de modo a promover a entreaajuda.</p> <p>Proporcionar momentos de conversação em grande grupo de modo a que todos possam opinar e ouvir as ideias dos colegas; elaborar um cartaz com as regras da sala; realizar um mapa de tarefas de modo a perceber que todos têm direitos e deveres.</p>
Conhecimento do Mundo	<p>Espaço e Tempo</p> <p>Ciências Naturais</p> <p>Ciências Sociais</p> <p>Educação Ambiental</p>	<p>Desenvolver noções de espaço: em cima, em baixo, ao lado, atrás, à frente, dentro, fora; legendar as várias áreas da sala com o nome e correspondente desenho; construir um mapa da sala ou do jardim-de-infância; desenvolver noções de tempo: ontem, hoje, amanhã, dia, semana, mês; realizar um mapa de aniversários de todas as crianças;</p> <p>Contactar com diferentes texturas, odores e paladares; elaborar um mapa com o estado do tempo; realizar atividades que trabalhem</p>

			<p>os animais e os seus diferentes habitats; explorar a influência da luz, dos ímanes, das bússolas.</p> <p>Contactar com o meio envolvente através de uma visita área circundante: mercearia, padaria, bombeiros, etc.; desenvolver noções de segurança rodoviária através de vários jogos.</p> <p>Realizar reciclagem na sala; utilizar materiais reciclados para decoração da sala; ter plantas na sala e realizar um mapa de rega da planta; ter animais na sala, por exemplo um peixe ou uma tartaruga e realizar um mapa para alimentar o animal.</p>
Expressões	Expressão Plástica	<p>Técnicas</p> <p>Materiais</p> <p>Obras de arte</p>	<p>Desenvolver atividades que proporcionem o contacto com diversas técnicas de criação: desenho, pintura, escultura, carimbagem, composição, recorte, colagem; etc.</p> <p>Utilizar diferentes materiais para a mesma criação e/ou para criações diferentes: aquarela, lápis de cor, lápis de cera, guache, canetas de feltro.</p> <p>Proporcionar o contacto com diferentes obras de arte, desde pinturas a esculturas; promover a reflexão das obras abordando tópicos como cor, forma, luz, linha, ponto, expressões, etc.; partir de uma obra de arte como inspiração para um trabalho de criação.</p>
	Expressão Dramática	<p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo dramático</p>	<p>Realizar jogos de mímica que impliquem o movimento do corpo; representar animais ou situações do quotidiano através de movimentos e sons; utilizar um indutor como forma de criar uma história; utilizar objetos mas atribuindo-lhes significados diferentes do original.</p> <p>Desempenhar um papel numa pequena peça de teatro; dramatizar uma história inventada com os colegas; utilizar várias técnicas de fazer teatro: sombras, fantoches, objetos, etc.</p>

	Expressão Musical	<p>Timbre</p> <p>Andamento</p> <p>Intensidade</p> <p>Instrumentos</p> <p>Dança</p>	<p>Explorar diversos timbres em atividades que promova a utilização da voz e do corpo.</p> <p>Cantar músicas de forma rápida ou lenta atribuindo-lhes, por exemplo, um animal.</p> <p>Fazer sons fortes e sons fracos através do canto ou da leitura de histórias.</p> <p>Ouvir e contactar com diferentes instrumentos musicais: de cordas, de sopro ou de percussão; tocar diferentes instrumentos musicais.</p> <p>Realizar movimentos corporais; realizar uma sequência de movimentos corporais de forma a criar uma coreografia, inventando-a ou por imitação.</p>
	Expressão Motora	<p>Motricidade fina</p> <p>Motricidade global</p> <p>Jogos</p>	<p>Desenvolver atividades que envolvam manipulação de objetos, como a bola; utilizar bolas de diferentes tamanhos e pesos.</p> <p>Desenvolver atividades que permitam saltar, correr, rodopiar, equilibrar, rastejar, rebolar; utilizar diversas superfícies, obstáculos e planos superiores.</p> <p>Desenvolver jogos de grande grupo; desenvolver jogos tradicionais.</p>
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		<p><u>Linguagem oral:</u></p> <p>Consciência fonológica</p> <p>Interação verbal</p> <p><u>Linguagem escrita</u></p> <p>Reconhecimento da escrita e das palavras</p>	<p>Desenvolver a consciência fonológica através do conto de lengalengas, trava-línguas, poemas, etc.; proporcionar atividades que impliquem a segmentação de palavras em sílabas, de identificação de letras e sons, etc..</p> <p>Ler histórias e fazer perguntas às crianças ou pedindo-lhes que as recontem; relatar o que fizeram no fim-de-semana; falar sobre o animal favorito.</p> <p>Relacionar imagens com respetivas palavras; relacionar letras com as iniciais de palavras de modo a formar um abecedário icónico; realizar cartões com os nomes de cada criança; escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.</p>

Matemática	Classificação	Realizar atividades de ordenação de imagens ou objetos do maior para o mais pequeno, do mais rápido para o mais lento, etc.; realizar atividades onde as crianças devem agrupar os materiais segundo critérios à sua escolha: cor, tamanho, forma, etc.
	Sentido do Número	Contar objetos de um conjunto, os meninos que vieram à escola, etc.; fazer pequenas somas e subtrações através de situações do quotidiano, por exemplo “se hoje estão 5 meninas e 2 meninos, quantos meninos vieram no total?”; fazer jogos com dados como o Jogo da Glória.
	Padrões	Identificar padrões de objetos; produzir padrões com objetos ou através do desenho; identificar as horas, os dias da semana, os meses do ano como uma forma de padrão.
	Medida	Medir objetos de diferentes tamanhos utilizando outros materiais como forma de medir: palhinhas, clips, etc.; comparar tamanhos e ordená-los.
	Organização e Tratamento de Dados	Escolher um tema a analisar e ser capaz de seguir os passos de uma investigação: recolha de dados, tratamento de dados e posterior divulgação.

*Nota.* Realizado com base nas minhas intenções enquanto futura educadora.

## 2. Planificações Semanais

<b>Semana de 9 a 13 de março</b>	
Segunda-feira (9)	“O dia e a noite na quinta” Expressão Física e Motora
Terça-feira (10)	“A Carochinha e o João Ratão” – dramatização e atividades plásticas
Quarta-feira (11)	“O Nabo Gigante” leitura da história e atividades plásticas
Quinta-feira (12)	Visita: Festival de Cinema “A Monstrinha”
Sexta-feira (13)	Brincadeira livre com brinquedos de casa

<b>Semana de 16 a 20 de março</b>	
Segunda-feira (16)	“Para a chave do meu coração” – atividade plástica Expressão Física e Motora
Terça-feira (17)	“Para a chave do meu coração” – atividade plástica
Quarta-feira (18)	“Pê de Pai” – Como é o meu pai?
Quinta-feira (19)	“O meu pai” – leitura da história
Sexta-feira (20)	“Ovos da Páscoa” – atividade plástica
<b>Semana de 7 a 10 de abril</b>	
Segunda-feira (6)	Interrupção letiva
Terça-feira (7)	Como foram as minhas férias: conversa de tapete
Quarta-feira (8)	Auto e heteroavaliação: debate e pintura de um desenho
Quinta-feira (9)	A Primavera: decoração de um poster comum a todas as salas do JI
Sexta-feira (10)	A Primavera: decoração de um <i>poster</i> comum a todas as salas do JI
<b>Semana de 13 a 17 de abril</b>	
Segunda-feira (13)	O Planeta Terra: dinamização de uma história Expressão Física e Motora
Terça-feira (14)	O Planeta Terra: sistematização das ideias principais – construção de uma “teia de ideias”
Quarta-feira (15)	-
Quinta-feira (16)	Borboletas da primavera: decalque e decoração
Sexta-feira (17)	Borboletas da primavera: decalque e decoração
<b>Semana de 20 a 24 de abril</b>	
Segunda-feira (20)	Vários tipos de papel: jogo em grande grupo Expressão Física e Motora (aula planeada por mim)
Terça-feira (21)	Vários tipos de papel: realização de um cartaz
Quarta-feira (22)	Vários tipos de papel: realização de um cartaz
Quinta-feira (23)	Decomposição das cores: animação de uma história

Sexta-feira (24)	Decomposição das cores no papel
<b><u>Semana de 27 a 30 de abril</u></b>	
Segunda-feira (27)	Prenda do Dia da Mãe Expressão Física e Motora (aula planeada por mim)
Terça-feira (28)	Visita: Festival de Cinema “Indie Júnior”
Quarta-feira (29)	Prenda do Dia da Mãe
Quinta-feira (30)	“Mãe Maravilha” leitura da história e conversa de tapete
Sexta-feira (1)	(Dia do Trabalhador)
<b><u>Semana de 4 a 8 de maio</u></b>	
Segunda-feira (4)	Que filme gostámos mais: construção e análise de um gráfico Expressão Física e Motora
Terça-feira (5)	Reciclagem de papel: 1.ª etapa
Quarta-feira (6)	Vários tipos de papel: agrupar segundo critérios
Quinta-feira (7)	Reciclagem de papel: 2.ª etapa
Sexta-feira (8)	Reciclagem do papel: resumo do processo e registo através do desenho
<b><u>Semana de 11 a 15 de maio</u></b>	
Segunda-feira (11)	Reciclagem de papel: 3.ª etapa Expressão Física e Motora (aula planeada por mim)
Terça-feira (12)	Reciclagem de papel: 4.ª etapa
Quarta-feira (13)	“De onde vem o papel”: visualização de um filme e registo através do desenho
Quinta-feira (14)	Visita ao Pavilhão do Conhecimento
Sexta-feira (15)	“O papel vem das árvores”: elaboração de um cartaz
<b><u>Semana de 18 a 22 de maio</u></b>	
Segunda-feira (18)	“O papel vem das árvores”: terminar o cartaz “Papel de várias cores”: tingir papel
Terça-feira (19)	Visita à ludobiblioteca: pesquisar informação sobre papel feito através do

	algodão
Quarta-feira (20)	“O papel vem do algodão”: elaborar um cartaz
Quinta-feira (21)	“Ciclo do papel”: imagens e dramatização
Sexta-feira (22)	“Ciclo do papel”: dramatização
<b>Semana de 25 a 29 de maio</b>	
Segunda-feira (25)	Preparativos para a Divulgação: cartazes, presentes, etc. Expressão Física e Motora
Terça-feira (26)	Dia da Divulgação: “De onde vem o papel?”
Quarta-feira (27)	Continuação do Dia da Divulgação: “De onde vem o papel?”
Quinta-feira (28)	Avaliação do projeto “De onde vem o papel?”
Sexta-feira (29)	-

### 3. Planificações das Atividades

#### Semana de 9 a 13 de março

<b>Atividade “O dia e a noite na quinta”</b>		
Dia: 9 de março		
Duração: 30 minutos (manhã e tarde)		
Espaço: três salas do jardim-de-infância		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover o trabalho em grupo. - Promover o discurso oral perante um público alargado, nomeadamente crianças de outras salas.
	Na ótica da criança	- Colaborar com intervenções pertinentes no conto da história. - Recontar a história criada em grupo. - Manifestar a sua opinião através de alguns

		<p>critérios ou razões que a justifiquem.</p> <p>- Ouvir a opinião dos colegas.</p>
Organização dos espaços		Cada sala prepara o espaço do tapete de modo a que seja possível as crianças de duas salas sentarem-se em roda.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> livros realizados pelas crianças
Organização do grupo		Cada grupo apresenta o seu livro à vez. Com a ajuda da educadora, as crianças vão contando a história conforme a educadora solicita a participação de cada criança. As crianças vão contando a história à medida que aparecem os desenhos. Após cada grupo terminar de contar, as restantes crianças podem fazer comentários e perguntas ao grupo.
Estratégias		Uma vez que há crianças mais desinibidas a falar em grupo, a educadora deve começar por essas aquando da contagem da história. Deve remeter para as imagens de forma a ser mais fácil as crianças lembrarem-se ao mesmo tempo que as que estão a ouvir relacionam com os desenhos. Ao longo da apresentação a educador pode ir fazendo perguntas-chave que remetam para algum assunto que esteja esquecido ou que seja mais relevante para a compreensão de toda a história.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora com intervenções pertinentes no conto da história.</li> <li>- Reconta a história criada em grupo.</li> <li>- Remete o que conta para os desenhos presentes no livro.</li> <li>- Manifesta a sua opinião através de alguns critérios ou razões que a justifiquem.</li> </ul>

		- Ouve a opinião dos colegas.
Identificação/planificação de novas possibilidades		Esta atividade podia ser alargada para o 1.º ciclo de modo a estabelecer-se uma comunicação com o mesmo.  Após a dinamização desta atividade apercebi-me que muitas crianças utilizaram gestos quando contavam a história (imitaram o galo a cantar, os lobos a atacar, o dono da quinta e o galo a fugir...) pelo que considero que seria pertinente e do agrado da maioria a dramatização desta história onde as crianças são as personagens.
Observações/ Reflexão		Apesar de esta atividade só ter ocorrido com uma sala do jardim-de-infância, penso que o balanço foi positivo. As educadoras assumiram um papel fundamental no reconto das histórias mas requisitado sempre o apoio das crianças para auxilia-las. A maior parte das crianças mostrou-se interessada tanto na história do seu grupo como na do outro grupo, realizando algumas intervenções.
<b><u>“A Carochinha e o João Ratão – dramatização e atividades plásticas”</u></b>		
Dia: 10 de março		
Duração: 30 minutos + 20 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover a participação das crianças mais inibidas em contexto de grande grupo.  - Estimular o gosto pelo teatro.
	Na ótica da criança	- Recriar uma história contada através da dramatização espontânea.  - Utilizar objetos para recriar situações ou caracterizar personagens.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar personagens atribuindo-lhes um som ou fala característico.</li> <li>- Participar na tomada de decisões referentes às personagens e espaços utilizados.</li> </ul>
Organização dos espaços		As crianças encontram-se sentadas na zona do tapete viradas para a área da casa onde irá decorrer a dramatização.
Organização dos materiais		Os materiais necessários encontram-se na área da casa e vão sendo requisitados à medida que as crianças se vão lembrando e se introduz novas personagens. A função dos materiais escolhidos pode ser a original (um colar pode servir de colar para a carochinha) ou fictícia (uma toalha de mesa pode servir de saia para a carochinha).
Organização do grupo		O grupo encontra-se sentado no tapete enquanto a educadora conta a história. As personagens vão sendo escolhidas por todos e introduzidas na cena (área da casa) no avançar da história.
Estratégias		Incentivar as crianças mais inibidas a participar dando-lhes feedback positivo e de reforço. Deixar que as crianças se expressem livremente na imitação e/ou narração da história.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recria uma história contada através da dramatização espontânea.</li> <li>- Utiliza objetos com a sua própria função para recriar situações ou caracterizar personagens.</li> <li>- Utiliza objetos com funções distintas para recriar situações ou caracterizar personagens.</li> <li>- Experimenta personagens atribuindo-lhes um som ou fala característico.</li> <li>- Participa na tomada de decisões referentes às</li> </ul>

	personagens e espaços utilizados.	
Identificação/planificação de novas possibilidades	<p>Esta dramatização poderia ser realizada para outro público, tanto comunidade escolar como comunidade envolvente.</p> <p>Recriar a mesma história mas sem intervenção de um adulto, deixando a tomada de todas as decisões (materiais, espaços, falas das personagens) ao encargo das crianças.</p>	
Observações/ Reflexão	<p>Notou-se uma grande entrega na atividade por parte de todas as crianças. Destaco a personagem da Carochinha que foi realizada pela J. que é naturalmente uma criança muito fechada e de pouca participação em grupo mas que, neste contexto, se mostrou muito empenhada na realização da atividade.</p> <p>Outro aspeto que gostaria de salientar foi o facto de nem todas as crianças terem participado por falta de personagens o que deixou algumas descontentes. Numa próxima atividade do mesmo género tentaremos começar por essas crianças.</p>	
<p><b><u>Atividade “O Nabo Gigante – qual corresponde?”</u></b></p> <p>Dia: 11 de março</p> <p>Duração: 20 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Desenvolver o subitizing conceptual.
	Na ótica da criança	<p>- Reconhecer o número de elementos de um dado conjunto sem recorrer à contagem.</p> <p>- Corresponder o número de elementos do dado com o da figura.</p>

		- Contar objetos até 6.
Organização dos espaços		Em grupos de três elementos, as crianças realizam a atividade com a educadora enquanto as restantes crianças brincam livremente pelas áreas da sala, supervisionadas pela assistente operacional.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> dado com pintas, dado com animais, cartões com pintas.  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.
Organização do grupo		O grupo que está a trabalhar com a educadora encontra-se numa mesa de trabalho enquanto as restantes crianças brincam nas outras áreas.
Estratégias		À vez, cada criança lança o dado com pintas. A educadora pergunta quantas pintas calhou e, de seguida, pede que confirme recorrendo à contagem. De seguida lança o dado com os animais e deve fazer corresponder a cor do animal com uma cor dos cartões (exemplo: dado com pintas – 6; dado com animais – porco; a criança procura o cartão com 6 pintas rosa). A criança fica com o cartão e passa os dados ao seu colega.
Avaliação/ Indicadores		- Reconhece o número de elementos de um dado conjunto sem recorrer à contagem.  - Corresponde o número de elementos do dado com o da figura.  - Conta objetos até 6.
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		

<b><u>Atividade “O Nabo Gigante – quantos são?”</u></b>		
Dia: 11 de março		
Duração: 20 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a contagem oral.</li> <li>- Desenvolver a contagem de objetos.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar objetos até 6.</li> <li>- Relacionar os objetos com a história.</li> <li>- Relacionar o número de elementos que coloca no tabuleiro com os que ficam de fora.</li> <li>- Decompor o número 6 com o auxílio de objetos.</li> </ul>
Organização dos espaços		O grupo que está a trabalhar com a educadora encontra-se numa mesa de trabalho enquanto as restantes crianças brincam nas outras áreas.
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> tabuleiro de jogo, caixa com figuras para colar, imagens da história.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo		Em grupos de quatro elementos, as crianças realizam a atividade com a educadora enquanto as restantes crianças brincam livremente pelas áreas da sala, supervisionadas pela assistente operacional.
Estratégias		A educadora, recordando a história, pergunta, por exemplo, quantos canários há na história. Após as respostas, mostra a imagem do livro e pede que uma das crianças conte. Depois de contar, devem ir

	à caixa de jogo buscar o número de canários correspondentes e colar no tabuleiro. Fazer o mesmo procedimento para os restantes animais. No fim de todos os animais estarem colados, as crianças devem estabelecer uma relação numérica (“Colei 1 vaca, sobraram 5. Colei 2 porcos, sobraram 4...” ) e, com a ajuda da educadora perceber que o número total de cada espécie eram de 6 animais e que existem muitas formas de se obter 6 no total.
Avaliação/ Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conta objetos até 6.</li> <li>- Relaciona os objetos com a história.</li> <li>- Relaciona o número de elementos que coloca no tabuleiro com os que ficam de fora.</li> <li>- Decompõe o número 6 com o auxílio de objetos.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

### **Semana de 16 a 20 de março**

<b><u>Atividade “Para a chave do meu coração”</u></b>		
Dia: 16 de março		
Duração: 60 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover uma época festiva (Dia do Pai) através da elaboração de um presente para oferecer.
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar a forma humana através do desenho.</li> <li>- Experimentar a pintura com os dedos.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recortar formas pelo traço.</li> <li>- Copiar palavras de uma frase com o lápis.</li> </ul>
Organização dos espaços		<p>Numa mesa designada apenas para a realização desta atividade, a educadora solicita a três crianças de cada vez que se sentem e realizem o trabalho individualmente. As restantes crianças brincam livremente pelas áreas da sala, supervisionadas pela assistente operacional.</p>
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> porta-chaves, tinta guache, marcadores, lápis de cor, lápis de carvão, carimbos, folhas brancas A4, folhas amarelas A5, papel autocolante</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo		<p>O grupo que está a trabalhar com a educadora encontra-se numa mesa de trabalho enquanto as restantes crianças brincam nas outras áreas. Como a atividade é realizada individualmente, a educadora deve ir dando apoio às crianças consoante o ritmo de cada uma.</p>
Estratégias		<p>Como há crianças que não vivem/ conhecem o pai, a educadora deve ter sensibilidade para esses casos e questionar a quem pretendem dar o presente e quem querem desenhar.</p> <p>Para as crianças com mais dificuldade na escrita, a educadora pode escrever a lápis e pedir às crianças que passem por cima com um marcador. As que já conseguem escrever com mais facilidade a educadora pode escrever numa folha à parte e pedir que copiem.</p>
Avaliação/ Indicadores		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa a forma humana através do desenho.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenta a pintura com os dedos.</li> <li>- Recorta formas pelo traço.</li> <li>- Copia palavras de uma frase com o lápis.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		<p>Sendo esta uma atividade muito orientada, considero que não houve nenhum contratempo. As crianças mostraram-se empenhadas em realizar um presente para oferecer tendo em consideração os gostos do pai ao invés dos seus, em alguns casos.</p>
<p><b><u>Atividade “Pê de Pai”</u></b></p> <p>Dia: 18 de março</p> <p>Duração: 20 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a capacidade de concentração através da leitura de uma história.</li> <li>- Desenvolver a definição de figura paterna através de exemplos de pais com várias características.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar a história.</li> <li>- Relacionar a história com algum facto vivido ou experienciado.</li> <li>- Caracterizar o seu próprio pai/ figura paterna.</li> </ul>
Organização dos espaços		Todas as crianças encontram-se sentadas em roda na área do tapete.
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> Livro “Pê de Pai”</p> <p>O livro encontra-se com a educadora que vai mostrando as imagens à medida que conta a</p>

	história.
Organização do grupo	O grupo encontra-se sentado no tapete. Como já é habitual, as crianças sentam-se com a ordem “menino, menina, menino...”. Como é um momento que necessita de alguma atenção, colocar as crianças mais agitadas junto do adulto ou de crianças mais calmas.
Estratégias	Após a leitura da história, questionar as crianças sobre algum assunto da história recorrendo às imagens.  Questionar se o pai lá em casa também é como o da história. Deixar que cada criança fale do seu pai ou figura paterna e o caracterize à sua maneira. Fazer referência ao aspeto físico e psicológico e algumas atividades comuns entre pais e filhos de modo a dar a entender às crianças o que se pretende.
Avaliação/ Indicadores	- Escuta a história.  - Relaciona a história com algum facto vivido ou experienciado.  - Caracteriza o seu próprio pai dando exemplos concretos.
Identificação/planificação de novas possibilidades	Uma vez que é um livro que recorre muitas imagens simples e expressivas, descorando o texto, numa próxima leitura tentar que sejam as crianças a contar a história através da análise das imagens.
Observações/ Reflexão	Uma vez que não é uma história com continuidade do género “Era uma vez”, algumas crianças, durante a leitura, comentaram “Tu não estás a contar”, pois em cada página era como uma história nova. Tentei explicar-lhes que era um livro diferente e que

		<p>contava a história de muitos pais.</p> <p>Notei que algumas crianças não quiseram participar. Caso se tratasse de outro tema, provavelmente teria solicitado a sua participação através de uma pergunta ou comentário. No entanto, como é um caso delicado onde algumas crianças não conhecem/ moram com o pai, optei por não o fazer.</p>
<p><b><u>Atividade “O meu Pai”</u></b></p> <p>Dia: 19 de março</p> <p>Duração: 30 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a capacidade de concentração através da leitura de uma história.</li> <li>- Promover o conhecimento e aceitação da diferença com recurso aos desenhos dos pais das várias crianças.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar a história.</li> <li>- Relacionar a história com algum facto vivido ou experienciado.</li> <li>- Analisar o seu desenho, descrevendo-o.</li> <li>- Aceitar os desenhos dos colegas, respeitando-os.</li> </ul>
Organização dos espaços		Todas as crianças encontram-se sentadas em roda na área do tapete.
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> livro “O meu Pai”, desenhos das crianças</p> <p>O livro encontra-se com a educadora que vai mostrando as imagens à medida que conta a história. A educadora vai entregando o desenho a cada criança que deve devolver no fim de</p>

	apresenta-lo.
Organização do grupo	<p>O grupo encontra-se sentado no tapete. Como já é habitual, as crianças sentam-se com a ordem “menino, menina, menino...”. Como é um momento que necessita de alguma atenção, colocar as crianças mais agitadas junto do adulto ou de crianças mais calmas.</p> <p>Quando for para apresentar o desenho, cada criança levanta-se, à vez, e junto da educadora apresenta-o ao grupo.</p>
Estratégias	<p>Após a leitura da história, questionar as crianças sobre algum assunto da história recorrendo às imagens.</p> <p>Durante a apresentação dos desenhos, a educadora deve questionar e a criança e fazer comentários positivos e de realce (“Que olhos tão grandes! O teu pai tem muita barba. Quem mais tem um pai assim com tanta barba?”), de forma a promover o diálogo.</p> <p>No caso das crianças que não desenharam o pai trata-las exatamente da mesma forma explicando ao restante grupo que há crianças que não moram com os pais mas que não há problema nenhum.</p>
Avaliação/ Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a história.</li> <li>- Relaciona a história com algum facto vivido ou experienciado.</li> <li>- Analisa o seu desenho, descrevendo-o.</li> <li>- Aceita os desenhos dos colegas, respeitando-os.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	<p>Expor os trabalhos para toda a comunidade escolar.</p> <p>Realizar uma atividade que trabalhasse a classificação em matemática através do</p>

		agrupamento dos desenhos de acordo com vários critérios: pais que têm barba/ pais que não têm; pais que têm cabelo escuro/ pais que têm claro... E daí tirar conclusões para o grupo: “Na nossa sala há mais pais com olhos castanhos do que verdes”.
Observações/ Reflexão		<p>Considero que foi uma atividade com um balanço positivo pois todas as crianças falaram um pouco sobre o seu desenho apesar de terem ficado sentadas no seu lugar a falar do mesmo para não gerar tanta confusão.</p> <p>Todos pareceram aceitar as diferenças e alguns conseguiram estabelecer comparações (“O meu pai também tem o cabelo assim”).</p>
<b><u>Atividade “Ovos da Páscoa”</u></b>		
Dia: 20 de março		
Duração: 60 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover uma época festiva (Páscoa) através da elaboração de uma composição plástica.
	Na ótica da criança	<p>- Representar um ovo da Páscoa através da pintura com pincéis.</p> <p>- Decorar o ovo da Páscoa com elementos à sua escolha (recortes, purpurinas, tecido)</p>
Organização dos espaços		Numa mesa designada apenas para a realização desta atividade, a educadora solicita a duas crianças de cada vez que se sentem e realizem o trabalho individualmente. As restantes crianças brincam livremente pelas áreas da sala, supervisionadas pela assistente operacional.
Organização dos materiais		<b><u>Material:</u></b> folhas brancas em formato de ovo; pincéis,

	<p>tinta guache, revistas, tecidos, tesouras, colas, purpurinas.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo	<p>O grupo que está a trabalhar com a educadora encontra-se numa mesa de trabalho enquanto as restantes crianças brincam nas outras áreas. Como a atividade é realizada individualmente, a educadora deve ir dando apoio às crianças consoante o ritmo de cada uma.</p>
Estratégias	<p>Colocar as tontas no meio das crianças de forma a facilitar a sua utilização.</p> <p>Uma vez que não é uma atividade que necessite de muita orientação, deixar as crianças realizar a atividade livremente, acompanhando-as mas deixando que tomem as suas decisões no que respeita às formas e cores utilizadas.</p>
Avaliação/ Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa um ovo da Páscoa através da pintura com pincéis.</li> <li>- Decora o ovo da Páscoa com um elemento à sua escolha.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	Não estive presente.

**Semana de 7 a 10 de abril**

<p><b><u>Atividade “Auto e heteroavaliação”</u></b></p> <p>Dia: 8 de março</p>
--------------------------------------------------------------------------------

Duração: 30 minutos (conversa de tapete) + 30 minutos (pintar desenho) (tarde)		
Espaço: sala		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a reflexão sobre os seus próprios comportamentos e dos colegas.</li> <li>- Promover o debate.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o seu comportamento e o dos colegas.</li> <li>- Identificar aspetos positivos e menos positivos do 1.º período.</li> <li>- Aceitar a opinião dos colegas.</li> </ul>
Organização dos espaços		Todas as crianças encontram-se sentadas em roda na área do tapete. Numa fase posterior dirigem-se para as mesas de trabalho.
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> marcador de quadro, folhas brancas, lápis de cor e canetas de feltro.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e/ou colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo		Numa primeira fase as crianças estão sentadas em roda no tapete. Depois da discussão, em pequenos grupos sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as outras crianças brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca com o próximo.
Estratégias		<p>Antes de dar início à atividade, explicar a legenda com que irão preencher a tabela que se encontra no quadro.</p> <p>Explicar às crianças que esta avaliação não diz respeito apenas a questões de comportamento mas também em ajudar os colegas, disponibilizar-se para arrumar material, fazer atividades com calma,</p>

	<p>atitudes dentro e fora da sala, etc.</p> <p>Permitir que as crianças opinem sobre a avaliação dos seus colegas mas com fundamentação, perguntando o “porquê?”.</p> <p>Na folha a criança deve registrar a sua autoavaliação e a avaliação que os colegas lhe atribuíram.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia o seu próprio comportamento.</li> <li>- Avalia o comportamento dos colegas.</li> <li>- Identifica aspetos positivos e menos positivos do 1.º período.</li> <li>- Aceita a opinião dos colegas.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

**Semana de 13 a 17 de abril**

<b><u>Atividade “O Planeta Terra”</u></b>		
Dia: 13 de abril		
Duração: 30 minutos (tarde)		
Espaço: sala		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a sensibilização por questões ambientais.</li> <li>- Introduzir a ideia de que as nossas atitudes podem prejudicar o planeta.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a ação menos positiva do Homem.</li> <li>- Referir algumas causas que possam levar à destruição do meio ambiente.</li> </ul>

		- Referir atitudes positivas “amigas” do ambiente.
Organização dos espaços		As crianças encontram-se sentadas em roda no tapete.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> globo terrestre, animais
Organização do grupo		As crianças encontram-se sentadas no tapete de forma a conseguirem ouvir e visualizar a história.
Estratégias		No momento de contar a história ter em atenção as pausas e os avanços que conferem uma maior sensibilidade à história.  No final da história questionar as crianças sobre o que foi contado e promover momentos para que haja questionamento.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		- Identifica a ação menos positiva do Homem.  - Refere algumas causas que possam levar à destruição do meio ambiente.  - Refere atitudes positivas “amigas” do ambiente.
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		

### **Semana de 20 a 24 de abril**

<b><u>Atividade “Vários tipos de papel”</u></b>		
Dia: 20 e 21 de abril		
Duração: 30 minutos + 45 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover o contacto com vários tipos de papel.  - Contribuir para a ideia de que o papel é diferente e

		que as suas origens também.
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir que existem vários tipos de papel.</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças nas características dos vários tipos de papel.</li> <li>- Relacionar as várias características com a possível origem do papel.</li> </ul>
Organização dos espaços		<p><b>Jogo</b></p> <p>As crianças encontram-se no tapete sentadas em roda.</p>
		<p><b>Cartaz</b></p> <p>As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas à volta de uma mesa enquanto as outras brincam nas restantes áreas.</p>
Organização dos materiais		<p><b>Jogo</b></p> <p><u>Material:</u> saco, vários tipos de papel</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora.</p>
		<p><b>Cartaz</b></p> <p><u>Material:</u> cartolina, lápis de cor, canetas de feltro, tesoura, cola, vários tipos de papel</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo		<p><b>Jogo</b></p> <p>As crianças estão sentadas em roda de forma a que consigam passar um saco para o colega que está ao lado.</p>

	<p><b>Cartaz</b></p> <p>As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas.</p>
Estratégias	<p><b>Jogo</b></p> <p>O saco com vários tipos de papel vai passando de criança para criança.</p> <p>Dar a indicação que antes de tirar o papel de dentro do saco, deve sentir as suas propriedades e referir aspetos como: é fino, é grosso, é liso, tem rugas, é mole, é forte,...</p> <p>No fim do jogo permitir que as crianças mexam em todos os tipos de papel.</p>
	<p><b>Cartaz</b></p> <p>Colar um pedaço de cada tipo de papel no cartaz e pedir às crianças que voltem a enumerar algumas características para escrever.</p> <p>Deixar espaços em branco com o objetivo de, se necessário, colar mais tarde outro tipo de papel que não esteja ainda referenciado.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere que existem vários tipos de papel.</li> <li>- Identifica semelhanças e diferenças nas características dos vários tipos de papel.</li> <li>- Relaciona as várias características com a possível origem do papel.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

<b>Atividade “Decomposição das cores”</b>		
Dia: 23 e 24 de abril		
Duração: 30 minutos + 45 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Desenvolver a noção de cores primárias e cores secundárias.
	Na ótica da criança	- Identificar as três cores primárias. - Indicar que cores se obtém quando se misturam as cores primárias. - Distinguir cores primárias de cores secundárias. - Realizar uma experiência de mistura de cores.
Organização dos espaços		<b>História</b> As crianças encontram-se no tapete sentadas em roda.
		<b>Experiência</b> As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas à volta de uma mesa enquanto as outras brincam nas restantes áreas.
Organização dos materiais		<b>História</b> <u>Material:</u> retroprojektor, papel celofane, folhas de papel  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora.
		<b>Experiência</b> <u>Material:</u> folhas brancas, tinta guache, pincéis  O material necessário para esta atividade é

	disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.
Organização do grupo	<p><b>História</b></p> <p>As crianças encontram-se no tapete viradas para o quadro de forma a que todas consigam ver as projeções</p>
	<p><b>Experiência</b></p> <p>As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas.</p>
Estratégias	<p><b>História</b></p> <p>Utilizar uma história simples de modo a que o principal conteúdo (mistura das cores) seja entendido.</p> <p>Colocar a sala escura para que a percepção de cores como o amarelo, laranja e vermelho sejam distinguíveis.</p> <p>No fim da história e de algumas perguntas realizadas, permitir que sejam as próprias crianças a projetar no quadro o que quiserem.</p>
	<p><b>Experiência</b></p> <p>Numa fase inicial permitir que as crianças misturem cores à sua vontade (sendo que só se disponibiliza as três primárias).</p> <p>Posteriormente num registo mais controlado, realizar as misturas para que as crianças possam consultar sempre que quiserem saber como se forma alguma cor.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da	- Identifica as três cores primárias.

criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica que cores se obtém quando se misturam as cores primárias.</li> <li>- Distingue cores primárias de cores secundárias.</li> <li>- Realiza uma experiência de mistura de cores.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

**Semana de 27 a 30 de abril**

<p><b><u>Atividade “Leitura da história: Mamã Maravilha”</u></b></p> <p>Dia: 30 de abril</p> <p>Duração: 30 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a capacidade de concentração através da leitura de uma história.</li> <li>- Desenvolver a definição de figura materna através de exemplos de mães com características diferentes.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar a história.</li> <li>- Relacionar a história com algum facto vivido ou experienciado.</li> <li>- Caracterizar a sua própria mãe/ figura materna.</li> </ul>
Organização dos espaços	Todas as crianças encontram-se sentadas em roda na área do tapete.	
Organização dos materiais	<p><u>Material:</u> Livro “Mamã Maravilha”</p> <p>O livro encontra-se com a educadora que vai</p>	

	mostrando as imagens à medida que conta a história.
Organização do grupo	O grupo encontra-se sentado no tapete. Como já é habitual, as crianças sentam-se com a ordem “menino, menina, menino...”. Como é um momento que necessita de alguma atenção, colocar as crianças mais agitadas junto do adulto ou de crianças mais calmas.
Estratégias	Após a leitura da história, questionar as crianças sobre algum assunto da história recorrendo às imagens.  Questionar se a mãe lá em casa também é como a da história. Deixar que cada criança fale da sua mãe ou figura materna e a caracterize à sua maneira. Fazer referência ao aspeto físico e psicológico e algumas atividades comuns entre mães e filhos de modo a dar a entender às crianças o que se pretende.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	- Escuta a história.  - Relaciona a história com algum facto vivido ou experienciado.  - Caracteriza a sua própria mãe/ figura materna.
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

#### **Semana de 4 a 8 de maio**

<p><b><u>Atividade “Que filme gostámos mais?”</u></b></p> <p>Dia: 4 de maio</p> <p>Duração: 30 minutos (tarde)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover a organização e tratamento de dados através de um gráfico de barras.
	Na ótica da criança	- Participar na construção do gráfico. - Comparar os diferentes dados. - Estabelecer relações com os dados do gráfico. - Tirar conclusões com a análise do gráfico.
Organização dos espaços		Todas as crianças encontram-se sentadas em roda na área do tapete.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> cartolina, lápis de cor, marcador preto, cola, tesoura, fita-cola
Organização do grupo		As crianças encontram-se sentadas na área do tapete e a educadora deve ir fazendo perguntas e solicitando a participação de crianças à vez na elaboração do gráfico.
Estratégias		A educadora deverá levar algumas barras já coladas no sítio correspondente ao filme de forma a que as crianças possam visualizar o que lhes é pedido através de um ou mais exemplos.  Antes de se colocar algum dado no gráfico, perguntar ao grande grupo se todos estão de acordo.  A educadora deve ir estabelecendo relações à medida que se constrói o gráfico (exemplo: “neste filme houve «mais gostos» do que naqueles mas menos do que no outro”)
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		- Participa na construção do gráfico. - Compara os diferentes dados.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece relações com os dados do gráfico.</li> <li>- Tira conclusões com a análise do gráfico.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<b><u>Atividade “Reciclagem de papel”</u></b>		
Dia: 5 de maio		
Duração: 4 etapas (1. <sup>a</sup> – 30 min.; 2. <sup>a</sup> – 30 min.; 3. <sup>a</sup> – 15 min.; 4. <sup>a</sup> – 20 min. + 30 min.)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover a reutilização do papel através de uma atividade de reciclagem do mesmo.
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar revistas e jornais para fins diferentes do usual.</li> <li>- Reconhecer que o papel depois de utilizado pode dar origem a folhas de papel.</li> <li>- Realizar e ordenar o processo de reciclagem do papel.</li> </ul>
Organização dos espaços	<b>1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> etapas</b>	
	As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas à volta de uma mesa enquanto as outras brincam nas restantes áreas	
	<b>4.<sup>a</sup> etapa</b>	
	As crianças encontram-se sentadas em roda no tapete e numa fase posterior dirigem-se para as mesas.	
Organização dos materiais	<b>1.<sup>a</sup> etapa</b>	

	<p><u>Material:</u> revistas, jornais, balde, água</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p> <hr/> <p><b>2.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> balde com mistura realizada na 1.ª etapa, liquidificadora, tábua com rede.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p> <hr/> <p><b>3.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> tábua com rede e preparado</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p> <hr/> <p><b>4.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> folhas brancas, lápis de cor, marcadores, fotografias</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo	<p><b>1.ª, 2.ª e 3.ª etapas</b></p> <p>As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca com o próximo.</p> <hr/> <p><b>4.ª etapa</b></p> <p>Numa primeira fase as crianças estão sentadas em</p>

	<p>roda no tapete. Depois da discussão, em pequenos grupos sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as outras crianças brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca com o próximo.</p>
Estratégias	<p><b>1.ª etapa</b></p> <p>Distribuir por cada criança um conjunto de folhas de jornal e revistas para que possam rasgá-las.</p> <p>Antes de iniciar a atividade, mostrar o tamanho e forma pretendido, explicando o porquê de ter de ser assim.</p> <p>No fim, deixar que todas as crianças coloquem os pepéis que rasgaram no balde com água e os envolva.</p>
	<p><b>2.ª etapa</b></p> <p>Em pequenos grupos as crianças dirigem-se à liquidificadora e colocam o preparado. De seguida deitam-no na tábua com a rede.</p> <p>A educadora deve ir alertando para as normas de segurança de utilização dos materiais elétricos.</p>
	<p><b>3.ª etapa</b></p> <p>Em pequenos grupos solicitar que as crianças se recordem de como estava antes a pasta (mole, molhada, solta, etc.) e como se encontra agora (rija, seca, uniforme, etc.).</p> <p>Retirar as folhas com cuidado e permitir que passem por todas as crianças para que sintam a textura.</p>
	<p><b>4.ª etapa</b></p> <p>Colocar as fotografias que foram sendo tiradas ao</p>

		<p>longo das etapas de forma estratégica para que todos possam ver e ordenar.</p> <p>A educadora deve ouvir as vozes de todas as crianças e juntos chegar a um consenso. Tentar que sejam os colegas a responder a eventuais dúvidas ou explicar determinados procedimentos.</p> <p>Depois da conversa no tapete passar para a mesa onde cada criança deve registar o processo da reciclagem do papel.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza revistas e jornais para fins diferentes do usual.</li> <li>- Reconhece que o papel depois de utilizado pode dar origem a folhas de papel.</li> <li>- Realiza e ordenar o processo de reciclagem do papel.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<p><b><u>Atividade “Vários tipos de papel: agrupar segundo critérios”</u></b></p> <p>Dia: 6 de maio</p> <p>Duração: 20 minutos (tapete) + 30 minutos (mesa) (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o contacto com vários tipos de papel.</li> <li>- Desenvolver a classificação de objetos segundo vários critérios.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir características dos vários papéis.</li> <li>- Classificar os vários tipos de papel segundo</li> </ul>

		critérios à sua escolha.
Organização dos espaços		As crianças encontram-se sentadas em roda no tapete e numa fase posterior dirigem-se para as mesas.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> vários tipos de papel, folhas brancas, marcadores, cola, tesoura, cartolina  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.
Organização do grupo		Numa primeira fase as crianças estão sentadas em roda no tapete. Depois da discussão, em pequenos grupos sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as outras crianças brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca com o próximo.
Estratégias		Numa primeira fase a educadora deixa as crianças agruparem segundo critérios à sua escolha. Discuti-los em grande grupo.  Se não surgir, a educadora propõe agrupar segundo a origem (das árvores, de outros papéis, de roupa).  Deixar que as crianças analisem os materiais livremente e depois de agrupados colá-los numa cartolina.  Na mesa, cada criança escolhe um critério a seu gosto para agrupar os vários tipos de papel e cola-os numa folha.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		- Refere características dos vários papéis.  - Classifica os vários tipos de papel segundo critérios à sua escolha.
Identificação/planificação de novas		

possibilidades	
Observações/ Reflexão	

**Semana de 11 a 15 de maio**

<b><u>Atividade “Reciclagem de papel”</u></b>		
Dia: 5 de maio		
Duração: 4 etapas (1. <sup>a</sup> – 30 min.; 2. <sup>a</sup> – 30 min.; 3. <sup>a</sup> – 15 min.; 4. <sup>a</sup> – 20 min. + 30 min.)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Promover a reutilização do papel através de uma atividade de reciclagem do mesmo.
	Na ótica da criança	- Utilizar revistas e jornais para fins diferentes do usual. - Reconhecer que o papel depois de utilizado pode dar origem a folhas de papel. - Realizar e ordenar o processo de reciclagem do papel.
Organização dos espaços	<b>1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> etapas</b>	As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas à volta de uma mesa enquanto as outras brincam nas restantes áreas.
	<b>4.<sup>a</sup> etapa</b>	As crianças encontram-se sentadas em roda no tapete e numa fase posterior dirigem-se para as mesas.
Organização dos materiais	<b>1.<sup>a</sup> etapa</b>	<u>Material:</u> revistas, jornais, balde, água  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima

	<p>da mesa.</p> <p><b>2.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> balde com mistura realizada na 1.ª etapa, liquidificadora, tábua com rede.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p> <p><b>3.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> tábua com rede e preparado</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p> <p><b>4.ª etapa</b></p> <p><u>Material:</u> folhas brancas, lápis de cor, marcadores, fotografias</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo	<p><b>1.ª, 2.ª e 3.ª etapas</b></p> <p>As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca com o próximo.</p> <p><b>4.ª etapa</b></p> <p>Numa primeira fase as crianças estão sentadas em roda no tapete. Depois da discussão, em pequenos grupos sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as outras crianças brincam nas restantes áreas. Quando o grupo terminar, troca</p>

	com o próximo.
Estratégias	<p><b>1.ª etapa</b></p> <p>Distribuir por cada criança um conjunto de folhas de jornal e revistas para que possam rasgá-las.</p> <p>Antes de iniciar a atividade, mostrar o tamanho e forma pretendido, explicando o porquê de ter de ser assim.</p> <p>No fim, deixar que todas as crianças coloquem os pepéis que rasgaram no balde com água e os envolva.</p>
	<p><b>2.ª etapa</b></p> <p>Em pequenos grupos as crianças dirigem-se à liquidificadora e colocam o preparado. De seguida deitam-no na tábua com a rede.</p> <p>A educadora deve ir alertando para as normas de segurança de utilização dos materiais elétricos.</p>
	<p><b>3.ª etapa</b></p> <p>Em pequenos grupos solicitar que as crianças se recordem de como estava antes a pasta (mole, molhada, solta, etc.) e como se encontra agora (rija, seca, uniforme, etc.).</p> <p>Retirar as folhas com cuidado e permitir que passem por todas as crianças para que sintam a textura.</p>
	<p><b>4.ª etapa</b></p> <p>Colocar as fotografias que foram sendo tiradas ao longo das etapas de forma estratégica para que todos possam ver e ordenar.</p> <p>A educadora deve ouvir as vozes de todas as</p>

	<p>crianças e juntos chegar a um consenso. Tentar que sejam os colegas a responder a eventuais dúvidas ou explicar determinados procedimentos.</p> <p>Depois da conversa no tapete passar para a mesa onde cada criança deve registar o processo da reciclagem do papel.</p>	
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza revistas e jornais para fins diferentes do usual.</li> <li>- Reconhece que o papel depois de utilizado pode dar origem a folhas de papel.</li> <li>- Realiza e ordenar o processo de reciclagem do papel.</li> </ul>	
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<p><b><u>Atividade “De onde vem o papel: visualização de um filme e registo através do desenho”</u></b></p> <p>Dia: 13 de maio</p> <p>Duração: 45 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Dar a conhecer as árvores como uma das matérias-primas do papel.
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as árvores como uma das matérias-primas do papel.</li> <li>- Identificar os vários processos da confeção do papel.</li> <li>- Referir as etapas da confeção do papel, desde o lenhador ao consumidor (ciclo do papel).</li> </ul>

Organização dos espaços	As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas no tapete enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Numa fase posterior dirigem-se para as mesas.
Organização dos materiais	<p><u>Material:</u> projetor, computador, folhas brancas, lápis de cor, marcadores</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo	Numa primeira fase as crianças estão sentadas no tapete viradas para o quadro. Depois da visualização procede-se a uma pequena discussão em grupo no tapete. Posteriormente sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as outras crianças brincam nas restantes áreas.
Estratégias	<p>Durante a visualização do filme, pará-lo em pontos estratégicos e proceder a eventuais esclarecimentos.</p> <p>Na discussão fazer um breve resumo de todo o filme, relembando as várias etapas da confeção do papel.</p> <p>No registo através do desenho, dividir a crianças por pequenos grupos onde cada um fica responsável por desenhar uma das etapas da confeção do papel.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica as árvores como uma das matérias-primas do papel.</li> <li>- Identifica os vários processos da confeção do papel.</li> <li>- Refere as etapas da confeção do papel, desde o lenhador ao consumidor (ciclo do papel).</li> </ul>

Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<b><u>Atividade “O papel vem das árvores: elaboração de um cartaz”</u></b>		
Dia: 15 de maio		
Duração: 30 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Desenvolver a noção de “Ciclo do Papel”.
	Na ótica da criança	- Referir as árvores como uma das matérias-primas do papel. - Ordenar as etapas da confeção do papel, desde o lenhador ao consumidor (ciclo do papel). - Estabelecer uma sequência lógica na confeção do papel.
Organização dos espaços	As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas no tapete enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Numa fase posterior dirigem-se para as mesas.	
Organização dos materiais	<u>Material:</u> desenhos das crianças, quadro, ímanes, folhas brancas, lápis de cor, marcadores  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.	
Organização do grupo	Numa primeira fase as crianças estão sentadas no tapete viradas para o quadro. Posteriormente sentam-se nas mesas juntamente com a educadora enquanto as crianças que não querem participar brincam nas restantes áreas.	

Estratégias	<p>Mostrar as produções das crianças, uma a uma e pedir que expliquem o seu desenho aos colegas.</p> <p>À medida que se apresentam os desenhos, colocam-se no quadro com o auxílio de ímanes.</p> <p>Quando se mostra um desenho tenta-se perceber qual a posição que ocupa na sequência cronológica (“Este desenho vem antes ou depois daquele?”).</p> <p>Depois de ordenada a sequência tentar que as crianças percebam a ligação com a reciclagem do papel, formando um ciclo.</p> <p>Reunir todos os desenhos e expô-los.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere as árvores como uma das matérias-primas do papel.</li> <li>- Ordena as etapas da confecção do papel, desde o lenhador ao consumidor (ciclo do papel).</li> <li>- Estabelece uma sequência lógica na confecção do papel.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

**Semana de 18 a 22 de maio**

<p><b><u>Atividade “Tingir papel”</u></b></p> <p>Dia: 18 de maio</p> <p>Duração: 60 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	- Contribuir para o desenvolvimento do projeto “De onde vem o papel?”.

	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir que o papel pode assumir várias cores.</li> <li>- Identificar o processo de tingir papel como um dos possíveis processos de fabricação do papel.</li> </ul>
Organização dos espaços		As crianças que participam na atividade encontram-se sentadas à volta de uma mesa enquanto as outras brincam nas restantes áreas.
Organização dos materiais		<p><u>Material:</u> folhas brancas, luvas, álcool, papel crepe, caixa de ovos.</p> <p>O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.</p>
Organização do grupo		As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Quando terminarem, trocam de grupo.
Estratégias		<p>À medida que as crianças vão realizando a atividade, a educadora faz referência ao vídeo que viram onde as folhas saíam brancas. No entanto como sabemos as folhas podem ter várias cores, e este poderia ser um processo que faz com que isso aconteça.</p> <p>Depois de secar questionar as crianças se querem desenhar nas folhas ou deixá-las como estão.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere que o papel pode assumir várias cores.</li> <li>- Identifica o processo de tingir papel como um dos possíveis processos de fabricação do papel.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		

<b>Atividade “Visita à ludobiblioteca”</b>		
Dia: 19 de maio		
Duração: 60 minutos (tarde)		
Espaço: ludoteca de Campo de Ourique		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover hábitos de pesquisa.</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento do projeto “De onde vem o papel?”.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar os computadores e livros como fonte de informação.</li> <li>- Referir o algodão como outra fonte de origem do papel.</li> <li>- Distinguir os vários processos de fabrico do papel proveniente do algodão.</li> <li>- Relacionar o processo de fabrico do papel proveniente do algodão com os restantes.</li> </ul>
Organização dos espaços		Um grupo encontra-se na área dos computadores enquanto o outro permanece na área da biblioteca.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> computadores, livros, revistas.
Organização do grupo		O grupo é dividido em dois subgrupos. Um deles encontra-se nos computadores com uma educadora e o outro na área da biblioteca com a outra educadora ou assistente operacional. Depois de realizada a pesquisa, os grupos trocam de lugar.
Estratégias		<p>Para as crianças que estão nos computadores, dar-lhes palavras para pesquisarem relacionadas com o tema, mas deixar que sejam elas a realizar todo o processo.</p> <p>Depois de todas as crianças terem encontrado</p>

		<p>alguma informação sobre a reciclagem do papel, pedir que todas se dirijam a um determinado computador e vejam um vídeo (selecionado previamente) que mostra todo o processo. À medida que vamos vendo o vídeo, a educadora vai dando indicações pertinentes.</p> <p>As crianças que estão a pesquisar em livros e revistas podem fazê-lo livremente mas a educadora deve ir dando indicações que auxiliem a procura de informação.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza os computadores e livros como fonte de informação.</li> <li>- Refere o algodão como outra fonte de origem do papel.</li> <li>- Distingue os vários processos de fabrico do papel proveniente do algodão.</li> <li>- Relaciona o processo de fabrico do papel proveniente do algodão com os restantes.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<p><b><u>Atividade “O papel vem do algodão”</u></b></p> <p>Dia: 20 de maio</p> <p>Duração: 20 minutos + 45 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a partilha de saberes fruto de pesquisa.</li> <li>- Desenvolver a noção do algodão como outra forma de se obter papel.</li> </ul>

	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir as principais informações recolhidas na ludobiblioteca.</li> <li>- Dar a conhecer aos colegas que não realizaram pesquisa o processo que dá origem ao papel.</li> <li>- Referir o processo proveniente do algodão como outra possibilidade para obtenção de papel.</li> <li>- Identificar o processo de fabrico do papel proveniente do algodão com os restantes.</li> </ul>
Organização dos espaços		As crianças encontram-se na área do tapete.
Organização dos materiais		-
Organização do grupo		As crianças que não realizaram a pesquisa encontram-se sentadas no tapete enquanto as restantes, em pequenos grupos, apresentam as descobertas que fizeram.
Estratégias		<p>A educadora deve ir dando indicações e fazendo perguntas pertinentes que levem a conversa ao rumo que se pretende.</p> <p>Sempre que uma criança não conseguir expressar-se, pedir a outra que a auxilie, evitando ser o adulto a transmitir as informações.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere as principais informações recolhidas na ludobiblioteca.</li> <li>- Dá a conhecer aos colegas que não realizaram pesquisa o processo que dá origem ao papel.</li> <li>- Refere o processo proveniente do algodão como outra possibilidade para obtenção de papel.</li> <li>- Identifica o processo de fabrico do papel proveniente do algodão com os restantes.</li> </ul>

Identificação/planificação de novas possibilidades		
Observações/ Reflexão		
<b><u>Atividade “O ciclo do papel”</u></b>		
Dia: 22 de maio		
Duração: 20 minutos + 45 minutos (tarde)		
Espaço: sala de atividades		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a noção de “ciclo do papel”.</li> <li>- Contribuir para a preservação do ambiente através da sensibilização para a separação do lixo e reciclagem.</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenar as fases do ciclo do papel.</li> <li>- Referir a importância da separação do lixo reutilização do papel.</li> <li>- Transportar para a vida real o ciclo do papel observado em imagens.</li> </ul>
Organização dos espaços		Numa fase inicial as crianças encontram-se na área do tapete e posteriormente utilizam todo o espaço da sala.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> imagens do ciclo do papel, fita-cola, marcador de quadro, acessórios (dramatização), máquina fotográfica
Organização do grupo		Primeiramente todo o grupo encontra-se sentado no tapete, passando de seguida a ocupar as suas posições para a realização do teatro.
Estratégias		Utilizar imagens retiradas do filme mostrado anteriormente de forma a serem mais familiares para as crianças.

	<p>Depois de formado o ciclo, explicar às crianças que podemos ser “amigos” do ambiente se reciclarmos papel, pois como podem ver pelas imagens, não precisamos de eucalipto se reciclarmos.</p> <p>Na dramatização, deixar as crianças escolher os acessórios, personagens e cenários que querem utilizar, servindo a educadora apenas como apoio e para aconselhar em alguma situação.</p>
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordena as fases do ciclo do papel.</li> <li>- Refere a importância da separação do lixo reutilização do papel.</li> <li>- Transporta para a vida real o ciclo do papel observado em imagens.</li> </ul>
Identificação/planificação de novas possibilidades	
Observações/ Reflexão	

**Semana de 25 a 29 de maio**

<p><b><u>Atividade “Avaliação do projeto”</u></b></p> <p>Dia: 28 de maio</p> <p>Duração: 30 minutos + 15 minutos (tarde)</p> <p>Espaço: sala de atividades</p>		
Objetivos Pedagógicos	Na ótica do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a reflexão de todo o trabalho realizado.</li> <li>- Avaliar o projeto “De onde vem o papel”</li> </ul>
	Na ótica da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir quais as aprendizagens realizadas durante o projeto.</li> <li>- Referir quais as atividades de que gostou mais e menos.</li> </ul>

		- Registrar através do desenho algumas das suas aprendizagens.
Organização dos espaços		Numa fase inicial as crianças sentam-se nas mesas e posteriormente na área do tapete.
Organização dos materiais		<u>Material:</u> folhas brancas, lápis de cor, canetas de feltro.  O material necessário para esta atividade é disponibilizado pela educadora e colocado em cima da mesa.
Organização do grupo		As crianças encontram-se sentadas à volta de uma mesa juntamente com a educadora enquanto as outras brincam nas restantes áreas. Quando terminarem, trocam de grupo. Posteriormente sentam-se todos juntos na área do tapete.
Estratégias		O desenho deve ser feito individualmente de forma a que as crianças não sejam influenciadas pela opinião dos colegas.  À medida que cada criança termina o desenho, a educadora questiona quais as suas aprendizagens e o que gostou mais/ menos de fazer.  Na área do tapete, solicitar às crianças que, se for da sua vontade, podem mostrar os desenhos realizados aos colegas, explicando-os.
Avaliação/ Indicadores na ótica da criança		- Refere quais as aprendizagens realizadas durante o projeto.  - Refere quais as atividades de que gostou mais e menos.  - Regista através do desenho algumas das suas aprendizagens.
Identificação/planificação de novas		

possibilidades	
Observações/ Reflexão	

#### 4. Problemática

A escolarização do pré-escolar sempre foi um assunto que me chamou a atenção. Por algumas experiências próprias e histórias reais que vou acompanhando, sempre me indignou os métodos de sentar as crianças durante demasiado tempo para “se habituarem ao 1.º ciclo”. Um caso recente que aconteceu na minha prática profissional em jardim-de-infância foi o de uma mãe que questionou e pôs em causa o trabalho da educadora por considerar que a sala onde a filha estava tinha menos trabalhos expostos em comparação com as restantes. Não considero que as aprendizagens das crianças devam ser feitas “ao peso”, isto é, uma criança não aprende mais que outra só por fazer mais trabalhos, da mesma forma que uma sala não é melhor que outra só por ter muitos trabalhos expostos no corredor. Considero que tem de haver um meio-termo entre o trabalho orientado e a brincadeira livre. Este conceito de “brincadeira livre” tem que ser esclarecido e investigado pois considero que seja “livre” pois é a criança que escolhe o local onde brincar, no entanto não é “livre” na medida em que o educador projeta a sala e prepara os materiais com determinadas intenções.

Se defendo mais tempo de brincadeira, penso que é crucial que a sala esteja preparada para desenvolver inúmeras capacidades, ou seja, todas as áreas devem estar organizadas tirando o máximo potencial das mesmas de forma a que as crianças realizem aprendizagens por elas próprias. Contudo, se a escolha é “livre” como é que o educador garante que as crianças adquirem as competências? Como é que se gere os tempos de modo a evitar que as crianças permaneçam muito tempo numa área favorita e desprezem uma que menos gostam?

Nesta perspetiva, o tema central da minha problemática será o brincar que me despertou o interesse desde a creche mas que no JI ganhou outros contornos. Segue-se um conjunto de referências que estou a analisar para fundamentar este tema:

Brock, A., Dodds, S., Javis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. São Paulo: Penso.

Diatkine, R. & Lebovivi, S. (1986). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar?*. Porto Alegre: Artmed.

Pickard, P. M. (1965). *A criança aprende brincando*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.

Pais, N., Santos, L. & Viegas F. (1998). *Cultura lúdica, tradição e modernidade*. Lisboa: Gráfica 2000.

Silva, A. N. (2014). Brincadeira: marcos temporais e memória. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 4-30.

## **PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**

### **1. Avaliação Pessoal**

#### **1.1. Reflexões Diárias**

19 de fevereiro

O balanço que faço do primeiro dia de observação no jardim-de-infância é bastante positivo. As duas educadoras cooperantes deram-nos a possibilidade de passar a manhã com um dos grupos e a tarde com outro para que, no final do dia, tomássemos a decisão de qual o grupo que nos identificámos mais. No intervalo da manhã juntámo-nos as quatro e depois uma pequena conversa foi-nos apresentada a instituição.

Ambos os grupos se mostraram disponíveis em conhecer-me e deram-se a conhecer. O grupo da educadora Anabela, talvez por ser, na sua maioria, mais velho, mostrou-se bastante interessado e com intenções de me envolver na brincadeira. No dia de hoje mantive uma postura mais de observante de forma a que as crianças não se sentissem intimidadas com a minha presença. Esperei que me procurassem em vez de procurá-las. Neste sentido, não me foi possível contactar com todas as crianças mas, para primeiro dia de observação, penso que correu tudo como esperado.

Tanto eu como para a minha colega de estágio Mariana adaptámo-nos bem às duas salas. Assim, em forma de sorteio, irei desenvolver o meu estágio na sala da educadora Anabela e a Mariana na sala da educadora Isabel.

## 20 de fevereiro

Hoje foi dia de visitar a Quinta Pedagógica dos Olivais. A visita foi dividida em dois grupos para que fosse mais fácil não só visitar os animais como modelar o barro (atividade programada pela organização da Quinta). O grupo com que fiquei mostrou-se bastante interessado durante toda a visita questionando a guia várias vezes. No entanto algumas crianças mostraram-se mais desordeiras o que acabou por contribuir para um ambiente um pouco mais rígido. Dado que umas das crianças mostrou algum receio devido às galinhas que se encontravam à solta por toda a quinta, optei por ficar mais junto dessa criança para, de alguma forma, tentar amenizar esse medo. Apercebendo-se deste medo, a M. quis juntar-se a nós para proteger a sua amiga. A M. mostrou-se muito atenciosa e, na tentativa de distrair a V., começou a fazer-lhe perguntas (“Sabes como se chama aquele animal?”). Depois de observar essa dinâmica algumas vezes, pensei que uma brincadeira de “perguntas-respostas” seria útil para que tentasse de certa forma esquecer o seu medo. Foi-me possível questionar alguns masculinos e femininos dos animais, assim como os graus de parentesco (“Como se chama o filho da vaca?”). Notou-se que algumas crianças sabiam responder ou mesmo dizer sem ser questionado (exemplo: “Olha um vitelo”). Tornou-se um jogo porque as próprias crianças começaram a dizer “Daniela, pergunta lá como é que se chama aquele!”, criando um ambiente educativo mas descontraído.

## 23 de fevereiro

No segundo dia de observação, tempo em que ainda estou a habituar-me às rotinas, pude verificar alguns aspetos que considere bastante importantes e úteis que parecem resultar, nomeadamente na brincadeira livre e no tempo de lanche da tarde.

Durante a tarde, quando as crianças brincavam livremente e a educadora dava apoio na área dos jogos a algumas crianças, apercebi-me de alguns conflitos que aconteceram na área da casa mas que foram resolvidos pelas próprias crianças sem que a educadora tivesse que interferir. Uma das crianças que se encontrava na área da casa saiu para ir à casa de banho. Imediatamente, uma outra criança tomou o seu lugar. Quando a primeira voltou, gerou-se um momento de discussão. No entanto, todos sabiam que apenas podiam estar nesta área 5 crianças (3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino). Como a que saiu era do sexo feminino e entrou uma do sexo masculino, para além de estarem elementos a mais não estavam a respeitar esta

regra. As crianças aperceberam-se desta situação e o elemento masculino que estava a mais saiu de livre vontade não mostrando qualquer tipo de angústia.

Outra situação que pude observar e que considerei bastante pertinente ocorreu na hora do lanche. Duas crianças (escolhidas no acolhimento da manhã) são responsáveis por colocar os lanches nas mesas e os casacos e mochilas de todos os colegas nas cadeiras. Enquanto isto acontece, o chefe do dia (escolhido, também, no acolhimento da manhã) fica responsável por “tomar conta” das restantes crianças na área do tapete. No dia de hoje, o “chefe” realizou o jogo do “Rei Manda” promovendo um pequeno tempo de brincadeira enquanto estavam à espera.

Considero que este facto revela uma grande autonomia por parte das crianças. Em conversa com a educadora, a mesma confidenciou-me que teve de arranjar esta estratégia não só para proporcionar autonomia e sentido de responsabilidade mas também por se encontrar muitas vezes sem assistente e precisar de algum apoio neste tipo de tarefas.

#### 24 de fevereiro

O G., uma das crianças do grupo, vem poucas vezes à escola. Acrescentando a este fator que contribui para provocar alguma instabilidade emocional quando vem à escola, é a criança mais nova do grupo. Pelo que pude observar é uma criança que interage pouco, permanecendo calado quando está em grande grupo. Apenas interagiu com rapazes quando estes estavam numa brincadeira mais corporal, aos saltos, mas essas interações resumiam-se a 2 minutos e a ficar depois a observar.

Tentei aproximar-me dele mas como se mostrou reticente não insisti na aproximação. Segundo a conversa com a educadora, é uma criança que precisa de algum “colo” e o facto de faltar muitas vezes não ajuda a sua interação. Tentarei numa próxima abordagem dirigir-me a ele com um brinquedo para que se sinta mais confiante.

#### 25 de fevereiro

Aquando do acolhimento da manhã, entre as 9h e as 9h30 quando estão continuamente pais a chegar, uma das crianças perguntou-me “Quem é hoje o chefe?”. Respondi-lhe que não sabia, que tínhamos de ir decidir quando uma das crianças diz “É a J.”. Eu respondi-lhe que tínhamos de ir combinar todos juntos, ao que

ele me responde que não, que é a J. porque ontem foi a I. e a letra *j* vem depois do *i*. Ao questionar a educadora ela diz-me que os chefes do dia estão a seguir a ordem alfabética, confirmando a teoria da criança.

Apesar de não saberem o alfabeto, algumas crianças já possuem alguma noção do mesmo e sabem que é composto por várias letras diferentes. Fiz algumas questões sobre quem seria a seguir à J., e depois. Analisando essa pequena atividade, penso que poderia ter utilizado o quadro para escrever as letras para se irem apropriando da linguagem escrita. Tentarei fazê-lo quando tiver oportunidade.

### 26 de fevereiro

A hora do conto realizada sempre depois do intervalo do almoço realizou-se, hoje, de forma diferente. Tendo em conta que o grupo já conhecia a história da “Mosca Fosca”, a educadora sugeriu que poderia contar a história enquanto algumas crianças dramatizavam e diziam as suas falas. A maioria mostrou-se interessada em participar. Numa das falas, uma das crianças que fazia de lobo, ao invés de dizer “bolo” disse “lobo”, provocando a risada por toda a sala. Como a criança se mostrou envergonhada e não querida participar mais, a educadora depressa resolveu a situação. Escreveu no quadro BOLO e LOBO e explicou-lhes que, como podiam ver, eram palavras muito parecidas e que por isso era normal que o R. se tivesse enganado.

Esta perspicácia por parte da educadora mostrou-se bastante útil pois acabou com a risada e fez com que a criança que se enganou permanecesse com o seu papel. São estes pormenores que sinto que ainda tenho que trabalhar mas penso que com a experiência conseguirei adquiri-los.

### 27 de fevereiro

Recebemos na sala a visita da Câmara Municipal de Lisboa que veio abordar o tema da reciclagem através de um jogo. Como era uma atividade dirigida por uma das responsáveis pela atividade, assumi um papel de controlar o grupo quando estes se dispersavam ou faziam barulho. A atividade durou mais de 60 minutos, pelo que as crianças permaneceram sempre sentadas no mesmo sítio. Foi notório que ao fim de um tempo as crianças começaram a dispersar e a tomar atenção a outras situações que não diziam respeito à atividade. Mesmo assim, dado o tempo e a monotonia da

atividade, considero que o grupo aguentou muito bem e mostrou-se recetivo em colaborar na atividade.

Quando planear atividades terei que ter este aspeto em conta, tentando não reter as crianças no mesmo sítio durante tanto tempo.

### 2 de março

Numa das conversas de tapete surgiu uma questão em que uma das crianças afirmou que a Terra gira à volta do Sol, gerando-se uma troca de comentários sobre o espaço e os planetas. Apercebi-me que é um tema que muitas crianças conhecem e sabem alguns factos, pelo que pensei que seria um tema interessante para um projeto. No entanto não surgiu nenhuma questão, apenas comentários de factos que as crianças conhecem/ ouviram falar. Como ainda estou no início da intervenção, ficarei atenta a este tema de forma a verificar se tem potencial e se é do interesse de todos.

### 3 de março

As crianças estão constantemente a surpreender-nos com perguntas e comentários que por vezes provocam o riso de tão icónicas que podem ser. Hoje a M. dirige-se a mim que estava a acompanhar uma atividade de pintura com a J. e pergunta-me como se chama a árvore das azeitonas. Pelo que a J. apressa-se a responder “Se a das laranjas é laranjeira a das azeitonas é azeitoneira!”. Este comentário mostra que para além de a J. possuir alguns conhecimentos nesta área já consegue fazer algumas associações.

Perante esta situação expliquei que não se chamava azeitoneira, mas que podia muito bem ser, mas que existem alguns frutos cuja árvore tem nomes diferentes. Apesar de não me parecer muito convencida com a minha explicação, continua o que estava a fazer.

### 5 de março

Uma das crianças do grupo com 5 anos tem algumas dificuldades em escrever o seu nome. Facto esse que me foi dito pela educadora e que eu já tive oportunidade de reparar. Pediu-me ajuda para escrever o seu nome num desenho, pelo que pedi-lhe que fosse buscar uma caixa com letras separadas em gavetas que se encontra na sala e a placa com o seu nome. De seguida pedi-lhe que tirasse a letras do seu nome,

pelo que ela tirou as três letras corretas. Perguntei-lhe se eram só aquelas ao que ela me responde que sim apontando para cada uma e dizendo as três sílabas do seu nome. Pedi-lhe que contasse as letras que retirou da gaveta e as que estavam na placa. Chegou à conclusão que na placa havia mais letras mas, olhando para as que retirou ficou confusa. Permaneci em silêncio. Pouco tempo depois, a B. faz uma grande exclamação e conclui que as letras repetem-se. Foi então buscar mais letras às gavetas e conseguiu ordená-las. Copiou para a folha e foi embora bastante orgulhosa mostrando à educadora.

#### 6 de março

O D. apareceu na sala todo orgulhoso: caiu-lhe o primeiro dente. O meu primeiro pensamento foi “Que ótimo projeto daria este tema!”. Como a educadora abordou esse tema no acolhimento da manhã, não me senti no direito de me intrometer. Todas as crianças pareceram esclarecidas com a explicação e não surgiu nenhuma pergunta. Penso que são pessoas que não estão muito habituadas ao questionamento daí que nada tenha surgido. Numa próxima oportunidade como esta tentarei abordar a educadora antes de ela proceder à explicação no sentido de conseguirmos com outra abordagem perceber se é um projeto do interesse das crianças.

#### 9 de março

Quando vinham do intervalo da manhã a J. vem a correr na minha direção com as mãos fechadas dizendo que tem uma joaninha. Sugeri-lhe que a colocássemos numa caixa pelo que, com algum custo, decidi fazê-lo. Muitas crianças se mostraram interessadas na joaninha e, como não se mexia, uma delas afirmou que estava a dormir. Um pouco chateada, a J. diz que não, que está apenas a hibernar. Como estávamos num momento de “passagem” em que deviam tirar o casaco e sentarem-se no tapete, gerou-se uma pequena confusão, acabando o assunto por ser esquecido.

Penso que mais uma vez deixei escapar a oportunidade de trabalhar este tema mas como a rotina da sala é tão rígida e a educadora não estava presente no momento, não consegui tomar a iniciativa de, no tapete, pedir à educadora um tempo para falar deste assunto.

#### 10 de março

Uma das situações que sinto que ainda não consigo gerir da melhor forma é o “querer agradar a todos”. Não considero que esteja ainda numa fase de querer agradar para que me aceitem na sala. Penso que essa fase já passou. No entanto existem situações que não sei qual será a melhor forma de gerir. Tomando o exemplo de hoje, quando fazíamos uma pequena dramatização da histórica “A Carochinha e o João Ratão”, sabíamos de antemão que não haveria personagens para todas as crianças. Uma das crianças que notava-se que apenas queria participar independentemente da personagem que lhe fosse atribuída, fez uma birra após não ter sido chamada. Numa tentativa de tentar apaziguar a situação, quando acabou o pequeno teatro dirigi-me a ela que se encontrava com os braços cruzados e uma postura fechada. Perguntei-lhe porque estava assim e sugeri que fosse brincar mas como continuava com a mesma postura a educadora disse para deixá-la estar que era o melhor que podíamos fazer. Sinto que nestas situações ainda não sei bem como agir: abordar ou deixar que se acalme sozinha? Dar razão ou fazê-la entender o que se passou? Dar afeto ou manter uma certa distância?

#### 11 de março

Aquando da realização de uma atividade relacionada com a história que ouviram na hora do conto, reparei que uma das crianças estava a fazer um padrão de cor do tipo ABCDABCD. Abordei-a para perceber se o seu raciocínio era mesmo esse. Perguntei-lhe que cores estava a utilizar ao qual ela me responde toda a fileira que até então tinha feito, isto é, repetiu as cores. Talvez por a ter interrompido no seu raciocínio, a V. engana-se e troca uma das cores. Leio-lhe o padrão e ela fica a olhar. Volto a ler e ela apercebe-se que fez um erro e trocou. Apesar de apenas ter 4 anos, mostrou já ter adquirido uma das metas do fim do pré-escolar, o reconhecimento de padrões simples.

#### 13 de março

Como acontece todas as sextas-feiras, hoje foi dia do brinquedo de casa. Esta rotina que a educadora criou considero que resulta muito bem pois raramente as crianças trazem brinquedos nos outros dias da semana e, quando o trazem, a educadora diz que não é sexta-feira e que por essa razão devem arrumar o brinquedo, reagindo as crianças relativamente bem a essa imposição. Além de trazerem e poderem brincar durante todo o dia, no acolhimento na parte da manhã cada criança apresenta o

brinquedo que trouxe e fala um pouco sobre ele. Como futura educadora pretendo utilizar esta estratégia que, a meu ver, resulta bastante bem.

#### 16 de março

Como as condições meteorológicas estavam propícias à brincadeira no recreio, uma boa parte da tarde, inclusive o lanche, foi passado no exterior. É cada vez mais notório para mim a necessidade que as crianças têm de brincadeira livre, correr, saltar e soltar energia. A importância que estes pequenos momentos têm para elas penso que vale mais que muitas atividades bem estruturadas e preparadas pelo adulto. Cabe-me a mim, enquanto futura educadora, saber tirar partido destes momentos que podem também ser de aprendizagem e partilha de conhecimentos, atitudes e valores.

#### 18 de março

Um dos aspetos que desde o início pude constatar é que esta sala está muito bem equipada no que diz respeito à quantidade de jogos de tabuleiro ou de mesa. Para além de estarem bem conservados, são de natureza variada e bastante educativos. À tarde, enquanto o P. e o Z. faziam um desses jogos, sentei-me a observá-los e eles convidaram-me para jogar. Partindo do pressuposto que eu sabia as regras, entregaram-me uns cartões e começaram a jogar. Pedi-lhes que me explicassem as regras pelo que foram bastante claros. Ao fim de umas jogadas, achei que era um ótimo jogo para se trabalhar noções espaciais, conhecimento geral no que diz respeito ao conteúdo de uma cozinha, jardim, casa de banho,... Comecei a fazer perguntas à medida que íamos retirando peças de um saco que também introduzi para criar mais *suspense*. As crianças receberam estas variantes muito bem e pediram-me que repetisse o jogo muitas e muitas vezes.

#### 19 de março

Quando analisei as fichas de inscrição das crianças apercebi-me que na parte do pai existem algumas crianças que não têm qualquer tipo de informação, isto é, ou não conhecem o pai ou não vivem com ele. Em conversão com a educadora esta tranquilizou-me no sentido em que nenhuma criança pareceu alguma vez “afetada” com esse facto e que, por esse mesmo motivo, não iríamos deixar de celebrar o Dia do Pai. Uma vez ser um assunto delicado, quando fizemos atividades em grupo sobre este tema, não pedi a ninguém em específico que falasse ou expressasse a sua

opinião. Noutra atividade teria feito mas não achei que fosse o mais correto neste caso.

### 24 de março

O dia de hoje foi diferente e de uma considerável aprendizagem. Dia de reunião com os educadores dos jardins-de-infância do agrupamento na sede do mesmo. A reunião durou toda a manhã e a dinâmica à volta da mesma foi muito interessante. Pensei que seria algo muito formal com muita exposição e teoria. Todavia, o ambiente gerado foi de partilha, entreajuda e amizade. Começou pela professora de educação especial e intervenção precoce a falar de todas as crianças com problemas no sentido de esclarecer em que ponto de situação se encontravam. Posteriormente cada educador leu o seu documento de avaliação de fim de período com o intuito de os restantes tomarem conhecimento e auxiliarem numas possíveis alterações. O documento retrata aspetos relacionados com a avaliação global do grupo em todas as áreas e algumas crianças específicas que mostrem algumas dificuldades ou evoluções em destaque. Outros assuntos foram mencionados por alguns educadores, nomeadamente relacionadas com assistentes operacionais, projetos que o grupo está a participar, entre outros. Estes juntam-se todos num único documento intitulado “Outros assuntos”. Na parte da tarde fomos visitar todos os jardins-de-infância para que conhecêssemos mais de perto a realidade dos colegas e trocássemos algumas opiniões e ideias de trabalhos.

Considero este bom ambiente entre docentes fundamental para que juntos consigam dar o melhor às crianças, ajustando soluções e trocando experiências de vida.

### 7 de abril

Depois das férias da Páscoa, todas as crianças chegaram à sala muito agitadas. Tinham novidades para contar, brinquedos para mostrar, desenhos para oferecer. Por esse mesmo motivo, neste dia a educadora abriu algumas exceções: a regra de sentar no tapete com a forma “menino/menina” não foi utilizada e houve mais momentos de brincadeira livre do que atividades orientadas. No entanto, a educadora fez questão de explicar isso mesmo, que este dia ia ser diferente porque havia muitas novidades e todos tinham saudades uns dos outros, mas que a partir de amanhã iríamos voltar às mesmas regras. Considero esta explicação muito importante para que as crianças

consigam perceber que realmente é um dia diferente mas que amanhã têm que vir preparados para um dia habitual. Neste seguimento no acolhimento da manhã fez-se uma conversa de partilha de novidades que aconteceram nas férias onde todas as crianças tiveram oportunidade de falar. Este tipo de atividade permite desenvolver a exposição oral perante os colegas, o respeito pelos outros na medida em que devem ouvir e respeitar as diferenças (note-se que a condição social das famílias não é igual: enquanto umas crianças foram viajar, outras tiveram almoços de família, outras continuaram no jardim-de-infância na componente de apoio à família...) e o conhecimento de outras culturas (neste caso relacionados com os costumes ligados à celebração da Páscoa).

#### 8 de abril

O dia de hoje foi marcado pela reunião com os pais. As reuniões realizadas com os pais acontecem uma vez por período e realizam-se individualmente (educadora com os pais de cada criança). Os encarregados de educação têm oportunidade de ver os trabalhos realizados pelos seus educandos mas vêm sobretudo para receber a avaliação do desempenho e evolução das crianças, sendo que as mesmas podem ou não estar presentes. De uma forma geral foi possível verificar que os pais não estão tão interessados em saber se determinado tópico está adquirido ou ainda em aquisição. Preferem ouvir a educadora a contar episódios que esta ache significativos e que caracterizem a evolução das crianças de uma forma global, ou seja, preferem uma apreciação global a uma avaliação descritiva.

Alguns pais ainda não me conheciam pessoalmente mas senti-me muito bem recebida e nenhum se opôs à minha presença. A educadora deu-me espaço e à vontade para também eu contar algum episódio ou fazer algum comentário, não ficando apenas a observar o que se sucedia. Destaco ainda a notória confiança e boa relação que a educadora mantém com os pais pois permite que haja uma conversa mais fluída e de partilha que tem como objetivo proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

#### 9 de abril

Em conversa com a educadora, concluímos que seria uma mais valia para as crianças autoavaliarem o seu comportamento e atitudes ao longo do 2.º período. Considerámos que seria importante que essa autoavaliação fosse realizada em frente aos outros

colegas e, partindo daí, os próprios colegas iriam dar a sua opinião quanto à avaliação de cada um dos amigos. De forma a facilitar a visualização e leitura deste processo, desenhou-se uma tabela de dupla entrada no quadro com os nomes de todas as crianças e uma linha para autoavaliação e outra linha para heteroavaliação.

A atividade iniciou-se com uma explicação por parte da educadora. Depois de explicar que a autoavaliação não dizia respeito apenas ao comportamento dentro da sala mas também ao cumprimento de regras, às tarefas realizadas, à cooperação com os amigos e atitudes no recreio e refeitório, em conjunto com as crianças delineou-se uma legenda. Cada criança desenhou, à vez, a sua autoavaliação. De seguida, a educadora percorreu criança a criança perguntando qual a sua opinião sobre uma criança em questão. Depois de se concluir qual a maioria, a educadora desenhou na linha correspondente a opinião geral do grupo.

Apesar de este processo ter sido um pouco extenso e demorado, considero que as crianças mostraram um grande empenho ficando pensativa e justificando a sua opinião em alguns casos. Algumas crianças que não tiveram uma avaliação igual à sua autoavaliação ficaram um pouco frustradas e fizeram birra. Em conjunto conversámos que era um incentivo para cada criança melhorar e, por esse motivo, depois de cada avaliação batíamos palmas independentemente do resultado.

Considero que este processo é fundamental para o desenvolvimento da consciência e autoconceito. É importante que as crianças vão adquirindo noção do que está certo e errado, do que devem ou não fazer, das atitudes e das consequências dos seus atos. A avaliação dos colegas é também fundamental para a construção da cidadania. Em alguns casos foi notório que a amizade “falou mais alto” e por isso a opinião era sempre positiva, mas na maioria dos casos as crianças souberam reconhecer e distinguir os bons dos maus comportamentos.

#### 10 de abril

O dia de hoje reforçou, ainda mais, a opinião que tenho de que as crianças têm uma necessidade enorme de brincar. Como já referi em outra reflexão, este tema suscita-me muito interesse e tem-me acompanhado desde o estágio profissional em creche. Tenho observado esta temática algumas vezes e hoje ocorreu outro caso.

Devido ao facto de as condições climatéricas não terem permitido o recreio do almoço na rua, todas as crianças do jardim-de-infância tiveram que permanecer numa sala sentadas a ver um filme (entre 45 a 60 minutos). Quando saíram dessa sala foram diretamente para as suas respetivas salas onde, por norma na minha sala, se sentam no tapete para ouvirem uma história. A educadora notou que as crianças estavam muito agitadas: entraram a correr na sala, gritaram, empurraram-se em jeito de brincadeira,... Decidiu-se não realizar a leitura de uma história e deixar-se brincar livremente pelas áreas da sala. Na minha opinião foi a atitude mais acertada pois a maior parte das crianças não iria estar predisposta a sentar-se mais tempo no tapete. Para além de não ser produtivo, iríamos forçar as crianças a fazer algo que não é a sua vontade.

### 13 de abril

Tendo em conta que na prática profissional tenho que desenvolver um projeto com as crianças e que ainda não tinha surgido nenhuma questão, optei por introduzir um tema através do conto de uma história inventada por mim deixando algumas partes por dizer à espera que uma criança coloca-se alguma questão.

Sendo dia de expressão motora e piscina, penso que não terá sido o melhor dia para iniciar este tema. Apesar de ter surgido uma questão as crianças estavam bastante inquietas aquando da conversa. Como são crianças que não realizam projetos recorrentemente, foi um pouco difícil delinear “o que sabemos” e “o que queremos saber”. Por considerar que ainda não havia informação suficiente para começar um projeto fui questionando e dando várias opções para que escolhessem um caminho, o que acabou por se tornar um pouco confusão e a questão muito abrangente. A minha inexperiência também me levou a não saber ao certo quando e como terminar a conversa, Terei de pensar nesta questão para que não se rompe o assunto e se passe diretamente para outra atividade.

Outra questão a melhorar, conselho da Professora Manuela que hoje me visitou, são as transições. Estou completamente de acordo pois por vezes, quando se passa de uma atividade para outra ou quando há um compasso de espera por algum motivo sinto-me um pouco perdida e sem saber o que fazer. Penso que apostar em movimentos, jogos simples de grande grupo ou sons será uma boa hipótese para este grupo de crianças.

#### 14 de abril

Com o intuito de sintetizar informações e passá-las para o papel, hoje realizamos uma conversa de tapete onde decidimos efetivamente o que queremos descobrir sobre o tema. Daqui foi possível verificar que algumas crianças têm mais interesse no tema que outras, pelo que certamente o projeto não irá realizar-se com todas as crianças do grupo. Verifiquei que têm mais interesse pelas questões relacionadas com o lixo e a reciclagem e que possivelmente teremos que reformular a nossa questão inicial.

Outra ocorrência do dia foi a introdução de um relógio desenhado no quadro para a utilização do computador. Verifiquei que havia algum conflito nesta área pois algumas crianças alegavam que já estavam à espera há muito tempo ou que estavam na fila primeiro... Nesse sentido, desenhei alguns relógios no quadro e expliquei que quando os ponteiros estivessem naquela posição estava na hora de trocar. Algumas crianças perceberam e respeitaram a regra, inclusive foram bastantes vezes ver o relógio “verdadeiro” para saber se faltava muito ou pouco tempo. No entanto outras, ficavam pouco tempo no computador, não respeitando o horário, o que se tornou um pouco confuso. Considero que como foi a primeira vez que se utilizou esta estratégia correu bem.

#### 15 de abril

Hoje uma das crianças trouxe a sua tartaruga para a sala. Como era de esperar, todos queriam ver e pegar na tartaruga e gerou-se um pequeno momento de confusão. Tanto eu como a educadora fomos dizendo que tinha de ser m de cada vez mas pouco tempo depois instalava-se novamente a confusão. A dona da tartaruga virou-se para os seus colegas e disse “Já sei, vou fazer *um-do-li-tá* para ver quem mexe primeiro!”. Para meu espanto esta estratégia resultou muito bem e todas as crianças respeitaram e compreenderam que tinham de esperar.

A meu ver esta situação mostra como as crianças são autónomas mesmo na resolução de conflitos. Quando se trata de uma estratégia escolhida por eles respeitam mais as regras do que se for algo imposto pelo adulto. Assim, considero fundamental dar voz às crianças sempre que possível, não só na escolha de atividades ou opiniões sobre assuntos, mas também na gestão de conflitos.

#### 16 de abril

À semelhança do que se implementou para a área do computador, esta tarde decidi experimentar utilizar a mesma estratégia para todas as áreas. Esta ideia surgiu pois, em conversa com a educadora e através da observação, notámos que algumas crianças passam pouco tempo por área, optando mais por andar por todas não se focando em nenhuma em concreto. Esta atitude quase de “turista” para além de perturbar um pouco a dinâmica da sala, pode não ser benéfica para a criança pois todas as potencialidades das diversas áreas acabam por não ser trabalhadas. Neste sentido, depois da habitual leitura de uma história, expliquei que todos deveriam distribuir-se por uma área a seu gosto e que só deveriam sair da mesma quando “o ponteiro grande” estivesse em determinado número (o qual desenhei no quadro). O tempo que estipulei foi de 20 minutos. Penso que a maioria das crianças percebeu, no entanto muitas não conseguiram respeitar a regra. Algumas saíam da sua área para espreitar o relógio para ver se faltava muito tempo, o que revela que não estavam totalmente empenhada no que estavam a fazer. Outras acabaram mesmo por sair de onde estavam para ir ter com outros colegas. Quando estava na hora combinada para trocar, voltámos a reunir-nos no tapete para redistribuir as crianças por áreas diferentes. Expliquei novamente as regras para que fossem interiorizando as mesmas. Como primeira vez penso que correu bem, mas sei que é um processo que requer continuidade e que vai ser adquirido por uns mais rapidamente que por outros.

#### 17 de abril

De forma a ficar ainda mais claro a questão das trocas nas diversas áreas, optei por desenhar os relógios mas também as áreas e os nomes de quem estava em cada uma delas para que a troca fosse mais assertiva. Esta estratégia revelou-se melhor que a do dia anterior porque assim, tendo as crianças noção de quantas pessoas podem estar em cada área, conseguiram gerir melhor para que sítio haveriam de se deslocar. Para além disso, tomaram consciência de que, não indo para a área que escolheram primeiramente por estar cheia, ainda teriam outras oportunidades devido à existência dos relógios.

Desta vez mais crianças aderiram às novas regras, apesar de uma delas se manter firme ao afirmar que já não lhe apetece estar em determinado sítio e que portanto vai sair. Esta atitude deixou-me a refletir: considero que com esta estratégia as crianças

conseguem controlar melhor o seu tempo e passar por diversas situações de aprendizagem, mas estarei a condicionar a sua liberdade de escolha?

#### 20 de abril

Na aula de educação física que hoje dinamizei senti algumas dúvidas. Por ser uma aula prática onde é suposto que as crianças corram e saltem num espaço muito amplo, o nível de excitação com que começam estas aulas é bastante elevado. A primeira reação que tive foi de parar de imediato até que se acalmassem. No entanto, após ter realizado esse procedimento algumas vezes, o mesmo voltava a acontecer. Vi-me na iminência de encontrar alguma estratégia para de certa forma contornar esta situação. Ao invés de tentar falar mais alto para que as crianças me ouvissem, comecei a falar mais baixo, o que fez com que só as crianças que estavam próximas de mim ouvissem e realizassem os mesmos movimentos que eu. O resultado não apareceu de imediato, mas aos poucos as crianças foram-se apercebendo do que eu estava a fazer e aos poucos foram-se acalmando no que respeita ao ruído. São estes pequenos acontecimentos que um educador não prevê mas que tem que estar pronto para os enfrentar a qualquer momento.

#### 21 de abril

Uma das questões que várias vezes reflito, não só em jardim-de-infância mas também na creche, é a questão de haver crianças que são as ditas “preferidas” e pelo contrário haver as “menos preferidas”. A nossa formação tanto pessoal como profissional leva-nos a entender que esta situação é errada, mas como seres humanos, por vezes torna-se difícil contornar esta situação. Hoje estive numa situação destas e ao refletir sobre este assunto não me sinto confortável. Uma criança que constantemente tem comportamentos inadequados e que mesmo depois de repreendida os mantém, torna-se “fácil” chamá-la à razão. Por outro lado, uma criança que apresenta comportamentos adequados e não se coloca em conflitos, torna-se “fácil” não repreende-la porque a nossa primeira reação será algo do género: “Passa-se alguma coisa! Provavelmente não foi ela que começou!”. Esta questão deixa-me um pouco desconfortável comigo mesma porque sinto que ainda não tenho total capacidade para lidar com este tipo de situações. No entanto, tendo já assimilado que esta atitude não é a mais correta, talvez se torne mais fácil de combatê-la.

### 22 de abril

Hoje a Luna quis fazer um livro. A Luna é aquele tipo de criança que não gosta de brincar com os brinquedos e nos espaços da sala. Talvez por ter uma irmã mais velha que ingressou este ano no 1.º ano com a qual se identifica muito, a Luna pede constantemente para fazer trabalhos, escrever palavras, fazer cópias, arrumar papéis. Dirigindo-se a mim, diz que quer fazer um livro. Aceitei ajudá-la e depois de me ter dito qual era o tema, a minha função era apenas de ditar as letras das palavras que queria escrever. Como eram frases um pouco extensas, perguntei-lhe se não preferia que fosse eu a escrever ou se eu não poderia escrever num papel para ela copiar, o que de imediato recebo um “Não!” como resposta. Ao longo da história, percebi que ela estava mais interessada no processo de “dita-escrever” do que propriamente no livro em si.

### 23 de abril

A atividade da decomposição das cores com recurso ao retroprojektor correu muito bem. Inicialmente quando pensei nesta atividade criei uma pequena história para apresentar. Quando a apresentei fiquei com a sensação de que as crianças perceberam a mensagem e penso que realmente isso aconteceu. O que eu não tinha planeado foi a parte posterior à história. Com a sala escura apenas com a luz do projetor, rapidamente as crianças se levantaram e começaram a brincar com as sombras. Entrei na brincadeira e com o papel celofane fui comentado “Agora estamos todos azuis! Agora vermelhos! E se eu juntar o azul com o vermelho?”. Esta estratégia revelou-se ainda mais eficaz, sendo que numa fase posterior as crianças também experimentaram manusear o papel celofane criando as cores que quiseram.

### 24 de abril

Ao darmos continuidade à atividade de ontem, percebo que a atividade foi bem conseguida a partir do momento em que as crianças transportam os conhecimentos para um desenho. Com tinta guache, misturámos as cores, mas antes de o fazermos pedia às crianças que antevissessem que cor daria aquela determinada mistura. Uns remetendo para a história que contei, outros para as experiências vivenciadas durante a brincadeira, todas as crianças acertaram na maioria das respostas.

### 27 de abril

Iniciámos o dia com os preparativos para o "dia da mãe". Mais uma época festiva que é usual comemorar em todos os jardins-de-infância. À semelhança do que aconteceu no "dia do pai", os presentes que as crianças vão oferecer são iguais para todas as salas do jardim, uma pulseira de madeira que irá ser personalizada por cada criança. Sendo assim, as crianças não tiveram oportunidade de escolha. Alguns podem nem gostar de pulseiras, outros poderiam querer dar outro presente, outros podem até dizer que as mães não usam pulseiras, mas o presente está comprado e a decisão está tomada. Em conversa com uma colega que está a estagiar num jardim que segue o Movimento da Escola Moderna, ela conta-me que lá as crianças é que escolhem o que querem oferecer. Uns pedem ajudar para construir algum objeto em três dimensões, outros ficam-se apenas pelos desenhos... A liberdade de escolha e autonomia parece-me muito maior neste caso, apesar de ela confessar-me que por vezes têm que "forçar" a criança a fazer algo para que todos tenham algum presente para oferecer. Estas práticas põem-me a pensar. Até que ponto é necessário comemorar estes dias desta forma? Estamos a promover algum tipo de aprendizagem nas crianças ou a agradecer (apenas) os encarregados de educação?

#### 28 de abril

Dia de visita: fomos ao festival de cinema "Indie Júnior". Ao ver aquelas curtas-metragens que são destinadas ao público com idades de pré-escolar, questiono-me se as crianças conseguem compreender muitas das mensagens que estes filmes tentam transmitir. Temas como "utilização de animais no circo", "*bullying* e *cyberbullying*", "sensibilização para a desflorestação", entre outros, serão da compreensão destas crianças? Para meu espanto, para algumas sim. Não com estes termos e terminologias, algumas das crianças com que falei individualmente conseguiram de uma forma geral falar sobre o tema e ao recontar a história do filme, abordar a mensagem que o mesmo queria transmitir, ainda que de uma forma muito subtil.

#### 29 de abril

As joaninhas começam a aparecer e o interesse pela natureza começa a revelar-se. São cada vez mais as joaninhas que aparecem na sala e são vistas por todos em hora do tapete. Até agora nunca surgiu nenhuma questão mas certamente daria um bom projeto. No entanto são temas que gostava de evitar, pois é algo muito falado.

Contudo, se surgir, irei abordá-lo e tentar tirar o máximo partido do mesmo, pois será algo do interesse das crianças.

#### 30 de abril

Voltando à questão do “dia da mãe”, hoje na hora do conto li a história “Mamã Maravilha” que representa vários “tipos” de mãe. Como existem crianças institucionalizadas, duas das crianças do grupo não conhecem a mãe. Depois de terminar a história perguntei se alguém queria dizer que “tipo” de mãe era a sua. Não solicitei ninguém em concreto para responder, de forma a que não se sentissem na obrigação de ter uma resposta para dar. No entanto, todas as crianças quiseram dar a sua opinião. A educadora achou interessante escrevermos essas ideias no quadro fazendo um mural sobre este tema. Essas duas crianças que até então não tinham dito nada, talvez tenham sentido a necessidade de dizer algo para não se sentirem excluídas. “Mamã Adormecida” e “Mamã Cabeça Dura” foram as respostas que obtivemos. Não consigo transparecer para o papel o que senti no momento. Um misto de tristeza, compaixão e admiração por crianças tão pequenas conseguirem dizer algo com tanto significado. Mais uma vez pergunto: é certo que é um tema comum que, tal como a morte, deverá um dia ser abordado, mas é necessário estar a expor estas crianças a estes sentimentos?

#### 4 de maio

Na parte da manhã, analisámos em conjunto no tapete o quadro mensal do estado de tempo relativamente a abril. Esta atividade permite trabalhar a leitura de tabelas e algumas operações matemáticas, nomeadamente de soma. Como tal, fui solicitando a leitura da tabela por linhas a fim de analisarmos quantos dias fez sol, quantos dia choveu, etc. Apontando para o número escrito na tabela, pedia-lhes que identificassem e, com os meus dedos, fomos somando os algarismos. Considero que foi uma boa estratégia pois a maioria das crianças conseguiu acompanhar o raciocínio e responder acertadamente. De forma a dar a conhecer outra forma de fazer contas de somar através de outra representação, a educadora fez o mesmo raciocínio escrevendo os números e sinais no quadro, na forma mais convencional. No fim foi ainda possível contabilizar o número de dias que fomos à escola no mês de abril. Como a soma era maior, solicitei a algumas crianças que se levantassem e colocassem o número de

dedos correspondente aos números que víamos. Depois de todos os números representados, outra criança levantou-se e contou todos os dedos.

Tanto a minha posição como a da educadora foi bastante orientadora, mas dado que foi a primeira vez que analisámos algo do género, considero que foi necessário. Todavia, o *feedback* das crianças foi bastante positivo.

#### 5 de maio

Iniciámos hoje a atividade da reciclagem do papel. Em pequenos grupos as crianças começaram por rasgar revistas e jornais e depois colocá-los num recipiente com água. Talvez por ser “novidade” e por implicar mexer em água, todas as crianças quiseram participar. Considero que decorreu como esperado e destaco a capacidade que as crianças tiveram em se organizar. Dado que o recipiente não era muito grande, apenas poderia mexer na água uma pessoa de cada vez. Rapidamente se organizaram criando as suas próprias regras sem ser necessária a minha intervenção.

#### 7 de maio

Com um grupo de apenas seis crianças, dirigimo-nos para uma sala a fim de realizar a 2.ª etapa da atividade reciclagem do papel. Como é um processo que implica uma grande explicação, alguns materiais e que faz algum ruído devido à liquidificadora, a mesma foi realizada num espaço mais sossegado. Optei por primeiro exemplificar e explicar e depois pedir às crianças que realizassem os vários procedimentos. A mesma correu como esperado, apesar de um ou outro conflito de partilha mas soubemos gerir o mesmo. Infelizmente não houve oportunidade de explicar o que fizemos ao restante grupo mas espero poder fazê-lo amanhã. Como esta atividade irá ser realizada várias vezes, os grupos irão ser diferentes de modo a assegurar que todos realizem esta etapa.

#### 8 de maio

Como um dos educadores não compareceu no jardim, as crianças dessa sala foram distribuídas pelas restantes. Quando algo deste género acontece, as atividades planeadas para o dia são adiadas. Nesse sentido, não pude fazer a atividade para hoje planeada. Todavia foi um dia diferente onde tiramos sempre algo de positivo. É interessante ver as crianças da sala a mostrar aos outros a sua sala e a explicar-lhes

como funcionam certos brinquedos ou mesmo dinâmicas. Nota-se que gostam de “comandar” e de serem responsáveis pelos outros meninos.

### 11 de maio

Realizámos hoje a 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> etapa da atividade da reciclagem de papel. Em grande grupo, duas crianças descolaram a folha seca da rede. Enquanto a folha passava por todos de forma a sentirem a sua textura e outras propriedades fui fazendo perguntas como “Antes de ser folha o que era isso? Como é que fizemos? O que acham de aproveitarmos os jornais e revistas ao invés de os deitarmos para o lixo?”. Desta forma, tinha como objetivo voltar a lembrar todo o processo de reciclagem do papel e levar as crianças a refletirem sobre todo este processo e as vantagens que o mesmo acarreta. Numa fase posterior, ordenámos fotografias que foram tiradas ao longo do processo.

### 12 de maio

Hoje demos continuação à atividade de ontem. Já com as fotografias ordenadas, algumas crianças realizaram desenhos que ilustravam cada fase do processo de reciclagem. Depois, numa folha grande, colámos os desenhos com as respetivas fotografias, de modo a formar uma ordem cronológica de acontecimentos. De forma a ficar mais completo, as imagens foram acompanhadas de legendas. Tentei que as legendas fossem ditas e registadas pelas crianças. De certa forma manipulei algumas frases para poder escrevê-las com o português correto mas sempre que o fiz informei a criança não só para que esta não se sentisse “enganada” mas também para que fosse interiorizando as formas corretas de algumas frases. Outro aspeto que batalhei foi a utilização dos tempos verbais corretos (fizemos, colocámos, tirámos...) e de termos cientificamente corretos que fomos utilizando, como “pasta de papel”.

### 13 de maio

Devido a várias questões que não posso controlar, a visita a uma fábrica de fabricação de papel através do eucalipto não foi possível. No entanto, para explicar este processo penso que imagens ou apenas a explicação não é necessária. Partindo disso, hoje mostrei um pequeno filme de 5 minutos que mostrou todo o processo, desde o lenhador que corta os eucaliptos às resmas de folhas que vão para as lojas. O vídeo foi acompanhado de explicação feita por mim. Este pormenor deveu-se não só pelo

facto de que o vídeo estava em inglês mas também como tentativa de simplificar alguns processos e nomes técnicos que não eram necessários. De uma forma geral penso que as crianças perceberam o processo. Depois de terminar o filme fizemos um breve resumo oralmente e algumas crianças foram acompanhando e refletindo sobre o processo. No fim fizemos uma pequena comparação entre o papel reciclado e o papel proveniente do eucalipto procurando as principais diferenças.

#### 14 de maio

Mais uma visita mas desta vez ao Pavilhão do Conhecimento. Todas as atividades realizadas decorreram da melhor forma e as crianças tiraram o maior partido desta visita. Por vezes esqueço-me de que todos os momentos servem como aprendizagem mas as crianças rapidamente avivam-me a memória. Quando íamos a caminho, passamos por um estádio de futebol e algumas crianças começaram a gritar pelo seu clube. Notei que uma permaneceu calada e perguntei-lhe qual era o seu clube. Disse-me que não tinha clube porque isso era para rapazes. Gerou-se uma pequena discussão em que todos diziam que “o desporto é para todos” e que “cada um faz o que quiser”. A Luna acabou por perceber a situação até porque me contou que tem um tio que pratica danças de salão e que afinal a dança não era só para meninas e o futebol só para meninos.

#### 15 de maio

Depois de termos visto o filme sobre o papel proveniente do eucalipto, senti necessidade de abordar novamente este tema por achar ser algo mais complexo. Nesse sentido, levei fotografias retiradas do filme para as colocarmos por ordem e falarmos mais um pouco sobre este processo. Era também meu objetivo que as crianças percebessem por si próprias que este processo é cíclico, o que não foi difícil. Rapidamente o António deu um grito dizendo que depois o jornal voltava outra vez às fábricas e era transformado em outro papel. Na tentativa de perceber se todos tinham alcançado essa conclusão, fui fazendo pergunta pegado numa determinada imagem e perguntado que vinha antes e o que acontecia depois. De seguida, estando já o ciclo montado no quadro, elaborámos um cartaz em forma de árvore onde colámos as imagens e desenhámos setas a demonstrar o caminho.

#### 18 de maio

Pegando numa situação que o Eduardo retratou na sexta, perguntei ao grupo se não gostariam de fazer um pequeno teatro retratando o ciclo do papel. Do que tenho conhecimento do grupo, a dramatização e o “faz-de-conta” são atividades que todos gostam. Rapidamente obtive um enorme “SIM” da parte de todos. Organizámo-nos no tapete, decidimos cenários, escolhemos acessórios e dividimos as várias personagens. Mais uma vez fui surpreendida com a sua capacidade de negociação. Ao montar o cenário perguntei por onde tínhamos de começar. Alguns responderam que pelos eucaliptos e lenhadores. A partir daí fui questionando as crianças do que viria depois, dando algumas ideias. Pensando que poderia ser útil para o dia da divulgação, decidi gravar as várias vezes que fizemos o pequeno teatro. Quando terminámos devido aos horários impostos pela instituição ainda houve quem quisesse repetir mais vezes, o que demonstra o seu entusiasmo para esta atividade.

#### 19 de maio

Numa tentativa de sabermos mais sobre o papel proveniente de roupa, dirigimo-nos à ludobiblioteca para fazermos uma pesquisa. Dividimo-nos por grupos: uns foram para a área da biblioteca e outros para os computadores. Fiquei a acompanhar o grupo dos computadores e pedi-lhes que copiassem umas palavras para pesquisa. A pesquisa correu bem e considero que as crianças puderam observar certos aspetos que ainda não tinham tido oportunidade. A pesquisa foi orientada por mim e, depois de deixá-las pesquisar ao seu ritmo, pedi-lhe que vissem um vídeo que demonstrava todo o processo de fabrico do papel desde as peças de roupa às folhas de papel reciclado. Pudemos tirar conclusões nomeadamente que o processo é muito semelhante aos restantes que já conhecemos.

Gostaria ainda de lembrar que apenas as crianças mais velhas do grupo (que são as que correspondem às que no próximo ano letivo ingressam no 1.º ciclo) foram à ludobiblioteca fazer esta pesquisa. Este pormenor deveu-se sobretudo a uma questão de logística, pois o espaço em si não é muito grande.

#### 20 de maio

Como ontem não houve oportunidade para as crianças que foram à ludobiblioteca partilharem o que viram e as descobertas que fizemos, hoje num dos tempos do tapete, o grupo falou sobre essas experiências. Foi uma partilha interessante.

Apercebi-me que algumas das crianças que fizeram a pesquisa não perceberam determinados pormenores e, certamente, as que não foram também não perceberam tudo o que lhes foi dito. Contudo, considero que este momento de partilha foi muito importante e foi interessante ver os mais velhos a assumir um papel de “professor” e de certa forma a imitar os adultos na explicação que faziam.

Depois de realizada a explicação, realizámos um cartaz sobre esta temática sendo que os participantes foram tanto os que fizeram a pesquisa como os que não fizeram.

#### 21 de maio

Em conversa de tapete decidimos quem gostaríamos que viesse ver todo o nosso trabalho sobre o projeto “De onde vem o papel?”. Muitas crianças decidiram logo que gostavam de ter os pais presentes. Todos concordámos. De seguida falou-se nos meninos das outras salas. As duas salas dos meninos mais velhos foram logo escolhidas ficando apenas a salas dos mais pequenos (entre os 3 e os 4 anos). depois de uma pequena discussão decidimos que eles também iriam gostar de ver a nossa exposição e algumas crianças ofereceram-se para “tomar conta” dos mais pequenos. Perguntei-lhe se também não gostariam de mostrar o trabalho aos meninos do 1.º ciclo. Responderam que sim e optámos por escolher a turma onde estão alguns familiares de meninos da nossa sala.

Numa fase posterior delineámos o texto para o convite e cinco crianças copiaram o texto para folhas de papel reciclado que fizemos previamente.

#### 22 de maio

Ficámos novamente com os meninos de um dos educadores. A sala estava realmente muito cheia pelo que a educadora optou por dinamizar uma história no tapete e de seguida fomos todos brincar para o recreio exterior.

Enquanto uns brincavam, fui com algumas crianças entregar os convites para o dia da divulgação. Disseram-me prontamente que queriam ser elas a falar quando entregassem o convite mas foi interessante ver o nervosismo com que ficavam quando o educador/ professor lhes faziam algumas perguntas.

#### 25 de maio

O dia da divulgação é já amanhã e hoje foi dia de terminar alguns preparativos. A educadora referiu a semana passada que seria interessante oferecer alguma coisa aos visitantes que serviria também como recordação. Assim optámos por fazer colares utilizando restos de cartão onde cada criança desenhava uma árvore. Na parte de trás escrevemos o título do projeto, ano letivo e a letra do nosso grupo. Preparámos as várias estações e colocámos os cartazes no corredor. Decidimos quem seriam os apresentadores e o que deveriam dizer. Ao contrário do que costuma acontecer, esta decisão levou a alguns conflitos em que senti necessidade de intervir. Muitas crianças queriam fazer de apresentador e nenhuma estava disposta a ceder. De forma a todos ficarem felizes com as decisões, decidimos que iria haver quatro apresentadores para cada sessão de modo a todos participarem.

#### 26 de maio

Hoje foi um dia em grande! Das observações que fiz todo o grupo sentiu-se feliz e demonstrou um grande sentido de responsabilidade. O *feedback* que recebemos foi bastante positivo, tanto da parte das outras alas como dos pais. Ao contrário do que a educadora previa, a adesão por parte dos pais foi muito grande, e os que não puderam estar presentes perguntaram se podiam vir outro dia. A conversa com os pais é sempre importante e podemos tirar algumas conclusões através desta partilha. Algumas famílias dirigiram-se a mim com comentários do género “Finalmente estou a conhecer o trabalho sobre o papel! O/ A ... não falava de outra coisa!”. Para além do orgulho que sinto ao ouvir estas palavras, é sinónimo de que as crianças estiveram realmente empenhadas no projeto e que houve aprendizagem.

#### 27 de maio

Hoje foi novamente dia de divulgação. À semelhança do que aconteceu ontem, nem todas as crianças estiveram presentes na apresentação. Uma vez que as apresentações são iguais, penso que não fazia sentido estar a “obrigar” as crianças a verem o mesmo vídeo e realizarem as mesmas atividades inúmeras vezes. Assim, apenas as crianças que quiseram estar presentes na apresentação o fizeram, enquanto as restantes brincaram no recreio exterior com a educadora. Por muito que gostasse que todos estivessem presentes, em primeiro lugar temos que pensar no bem-estar das crianças e nas suas vontades, e se isso implicar ter apenas cinco crianças do projeto na sala, então assim seja.

28 de maio

Para fazer a avaliação das crianças relativamente a todo o projeto, pedi-lhes primeiramente que desenhassem o que quisessem sobre o projeto. Depois, quando me abordavam com o desenho terminado, pedi-lhes que me falassem do desenho e me dissessem o que tinham aprendido, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Foi interessante perceber que as aprendizagens foram muito semelhantes e que algumas crianças conseguiram memorizar algumas palavras mais científicas como pasta de papel ou celulose. O que mais gostaram foi comum para todos: fazer papel, fazer o teatro e tingir papel. Numa fase posterior, em grande grupo solicitei a quem quisesse para mostrar o seu desenho, explicando-o e dizendo quais as aprendizagens que tinha feito e o que tinha gostado mais e menos. Esta opção de partilhar as aprendizagens apenas no fim serviu para perceber quais foram realmente os conhecimentos mais mencionados e por quem. Penso que se tivesse perguntado inicialmente e só depois feito o desenho, algumas crianças iriam desenhar o que ouviram no tapete e não realmente a sua opinião.

29 de maio

Chegou ao fim mais uma experiência como educadora. A emoção foi muita e a saudade já começa a apertar. Sentirmo-nos acarinhadas pelas crianças é sem dúvida o melhor do mundo. Considero que esta experiência foi um culminar de tantos anos de estudo. Como diz a minha educadora, vou sair daqui com “um estágio completo”. Aqui foi-me permitido não só aprender com as crianças e educadora mas também com toda a equipa educativa. Talvez por estar sozinha nesta instituição, consegui criar uma relação com todos os educadores e assistentes operacionais e todos me receberam e aceitaram como sou. Para além dos muitos conselhos que fui acatando, levo comigo uma panóplia de ideias e de estratégias que partilharam.

## **1.2. Reflexões Semanais**

### REFLEXÃO SEMANAL 2 A 6 DE MARÇO

Durante esta semana pude aperceber-me da eficácia das estratégias que a educadora utiliza em detrimento de ter na sala um mapa de presenças, um mapa do tempo ou um calendário para se registar o dia.

Quando questionei a educadora sobre a causa para não haver estes elementos que são tão comuns em salas de jardim-de-infância, a mesma referiu que não tinham por falta de espaço. No entanto, utilizavam outras estratégias. Uma vez que possuem um quadro na sala típico das salas de ensino básico, a educadora optou por desenhar uma tabela no quadro com os dias da semana. Assim, todas as manhãs na hora do acolhimento, o “chefe do dia” tem várias tarefas: colocar uma cruz no dia da semana correto; desenhar no quadro o estado do tempo; contar e registar no quadro o número de meninos presentes e contar o número de meninos “com bibe” e “sem bibe”. Pude aperceber-me que é um processo que as crianças já têm interiorizado e que lhes faz sentido.

Na minha opinião, outras estratégias podem ser implementadas para tirar ainda maior proveito deste tempo matinal. Não seria correto da minha parte modificar a rotina a que as crianças estão habituadas. Desta forma, não pretendo alterar nada mas sim acrescentar.

Tendo em conta que “a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo” (Ministério da Educação, 1997, p.73), considero que a elaboração de um calendário com os dias da semana seria uma proposta interessante. Ao invés de ser um calendário em forma de tabela como estamos habituados, se optarmos por um calendário em forma de “relógio”, para além de se trabalhar a sequência dos números cardinais, trabalha-se a ideia de tempo cíclico e de sucessão (quando chegámos ao dia 31 voltamos ao dia 1). Ao invés de se desenhar o estado do tempo no quadro e apagá-lo no dia seguinte, poderíamos organizar um calendário mensal onde todos os dias se registasse e no fim do mês, através de uma análise de tratamento de dados, com posterior afixação dos resultados em “desenhos, gráficos, descrição escrita do processo” (Ministério da Educação, 1997, p.83) (Quantos dias teve sol? Houve mais dias de sol ou de chuva?). Outra estratégia que gostaria de implementar era uma tabela de presenças onde cada criança poderia colocar uma determinada marca no seu nome e dia correspondente. Esta estratégia trabalharia não só a questão de preenchimento de tabelas de dupla entrada mas também de noção temporal (“Eu ontem não vim”, “Hoje estão mais meninos do que ontem”) e de autonomia.

Todas estas ideias serão discutidas com a educadora e implementadas se, em conjunto, acharmos pertinente e adequado ao grupo de crianças em questão.

### REFLEXÃO SEMANAL 9 A 13 DE MARÇO

No decorrer desta semana, surgiram algumas situações que me fizeram lembrar a importância de se ter uma boa relação com as famílias das crianças. Sou da opinião que as famílias devem ser parte integrante da vida escolar dos seus filhos. No entanto, considero que deve haver limites na sua participação/ opinião. Tomo o exemplo de uma mãe do meu grupo de crianças que nesta última semana pôs em causa o trabalho da educadora. Dirigiu-se à diretora da escola e a mesma pediu à educadora que altera-se um pouco os seus hábitos de forma a que mãe em questão deixasse de lado a hipótese de mudar a filha para outra sala.

Atualmente vivemos numa sociedade em mudança onde

a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada «escola tradicional», centrada em si mesma, e a presença 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. (Sarmiento e Sousa, 2009, pp. 142-143)

Se antigamente o professor/ educador era visto como o detentor do saber a quem os pais confiavam os seus filhos sem questionar, o mesmo não acontece nos dias de hoje. Quantos casos televisivos passam por semana sobre casos de pais que agridem professores por estes terem repreendido os seus filhos? Enquanto que antigamente um professor enviava um recado para os pais dizendo que o seu educando teve um mau comportamento e os pais repreendiam os filhos, hoje em dia ao invés de os repreenderem vão no dia seguinte à escola pedir justificações ao professor. O papel do professor perdeu “poder” e foi reencaminhado para as famílias.

Como afirma Sarmiento e Sousa (2009), em tempos passados “as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos” (p.147). Quando não era esse o caso, eram convidados para assistir a algum evento ligado aos finais de período. Atualmente não é assim. Os pais são convidados constantemente a participar ativamente e não como meros espectadores. Apesar de ainda haver pais que se limitam a assistir, acredito que é uma realidade em mudança. Segundo Guerra (citado

por Figueiredo e Sarmiento, 2009), “participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista” (p.2212). É esse tipo de participação que pretendo promover e inculcar, futuramente, aos pais.

Não defendo que o professor/ educador de antigamente fosse a melhor forma de se obter bons resultados e criar cidadãos capazes de enfrentar o futuro. Por outro lado, considero a participação das famílias como uma mais valia para o processo de aprendizagem das crianças na medida em que a família é “o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (Sarmiento e Sousa, 2009, p.145). Ambas as partes têm o mesmo objetivo: que a criança/ aluno se desenvolva num ambiente saudável e adquira competências úteis para o seu futuro. Neste sentido, penso que é fundamental que haja uma interação positiva entre a escola e a família de modo a que seja possível estabelecer-se uma relação colaborativa.

No caso da instituição onde me encontro, para além de existir um tempo semanal próprio de atendimento para os pais/ encarregados de educação, a educadora mostra-se sempre disponível na parte do acolhimento para qualquer esclarecimento ou simplesmente falar das conquistas das crianças. Neste sentido, a relação que estabelece “centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza” (Ministério da Educação, 1997). Para além disso, cada criança possui uma caderneta que a acompanha todos os dias que serve de comunicação entre a escola e a família.

Outro aspeto que gostaria de referir que parte não só da análise que fui fazendo ao longo dos estágios profissionais mas também de experiência própria, é o facto de, mesmo que haja intenções de uma efetiva participação por parte das famílias, estamos perante uma sociedade em que o emprego ganhou um lugar de destaque não só por necessidade mas também pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Segundo Silva (2006), se para um encarregado de educação já é difícil estar presente, se só for chamado para atividades que lhes fazem sentido, mais difícil será incentivar a sua participação. Para além disso, “os pais têm culturas diferentes, formações

académicas distintas e, por conseguinte, diferentes expectativas e atitudes face à escolarização dos seus filhos” (Sarmiento e Sousa, 2009, p.151). Assim, compete à escola e educadores/ professores estabelecer canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem através da partilha de conhecimentos e confiança mútua.

Em suma, como afirma Figueiredo e Sarmiento (2009), “é necessário, pois que a família e a escola, apesar das suas diferenças, percorram um caminho partilhado, pressupondo sempre uma estreita colaboração que se reflecta em acções conjuntas e coordenadas, assumindo-se cada um deles como parceiros no processo educativo.” (p.2213) Só através de este processo que põe de parte as diferenças culturais se consegue obter um processo de ensino-aprendizagem positivo, onde o mundo escolar e o mundo familiar colaboram com o mesmo fim: a educação das crianças.

#### REFLEXÃO SEMANAL 16 A 20 DE MARÇO

Esta semana celebrámos um dia especial, o dia do pai. Como tal, durante a semana abordámos esse tema com uma história e com a realização de uma lembrança para oferecerem aos pais. Uma das atividades que eu em conjunto com a educadora pensámos em realizar foi um desenho do pai seguida de uma pequena descrição que as crianças realizariam. No entanto, dado que duas das crianças encontram-se ao abrigo de um lar e muitas outras não conhecem e/ou não vivem com o pai, optámos por realizar apenas a lembrança que podiam oferecer a quem quisessem.

Em algumas situações senti-me um pouco desconfortável, sem saber o que dizer ou fazer. Aquando da leitura da história “Pê de Pai” que contei para as crianças, notei que algumas crianças estavam mais interessadas em ouvir que outras. Depois, quando comentámos a história e eu perguntei como era o pai delas, nem todas responderam. Sou da opinião que devemos falar de todas as temáticas com as crianças, desde o divórcio à morte, sempre com cuidado e veracidade. Mas nesta situação fiquei a pensar até que ponto as crianças não pensam que as estamos a diferenciar? As que têm pai vs. As que não têm pai; As que sabem o que é brincar com o pai vs. As que nunca o conheceram. É certo que tanto eu como a educadora tentámos dar a volta à questão perguntando a essas crianças se não tinham um padrinho, um tio, um avô... Mas com estas idades as crianças têm noção que não é a mesma coisa.

No caso das crianças que apenas vivem com a mãe, penso que as crianças têm consciência das razões de não verem o pai. Em algumas conversas ouvi comentários como “A minha mãe já não gosta do meu pai por isso já não vive com ele” (H. 5 anos) ou “O meu pai já morreu” (G. 4 anos). Este último comentário foi feito por uma criança cujo pai ainda está vivo mas, em conversa com a educadora, deduzimos que é o que ele ouve em casa ou o que lhe dizem quando pergunta pelo pai. Em ambos os casos as crianças parecem-me “bem resolvidas” com a situação. Para elas sempre foi assim, é a realidade que conhecem, daí não estranharem tanto. Arrisco-me a afirmar que é mais desconfortável para mim falar sobre isso do que para elas.

Como já referi, existem duas crianças que estão ao abrigo de um lar. Uma delas vai aos fins-de-semana visitar o pai e, das histórias que me vai contando e do entusiasmo que fala do pai, parece-me que têm uma boa relação. Em contrapartida, a outra criança, mais nova, não conhece o pai nem a mãe. É uma criança que necessita de muita atenção, carinho e valorização. Ao falar com a educadora sobre este caso, ela explicou-me que a F. tem vindo a mostrar atitudes próprias de idades mais novas, regredindo do seu comportamento. A necessidade de continuar a ser “a bebé” e de ter toda a atenção é mais importante para ela do que saber escrever o seu nome ou contar até 10. É uma criança que não tem opinião própria quando estamos sentados em grupo e que não toma atenção a nenhum tema quando estamos no tapete. Mesmo em atividades individualizadas, se forem mais complexas há necessidade de explicar-lhe várias vezes e de a parabenizar quando consegue um bom resultado.

Outro aspeto que me preocupa é de saber como gerir as atividades em que se convida os pais a visitar a escola. As crianças que vivem no lar tem muitos cuidadores que têm como objetivo educá-las e amá-las de forma a que se tornem crianças felizes e adultos competentes. Neste sentido, acho fundamental que haja uma boa e constante comunicação entre as famílias e a escola, sobretudo nestes casos. Sendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 43), é imprescindível que haja um contacto diário de partilha de ideias e estratégias que levem a educação destas crianças a bom termo.

Deixar de festejar o dia da mãe, do pai ou dos avós não me parece que seja a solução mais acertada. Como futura educadora pretendo abordar estas questões mais

sensíveis de uma forma bastante natural. Neste caso em questão, apesar de ainda não ter tido oportunidade, levei uma história infantil “O livro da Família” de Todd Parr (ver anexo A) que fala dos vários tipos de família de uma forma simples e acessível.

#### REFLEXÃO SEMANAL 7 A 10 DE ABRIL

É fundamental que haja trabalho de equipa e que todos os intervenientes trabalhem em conjunto para um mesmo objetivo. Quem sabe trabalhar em equipa são aqueles que "partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129). Estando nesta instituição há cerca de um mês, considero que já adquiri uma ideia das relações que se estabelecem. Foi-me possível assistir a reuniões de final de período entre os educadores de todos os estabelecimentos deste agrupamento. Penso que é a altura certa para refletir sobre o tipo de relações que se estabelecem e a sua pertinência para o bem-estar das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em equipa deve basear-se num apoio mútuo entre os intervenientes. Quando existe um clima de apoio e entreajuda, esse sentimento alastra-se às crianças e às interações com os pares e adultos. Estando o número de assistentes operacionais reduzido, ainda não me foi possível assistir à interação entre educador e assistente dentro de uma sala. No entanto, sempre que necessário todas as assistentes mostram-se disponíveis pelo que se sente um clima de confiança e muita partilha de situações e vivências nos tempos livres. A partir de uma boa relação entre educadora e assistente resolve-se todas as questões de pertença, partilha, respeito e compreensão, passando o foco da atenção totalmente para os interesses e intenções com as crianças.

A cooperação entre educadores de infância é, também, fundamental. Cada educador possui a sua individualidade e forma de trabalhar, sendo que no sítio onde decorre a minha prática profissional cada educador tem a liberdade de optar pelo modelo curricular ou ideais pedagógicos em que acredita. Todavia, é notória a entreajuda e partilha de vivências. Não tendo assistido a nenhuma reunião formal, tenho o prazer de passar a hora de almoço com três dos quatro educadores presentes nesta instituição. Nas conversas que surgem as educadoras partilham os seus receios e sucessos com o objetivo de se ajudarem pois já passaram por uma situação

semelhante ou porque tiveram uma ideia que talvez resulte. Considero que uma boa relação “extra escola” é também importante pois todas as pessoas têm necessidade de criar laços e de se sentirem apoiadas por alguém que lida com o mesmo todos os dias.

No que diz respeito às reuniões entre educadores do mesmo agrupamento, tive o privilégio de assistir à reunião do final do 2.º período. A reunião durou toda a manhã e foram abordados inúmeros aspetos gerando-se uma dinâmica muito interessante. Começou pela professora de educação especial e intervenção precoce a falar de todas as crianças de todos os jardins-de-infância com problemas no sentido de esclarecer em que ponto de situação se encontravam. Posteriormente cada educador leu o seu documento de avaliação de fim de período com o intuito de os restantes tomarem conhecimento e auxiliarem numas possíveis alterações. Contrariando a minha ideia de que seria uma reunião muito mais formal e expositiva, tornou-se num ambiente de muita partilha e de à-vontade entre os colegas. Terminados todos os assuntos formais, a coordenadora deu por encerrada a reunião e partimos para um almoço de convívio e posterior visita a todos os jardins-de-infância com o intuito de se conhecer o trabalho dos colegas e retirar ideias. Considero este bom ambiente entre docentes fundamental para que juntos consigam dar o melhor às crianças, ajustando soluções e trocando experiências de vida.

Em suma, segundo Rensis Likert (citado por Post e Hohmann, 2011), “as competências importantes não estão contidas num individuo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p.132). Neste sentido, um bom trabalho de equipa, baseado no respeito e na honestidade vai levar, certamente, a um clima harmonioso para as crianças.

#### REFLEXÃO SEMANAL 13 A 17 DE ABRIL

A reflexão desta semana diz respeito não a um episódio que aconteceu esta semana em particular, mas sim a muitos que têm acontecido nesta prática profissional. O tema prende-se com a emergência da escrita e da leitura.

São várias as situações que já presenciei onde a leitura, e sobretudo a escrita, está presente nas brincadeiras e dia-a-dia das crianças. Paço a citar alguns exemplos. Uma das regras da sala é a presença diária de um “chefe” que se assegura de várias

tarefas. A escolha desse “chefe” é feita por ordem alfabética. A maior parte das crianças sabe qual é o “chefe” seguinte pois conhecem a ordem das letras e conseguem relacionar: “Se ontem foi o António, hoje é a Bárbara. Se ela não vier é o Diogo”. Este exemplo acontece diariamente.

Outra situação com que me deparei foi quando comecei a escrever o abecedário no quadro e pedi a ajuda das crianças. À exceção de uma ou outra letra, as crianças demonstraram saber a ordem e o reconhecimento das letras. Algumas vezes fingi enganar-me e quando me diziam “C” escrevi “E” e, por exemplo, e muitas crianças diziam-me que não era essa a letra.

Nos desenhos de algumas crianças é recorrente ver-se o nome de alguns amigos, familiares ou apenas letras que não formam nenhuma palavra mas que, quando questionámos a criança, ela diz-nos o que á está escrito (isto é, o que pretendia escrever). Ainda na parte da expressão plástica, algumas crianças têm o hábito de imitar a educadora e desenharem numa folha uma tabela que funciona como lista de presenças”, escrevendo os nomes dos amigos ou apenas letras. Estas “produções de escrita inventada favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica” (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008, p.54).

Para além destes exemplos mais concretos, é comum as crianças deslocarem-se até mim com um livro ou um recorte de revista e perguntarem-me o que está escrito. Assim como também é usual pedirem-me que lhes leia uma história ou que eu deixe que leiam uma história para mim.

De todas estas situações, cabe ao educador manter-se sempre com uma postura de ouvinte, de paciência e disponibilidade. Considero que a responsividade por parte do adulto é também fundamental para uma comunicação dinâmica e ativa. É através da comunicação que as crianças “aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir relações entre essas mesmas palavras” (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008, p.35). A propósito desta ideia de “brincar com as palavras”, uma criança (5 anos) abordou-me, esta semana, dizendo que precisava da minha ajuda para escrever um livro. Mostrei-me disponível e perguntei do que precisava em concreto. Disse-me que ditava e eu escrevia, mas que também tinha de ajudá-la porque queria escrever o livro em rima porque “tinha mais piada”. Esta

observação mostra que a criança já possui um conhecimento do que é a escrita e as várias possibilidades da mesma.

Desta forma, não me considero contra a utilização de fichas de trabalho que trabalhem a escrita mas privilegio este tipo de descobertas através de brincadeiras e jogos entre pares e com os adultos. Ao estarem a brincar, não só vão ao seu ritmo e fazem-no à sua maneira, como também “não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correta” (Mata, 2008, p.48), tornando-se mais vantajoso.

Como afirma Mata (2008) existem algumas linhas orientadoras que o educador pode seguir que estimulam a aprendizagem da escrita e da leitura. O educador deve promover um ambiente positivo e facilitador da exploração da escrita. No meu caso em particular, a sala possui uma área destinada à escrita onde existem letras, recortadas pelas próprias crianças, arrumadas em gavetas. Nesta área a educadora muitas das vezes recorta palavras de revistas ou escreve-as no quadro e pede que as crianças as reproduzam. Algumas vezes são as crianças que pedem que o adulto escreva algo para elas reproduzirem. É fundamental que o educador estimule, encoraje e apoie as crianças nas suas explorações, promovendo a reflexão das suas produções.

#### REFLEXÃO SEMANAL 20 A 24 DE ABRIL

Tendo em conta que me sinto totalmente integrada tanto no grupo da sala como nas rotinas da instituição, penso que é altura de refletir sobre a autonomia que as crianças do meu grupo em particular demonstram.

Desde o início do estágio profissional que este tema me chamou a atenção, talvez por vir de um contexto de creche onde a autonomia é, evidentemente, reduzida quando se trata da sala de um ano. Contudo, a capacidade que este grupo apresenta em gerir os seus próprios conflitos, em se organizar e realizar as mais diversas rotinas diárias demonstra uma grande autonomia. Falemos de casos mais práticos: na hora do lanche, enquanto a educadora está com o restante grupo no tapete, os dois responsáveis do lanche colocam todos os pertences dos colegas (casacos, mochilas, brinquedos) nas cadeiras e de seguida os lanches. Esta tarefa que até pode parecer fácil torna-se complicada quando existe uma lista de alergias de algumas crianças ou quando é necessário decorar quem trás lanche de casa ou come o lanche da escola. Outro exemplo muito prático é na hora de arrumar os materiais. Raramente a

educadora intervém neste processo, todavia a sala fica impecavelmente arrumada. Também a gestão de conflitos que é um assunto mais complicado de resolver e que por vezes levanta mais confusão, é muitas das vezes resolvida entre as crianças, permanecendo a educadora apenas em observação.

A que se deve esta autonomia? Como trabalhá-la para chegar a níveis como este?

Quando questionei a educadora com perguntas como esta ela falou-me, inevitavelmente, da necessidade. Uma vez que existe apenas uma assistente que troca entre as duas salas, a educadora vê-se muitas vezes sozinha o que torna rotinas diárias simples em autênticos desafios. A questão dos lanches, por exemplo, foi uma estratégia que a educadora encontrou para conseguir gerir o grupo ao mesmo tempo que a tarefa era realizada. O facto de haver “chefe do dia” é outra estratégia que também promove a autonomia no sentido em que as crianças sabem qual a sua função, e não só a desempenham bem como as restantes crianças respeitam as decisões do mesmo.

Todos estes pormenores pressupõem aprendizagem. Como tal, segundo Ministério da Educação (1997), “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p.38). Nesse sentido, para além de uma crescente apropriação do espaço, dos materiais e das rotinas, considero também necessário que haja um clima de confiança e pertença ao grupo. Se a criança se sente confortável e valorizada, a sua predisposição para realizar determinadas tarefas irá certamente ser maior. Só assim a criança “vai aprendendo a escolher, preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

Como afirma Varela (2014), esta autonomia relativamente às rotinas permite à criança “autorregular-se emocional, cognitiva e socialmente”. Ainda segundo Varela (2014), citando Ambrósio (1999), a autonomia da deve ser compreendida como “um processo e uma conquista que se inicia na infância mais precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2). Nesse sentido, é crucial trabalhá-la desde cedo com as crianças nas várias questões do seu dia-a-sai.

Em suma, esta experiência veio reiterar um dos princípios que para mim são fundamentais no trabalho com crianças: promover a autonomia. Não sendo uma tarefa

fácil, é possível de acontecer e implica uma grande entrega por parte do educador e confiança entre o grupo.

### REFLEXÃO SEMANAL 27 A 30 DE ABRIL

Um dos temas que sempre me interessou foi a gestão de conflitos. Os conflitos estão muito presentes no quotidiano das crianças, seja por partilha ou por afirmação. Neste grupo em concreto, os conflitos relativamente a questões de partilha são, regra geral, resolvidos pelas crianças. Esse facto sempre me surpreendeu, pois a autonomia que revelam neste patamar é realmente superior à que eu esperava. Contudo, os conflitos surgem quando se trata de opiniões e troca de ideias. São crianças que apresentam uma postura muito afirmativa de “Eu sei”, “Eu tenho isso em casa”, e é nestes contextos que os saberes chocam e se criam conflitos que necessitam da intervenção do adulto.

Quando assisto a um conflito como o descrito anteriormente, tento permanecer o mais afastada possível. Para além de a observação ser um processo importante e crucial em jardim-de-infância, o meu objetivo de não intervir de imediato prende-se com o facto de preferir que sejam as crianças a resolver entre elas a situação. Não é de todo uma tentativa de me descartar dos problemas, mas considero que é uma mais-valia para as crianças se as situações forem resolvidas entre elas. Assim, quando intervenho (e geralmente são as crianças que me abordam para tal), tento sempre perceber as duas partes e juntos avaliamos o conflito. As conclusões e resolução do problema são tomadas em comum acordo e selecionadas pelas crianças.

Em alguns jardins-de-infância, sobretudo os que seguem o Movimento da Escola Moderna, práticas como o “diário de grupo” ou o “conselho semanal” são exercidas. Neste caso em questão, nenhuma destas estratégias acontece. No entanto, aquando da minha intervenção, uma das crianças da sala bateu várias vezes num colega, no recreio. Quando regressámos à sala todas as crianças me vieram contar o que se tinha passado. Decidi que deveríamos falar em grupo sobre aquela situação. Na área do tapete sentámo-nos em roda e todos chegámos à conclusão que tinha sido uma atitude muito grave. Perguntei-lhe o que deveríamos fazer e de imediato obtive a resposta “Castigo!”. Depois de ouvir as crianças de qual era a sua ideia de “castigo” e o que é que propunham, de comum acordo as crianças decidiram que quando fosse a sua vez, a criança em causa não poderia exercer as funções de chefe. Bastou praticar

esta estratégia uma vez para que, agora, várias crianças me abordem dizendo que “precisamos de conversar porque o/a não vai poder ser mais chefe”.

Considero que esta estratégia obteve sucesso pois, como afirmam Pereira e Rosa (2015), as crianças sentem-se mais motivadas e interessadas na resolução de conflitos dado que sentem-se “parte integrante de uma comunidade” (p.221) e valorizadas quando as suas vozes são ouvidas.

Assim, o meu objetivo é que os problemas “se resolvam de uma forma construtiva” (Pereira & Rosa, 2015, p.211) e, a meu ver, a melhor forma é ouvindo as crianças e em conjunto chegarmos a um acordo, não só para que se sintam parte integrante do grupo, mas para que comecem a alterar alguns comportamentos menos positivos.

#### REFLEXÃO SEMANAL 11 A 15 DE MAIO

A reflexão desta semana irá abordar um tema no qual se ouve falar bastante mas que, até agora, ainda não tinha ocorrido na minha sala, pelo menos que eu tivesse dado conta. Falo das questões de género. Volto a referir o episódio que ocorreu esta semana:

Quando íamos a caminho, passamos por um estádio de futebol e algumas crianças começaram a gritar pelo seu clube. Notei que uma permaneceu calada e perguntei-lhe qual era o seu clube. Disse-me que não tinha clube porque isso era para rapazes. Gerou-se uma pequena discussão em que todos diziam que “o desporto é para todos” e que “cada um faz o que quiser”. A Luna acabou por perceber a situação até porque me contou que tem um tio que pratica danças de salão e que afinal a dança não era só para meninas e o futebol só para meninos (reflexão diária de 14 de maio).

Para esta criança, existe uma clara distinção entre o que as meninas e os meninos podem/ devem fazer. Porque será que estas questões aparecem tão precocemente nas crianças? Seremos nós enquanto educadores que de certa forma deixamos transparecer estas situações? Serão as famílias que despoletam e alimentam estas ideias?

Refletindo sobre os contextos que já observei e participei apercebo-me de que esta distinção, apesar de subtil, acontece. Por vezes, quando um menino faz um arranhão no recreio temos tendência a dizer “Isso já passa. Continua a jogar à bola que já não

vais sentir nada”. Por outro lado, se for uma menina temos tendência a dizer “Então magoaste-te? Queres ir à casa de banho pôr água?”. Não estando a discriminar, estamos a fazer distinções de género.

Estas distinções ocorrem também nas famílias. Ainda durante a gravidez, se os pais souberem que vai ser uma menina pintam o quarto de rosa e sonham que vai ser uma linda bailarina. Por outro lado, se for um menino a roupa é azul e de certeza que vai ser futebolista. Este tipo de estereótipo está muito enraizado na nossa sociedade e, por isso, é visto como um comportamento certo. Não considero que seja errado nem condeno quem o faz até a maior parte de nós o faz inconscientemente. Todavia, cabe à escola alterar este tipo de comportamentos pois sendo um dos “principais agentes de socialização e de formação” (Gandum, 2014, p.21), deve contribuir para a progressiva desconstrução de estereótipos.

#### REFLEXÃO SEMANAL 25 A 29 DE MAIO

Chegou ao fim mais uma etapa. Depois de tanta dedicação e trabalho é altura de dizer adeus às crianças e a toda a equipa que tão bem me acolheu. Se para mim é uma separação difícil, para as crianças é sempre um assunto um pouco complicado de explicar. Não é que elas não compreendam. Antes pelo contrário! Mas a separação brusca depois de três meses não me parece o caminho mais correto e saudável.

Depois de todas as despedidas, de todos os presentes e mimos trocados, voltei a explicar novamente os motivos que me levavam a ir embora. Penso que eles não percebem muito bem a ideia de eu ter que ir para a minha escola. Várias crianças me perguntaram “Vais para a tua escola quer dizer que vais ter com os teus meninos?”. Para eles a ideia de um adulto ainda frequentar a escola como um aluno é um complicado de imaginar. Fiz questão de responder as vezes que foram necessárias a esta questão. Senti que cada criança individualmente sentia necessidade que eu lhe dissesse diretamente, só a ela.

Ainda no momento das despedidas, vi que o António estava afastado, sentado no chão com a cabeça nos joelhos. Aproximei-me e vi que estava a soluçar. Perguntei-lhe o que se tinha passado e ele limpando as lágrimas nada me disse, apenas sentou-se no meu colo. Respeitei a sua vontade e ficámos assim por um bocado. Passado um tempo, o António olha-me nos olhos e diz-me “Prometes que vens visitar-nos?”.

Respondi-lhe que sim, e que iria já na próxima semana. Quis saber o dia ao certo. Disse-lhe que seria na terça e pretendo cumprir a minha promessa.

Um dos princípios éticos de Tomás (2011) prende-se com o facto de que o adulto “deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p. 160). Nesse sentido, a separação radical com as crianças foi sendo uma preocupação ao longo do tempo e da consolidação da relação.

### **1.3. Avaliação do ambiente educativo**

A avaliação do ambiente educativo foi feita com base nos *Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e envolvimento da criança*. Essa avaliação foi feita utilizando umas tabelas adaptadas de Laevers (2005) (ver anexo C).

De uma forma geral, considero que o ambiente educativo é positivo. O espaço da sala está bem organizado e possui várias áreas de interesse com materiais diversificados e em bom-estado. Para além disso, os materiais são de natureza diversa e estão ao alcance das crianças, proporcionando atividades livres e/ou orientadas. Todas as crianças têm oportunidade de escolha no que se refere às atividades dentro da sala. O ambiente que se cria na sala de atividades é sempre estimulante e propício à autonomia das crianças. A educadora mantém um discurso claro e de incentivo demonstrando empatia e bem-estar, estimulando a participação.

### **1.4. Avaliação do grupo de crianças**

A avaliação do grupo de crianças foi realizada recorrendo a vários instrumentos: observação, notas de campo, conversas informais com a educadora e registos fotográficos.

Segundo Ketele (citado por Ketele e Roegiers, 1999), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (pp. 22 e 23). Essa observação não se limitou a ser de um mero espectador uma vez que foi também nesse tempo que contactei com as crianças, ouvi-as e partilhei experiências com as mesmas realizando, assim, uma observação participante.

A observação participante, segundo Burgess (2001) “facilita a colheita de dados sobre interacção social: na situação em que ocorrem e não em situações artificiais . . . nem

em situações artificialmente construídas que são criadas pelo investigador” (p.86). Ao ter um papel de observador participante, reuni um conjunto de dados da vida quotidiana das crianças que só me foi possível porque estabeleci desde o início uma relação com as mesmas. Observar o comportamento, a linguagem, as conversas e interpretações do que as rodeia são, a meu ver, as principais vantagens deste tipo de observação. Como afirma Roy (citado por Burgess, 2001), “o observador-participante não está limitado, ele é livre de andar por onde quiser ao sabor dos interesses e das pesquisas” (p.89). Para além de participativa, a observação realizada foi de natureza qualitativa.

Para conseguir realizar esta observação causando a menor dirupção possível, tentei, nas duas valências, ganhar confiança e estabelecer relações desde o início. À medida que estabelecia as relações, fui habituando-me às rotinas pois “é essencial para o investigador seguir o modo de vida do informante” (Burgess, 2001, p.100). Todo este período de observação permitiu-me aferir quanto a alguns tópicos referentes à avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A observação foi sempre acompanhada de registos num diário de bolso. Como refere Máximo-Esteves (2008), nos meus registos tentei retratar “o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo” (p.89). Para além disso, todas as ideias de possíveis atividades ou outras informações foram aí anotadas. Registos de incidentes críticos foram também realizados aquando de uma situação ou conversa que, a meu ver, identifiquei como significativo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança<sup>13</sup>.

Outro instrumento utilizado foram as notas de campo. Como afirma Máximo-Esteves (2008), o objetivo das notas de campo é “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88). Neste sentido, as notas de campo foram registadas tal qual como foram

---

<sup>13</sup> **Nota de Campo: 2 de março de 2015, 13h40 – área do tapete**

Após a educadora contar uma história, questiona as crianças sobre o conteúdo da mesma.

- *José, quem é que foi à quinta atacar as ovelhas?* – educadora.

- *Foi o bolo! Não... O...* - José.

Esta resposta provoca o riso nas restantes crianças enquanto o José sente-se *envergonhado*. Rapidamente o António intervém.

- *Bolo e lobo têm as mesmas letras! São palavras iguais!* – António.

A educadora aproveita esta intervenção e escreve no quadro as duas palavras para as crianças perceberem se as palavras eram realmente parecidas ou não.

observadas e ouvidas procurando, se for o caso, transcrever o mais próximo do discurso da criança possível, de forma a respeitar a linguagem dos participantes.

Por último, o registo fotográfico foi outro instrumento que me acompanhou ao longo da prática pois permitiu, sempre que necessário voltar a analisar trabalhos realizados pelas crianças ou situações vividas, de forma a poder avaliar o seu desenvolvimento.

### **Avaliação de duas crianças**

De forma a treinar a avaliação do bem-estar e envolvimento das crianças no dia-a-dia, realizei a observação de duas crianças em três momentos distintos da rotina, dois minutos cada observação, avaliando-as de acordo com os níveis de envolvimento e bem-estar descritos por Portugal (2010). Optei por escolher um menino e uma menina, ambos com cinco anos de idade. Segue-se uma tabela com o registo das observações.

Tabela 5

*Avaliação do envolvimento e bem-estar de duas crianças*

<b>Data: 28 de abril de 2015</b>				
<b>Número de crianças na sala: 23</b>				
<b>Número de adultos na sala: 2</b>				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento
10h55	Anna 5 anos	Estão 7 crianças sentadas à volta de uma mesa a fazer um trabalho no âmbito da expressão plástica proposto pela educadora. A Anna pinta o desenho sem desviar os olhos mesmo quando alguns colegas vão à mesa falar com outros. À medida que vai pintando a sua língua mostra a força que está a fazer com o lápis através de vários movimentos.	4	5

11h10	Super Homem 5 anos	O Super-Homem encontra-se sentado na mesa com mais 6 crianças a realizar um trabalho de expressão plástica proposto pela educadora. O Super-Homem queria ir para a área do tapete mas já estava cheia. A educadora chama-o várias vezes para manter a sua atenção. Pinta um pouco mas rapidamente se distrai com um amigo, um lápis fora do sítio, uma conversa que ouve.	3	2
<b>Data: 11 de maio de 2015</b> <b>Número de crianças na sala: 22</b> <b>Número de adultos na sala: 2</b>				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento
13h13	Anna 5 anos	O grupo encontra-se na área do tapete na hora do conto. A Anna está sentada com “pernas à chinês”. Está distraída a roer as unhas e a olhar para o chão. A educadora faz mudanças na voz para diferentes personagens e, sem deixar de roer as unhas, a Anna começa a olhar para a educadora e para as imagens que a mesma vai mostrando.	3	3
13h16	Super-Homem 5 anos	O grupo encontra-se sentado na área do tapete na hora do conto. O Super-Homem encontra-se sentado junto aos pés da educadora com as “pernas à chinês” e as mãos em cima dos joelhos. A educadora faz mudanças de expressões (triste/ entusiasmado) e o Super-Homem imita inconscientemente. A educadora mostra as imagens e ele fixa-as sem se mexer.	5	5
<b>Data: 19 de maio de 2015</b> <b>Exterior com quatro salas do jardim-de-infância (cerca de 75 crianças)</b> <b>Número de adultos no exterior: 5</b>				
Hora	Nome e idade	Observações	Bem-estar	Envolvimento

10h10	Anna 5 anos	A Anna encontra-se na área do escorrega. Há fila para o baloiço e a Anna encontra-se quase no fim. Está a roer as unhas e a olhar para os colegas que estão a fazer um jogo com arcos. Quando se aproximam mantém posição firme e mando os colegas para o fim da fila.	4	3
10h15	Super-Homem 5 anos	O Super-Homem encontra-se abaixado junto a uma árvore. Encontra uma pedrinha e analisa-a. Atira-a várias vezes ao ar e tenta agarrar. Brinca sozinho e passa pelos vários sítios do recreio a correr com a pedra na mão a tentar mostrar. Poucas crianças reparam na sua presença. Ele continua.	4	4

*Nota.* Realizado com base na observação

No caso da Anna realizei um portfólio individual fazendo uma avaliação mais aprofundada do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nele contam trabalhos propostos por mim e outros que a criança quis ver representados no portfólio. Depois de uma breve explicação de alguns tópicos por parte da criança, faço um breve comentário a cada um dos trabalhos (ver anexo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À semelhança do que aconteceu em creche, destaco a possibilidade de poder experimentar *in loco* a profissão de educadora de infância. A experiência em creche deu-me certezas de que era isto que queria para a minha vida e, de certa forma, alguma confiança. Ao chegar ao JI apercebe-mo de que este é o início de uma longa jornada que não terá fim, pois terei sempre alguma coisa para a prender, tanto com as crianças como com a equipa educativa.

Desde o início senti muito o apoio de todos os educadores e assistentes operacionais deste estabelecimento. A educadora deu-me o total à-vontade para experimentar e inovar algumas estratégias ou atividades que considerei relevantes, mas tendo sempre presente o bem-estar das crianças. Não havendo assistente operacional na sala, apoiei-me muito na educadora e penso que ela fez o mesmo comigo. Ao fim do mês estava completamente inteirada nas rotinas da sala e do estabelecimento, assim como no grupo de crianças e nos hábitos da educadora.

Considero que o meu impacto foi positivo para este grupo de crianças. Destaco o projeto realizado com as crianças que teve um feedback por parte das crianças, famílias e comunidade escolar muito positivo. Ainda hoje quando me desloco ao jardim-de-infância sou abordada com desenhos ou construções de “máquinas de fazer papel”.

Os objetivos/ intenções que me propôs trabalhar foram desenvolvidos de uma forma positiva. Por serem gerais são algo que carece de um permanente trabalho, isto é, não considero que foram alcançados mas sim que trabalhei positivamente para o seu desenvolvimento.

A possibilidade de partilhar todos os meus medos, inseguranças, conquistas e descobertas com alguém tão experiente é muito, muito positivo. Levo desta experiência conselhos que certamente irei ter em conta futuramente.

Em suma, avalio esta intervenção como bastante positiva uma vez que todos os implicados neste processo ficaram beneficiados de alguma forma.

## REFERÊNCIAS

Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)Pensar a participação dos pais na escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2212-2226.

Gandum, D. (2014). *As representações das crianças sobre as questões de género* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

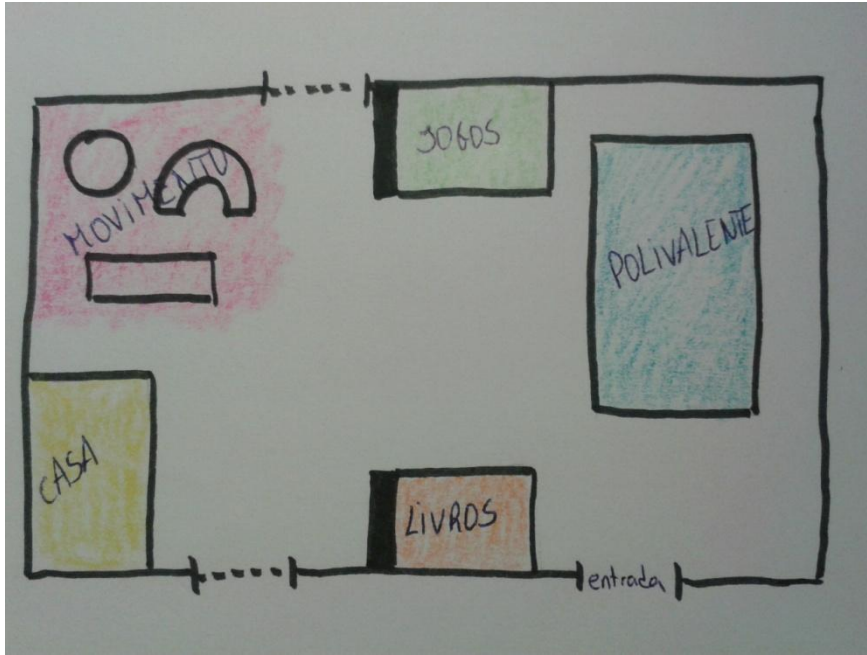
Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Nunes, C., Silva, A. & Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Pereira, S. & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância. In Almeida, A., Pereira, C., Pereira, S., Pires, C., Rodrigues, M. & Tomás, C. (Eds.), *Atas do II encontro de mestrado em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 219-229). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. & Sousa, M. M. (2009). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Silva, P. (2006). Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares. *Interações*, (2), 1-8.
- Varela, M. (2014). *O papel do adulto na promoção da autonomia da criança*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://tinyurl.com/p95u55f>

## **ANEXO C. PLANTA DA SALA DE CRECHE**



## **ANEXO D. PLANTA DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

